

O QUE NÃO É *CRINGE* NO ENSINO DE GEOGRAFIA? SOBRE PRÁTICAS MULTILETRADAS E INTERATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEO

Vitor Colleto dos Santos¹

Maurício Rizzatti²

Carina Petsch³

Natália Lampert Batista⁴

Resumo: Pensar o ensino de Geografia envolve ter consciência das características sociais de cada época. Na contemporaneidade, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) se fazem cada vez mais presentes e, por isso, no ensino de Geografia apresentam possibilidades de estudar o espaço geográfico, gerando impactos no contexto educacional, em razão da insurgência da era digital nos dias de hoje. Nesse contexto, percebe-se que as ferramentas (geo)tecnológicas podem, não apenas facilitar o processo ensino-aprendizagem de conteúdos geográficos, como também auxiliar na formação de cidadãos conscientes, capazes de intervir na realidade em que estão inseridos e atuar no presente para ajudar a construir um futuro melhor. Em vista disso, o presente artigo parte do princípio de que as ferramentas geotecnológicas e as NTICs, sobretudo, mediante as práticas multiletradas, inseridas no ensino de Geografia, possibilitam o aprendizado dos alunos sobre fenômenos e conceitos geográficos que podem ser aplicados em diferentes situações de suas vidas, de forma a desconstruir o “modo *cringe*” de ensinar Geografia. Para isso, o artigo traz os multiletramentos e a multimodalidade, características que marcam o universo das redes sociais, com o intuito de propor metodologias de ensino inovadoras e que busquem contextualizar os conhecimentos da Geografia com as vivências dos estudantes das “novas” gerações, para que, de fato, seja possível amplificar a aprendizagem e a capacidade de atuarem emancipadamente no mundo, estimulando, assim, o pensamento espacial e o raciocínio geográfico.

Palavras-chave: Multiletramentos, Redes Sociais, Metodologias de Ensino.

WHAT IS NOT CRINGE IN GEOGRAPHY TEACHING? ON MULTILETERATE PRACTICES AND INTERACTIVITY IN THE CONTEMPORARY TEACHING-LEARNING PROCESS

¹ Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: vitorcolleto@gmail.com.

² Doutorando em Geografia (Passagem Direta para o Doutorado) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da UFSM. E-mail: geo.mauricio.rizzatti@gmail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: carinapetsch@gmail.com.

⁴ Professora Adjunta no Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: natalia.batista@ufsm.br.

Abstract: Thinking about teaching Geography involves being aware of the social characteristics of each period. Nowadays, the New Information and Communication Technologies (NICT) are increasingly present and, therefore, in the teaching of Geography, they present possibilities to study the geographic space, generating impacts in the educational context, due to the insurgence of the digital age nowadays. In this context, it is clear that (geo)technological tools can not only facilitate the teaching-learning process of geographic content, but also assist in the formation of conscious citizens, capable of intervening in the reality in which they are inserted and acting in the present to help build a better future. In view of this, this article assumes that geotechnological tools and NICT, especially through multiliterate practices, inserted in the teaching of Geography, enable students to learn about geographic phenomena and concepts that can be applied in different situations of their lives, in order to deconstruct the “cringe way” of teaching Geography. For this, the article brings the multiliteracies and multimodality, characteristics that mark the universe of social networks, in order to propose innovative teaching methodologies and that seek to contextualize the knowledge of Geography with the experiences of students from "new" generations so that, in fact, it is possible to amplify learning and the ability to act emancipatedly in the world, thus stimulating spatial thinking and geographical reasoning.

Keywords: Multiliteracies, Social Networks, Teaching Methodologies.

INTRODUÇÃO

As relações entre os sujeitos e o mundo muda constantemente, conforme se altera o período histórico em que se vive. As formas de ver o mundo e de ser e agir são distintas para cada geração e isso afeta, conseqüentemente, o ensino de Geografia e a prática pedagógica. Ensinar e aprender são atos de mudança constante e de adaptação na sociedade atual. Partindo dessas premissas, questiona-se: o que é *cringe*⁵ no ensino de Geografia e como se pode pensar práticas pedagógicas adequadas à realidade e aos anseios dos estudantes da contemporaneidade?

As práticas multiletradas e os multiletramentos emergem como potencial frente a esse debate e trazem consigo a possibilidade de inovação pedagógica para o ensino de Geografia. Com base nisso, o presente artigo tem como objetivo debater acerca das características das gerações contemporâneas, sobre a conceituação do termo *cringe* e frente a adequabilidade dos multiletramentos e práticas multiletradas no ensino de Geografia. Metodologicamente, trata-se de um trabalho qualitativo que busca articular os conceitos centrais, anteriormente citados, mediante a revisão de literatura.

O PODER DAS GERAÇÕES

Cada vez mais fenômenos como a globalização e a mudança tecnológica estão inserindo novas implicações econômicas, políticas e sociais na contemporaneidade. Fala-se, então, de uma pós-modernidade. Harvey (2000, p. 294) considera que “[...] o pós-modernismo pode ser considerado uma condição

⁵ O termo será explicado posteriormente.

histórica-geográfica de uma certa espécie”. Em vista disso, é cabível de se relacionar com os estudos geográficos, visto que a Geografia é a ciência que se dedica a compreender a relação sociedade e natureza em sua organização espacial. Organização esta que é não só a maneira como a ciência geográfica interpreta seu objeto de estudo, como também, é uma materialidade social, definindo-se por ser construída pelo ser humano ao fazer sua própria história, sendo, portanto, reflexo das condições de produção e reprodução da sociedade no decorrer das diferentes épocas.

Nessa seara, pensar o ensino de Geografia se tornou um desafio ainda mais complexo aos professores, porque se destaca a importância do desenvolvimento de novas (ou o aprimoramento de tradicionais) estratégias pedagógicas que sejam capazes de abarcar, em pleno processo de globalização, a compreensão da espacialidade a qual vem a ser resultado e condição das práticas sociais. É desse modo que será concretizada a tentativa de estimular o pensamento espacial e o raciocínio geográfico dos estudantes e, assim, aproximar-se da ideia de que, conforme menciona Santos (1994, p. 121), “[...] o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos”.

Esse pensar o ensino de Geografia, a partir da consciência das características sociais de cada época, envolve, também, o entendimento dos sujeitos que compõem as diferentes épocas. Tal análise envolve a temática das gerações, a fim de buscar compreender como cada uma delas se inseriu ou se insere em diferentes espaços, principalmente no mercado de trabalho e nas organizações de negócios, como considera Comazzetto *et al.* (2016), mas também nos cenários educacionais em seu tempo.

Primordialmente introduzido na teoria sociológica nos anos de 1950, o conceito de geração pode ser entendido como sendo, de acordo com Viana *et al.* (2013, p. 6), “[...] composta por um grupo de pessoas que compartilha, ao longo da vida, tradições e cultura em comum”. Melhor dizendo, geração é, nada mais nada menos, do que “[...] o conjunto de indivíduos que nasceram em uma mesma época, influenciados por um contexto histórico, acontecimentos sociais e culturais coletivos e que têm determinados comportamentos, valores e motivações” (FANTINI; SOUZA, 2015, p. 128), ou ainda, segundo Novaes (2018, p. 3):

[...] um grupo de pessoas nascidas em determinado período e que podem compartilhar experiências comuns no processo histórico e social e, em um estágio similar de sua vida, predispõem-se a uma modalidade comum de pensamento e experiência e a um modo comum de comportamento.

O dicionário Aurélio destaca que é “[...] o espaço de tempo (aproximadamente 25 anos) que vai de uma geração a outra” (FERREIRA, 2008, p. 377). Alguns autores como Jacques *et al.* (2015, p. 69), no entanto, tendem a “[...] refutar a delimitação de intervalos e tempo regulares e precisos”, não considerando um intervalo fixo para demarcar o limite temporal que separa uma geração de outra, dizendo que tais limites vêm se encurtando, cada vez mais, ao passo que a evolução tecnológica avança, refletindo nos modos sociais de existência e experiência, corroborando com as discussões sobre fluidez de Bauman (2001). Com isso, em uma perspectiva mais abrangente como é de praxe na Geografia, “[...] geração se refere a grupos com forte identidade histórica, que elaboram o material de suas experiências comuns segundo diferentes modos de vida e que participam de um destino comum, partilham ideias e conceitos” (NOVAES, 2018, p. 3).

Com o conceito de geração em mente, na tentativa de conhecer a fundo os perfis dos indivíduos que compõem tais gerações, estabelecem-se grupos de indivíduos a partir de faixas etárias e suas respectivas características. São também considerados como critérios as realidades socioeconômicas, políticas e educacionais que lhes foram expostas, além dos acontecimentos históricos relevantes que influenciaram cada geração.

Nesse ínterim, os grupos de gerações são apresentados no Quadro 1, com base nas discussões de Comazzetto *et al.* (2016), Novaes (2018), Porfírio (2021) e Viana *et al.* (2013).

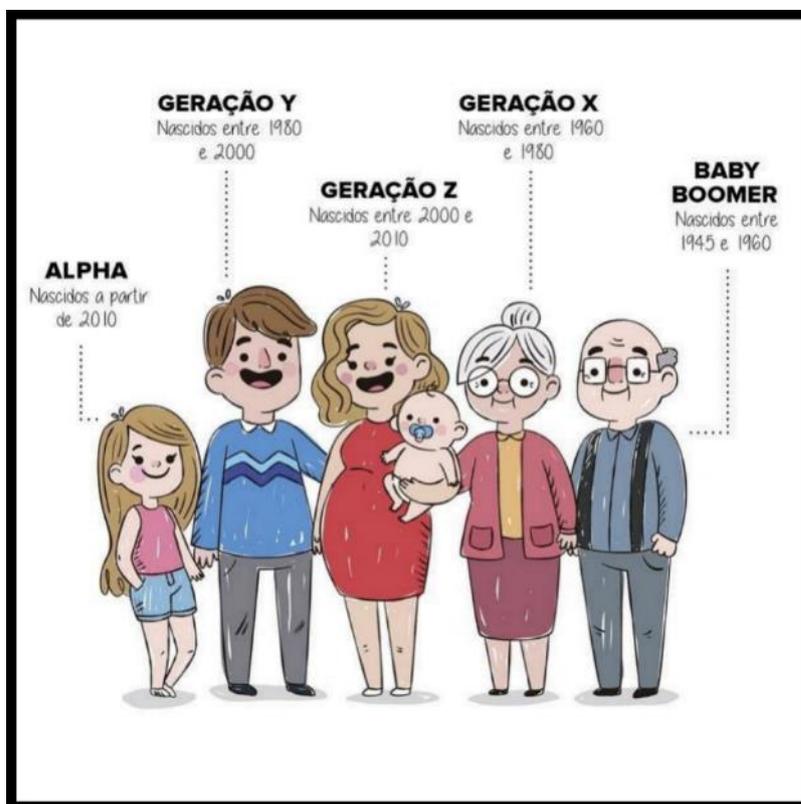
Quadro 1. Grupos geracionais e suas características

Veteranos ou tradicionais	São aqueles nascidos entre 1922 e 1945. Essa geração nasceu e vivenciou períodos de guerra, por isso “[...] exercem liderança pelo método autoritário e acreditam no trabalho em equipe” (NOVAES, 2018, p. 4), encarando-o como modelo militar, em que sempre haverá alguém que dê a última voz de comando.
Baby boomers	“São aqueles que nasceram após a Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu o <i>boom</i> populacional” (VIANA <i>et al.</i> , 2013, p. 7). Ou seja, “[...] vieram do <i>boom</i> de nascimentos de bebês do período entre 1946 e 1964, que não queria mais as dificuldades de conflitos bélicos tão grandes. Essa geração teve a dura tarefa de reconstruir o mundo devastado pela guerra, seja física ou economicamente” (PORFÍRIO, 2021). Por conta disso, valorizam o trabalho duro e a estabilidade.
Geração X	Compreende os filhos dos <i>Baby boomers</i> , nascidos entre 1965 e 1980. “Apesar de terem contestado seus pais e terem tendido para caminhos de mudança estrutural (na América Latina, por exemplo, viveram em regimes ditatoriais e muito contestaram o autoritarismo), acabaram entrando, em partes, nas linhas tracejadas pelos <i>boomers</i> ” (PORFÍRIO, 2021). Valoriza o estudo, a capacitação, o trabalho e, ainda, mantêm aquela estrutura já iniciada pela geração anterior.
Geração Y ou <i>Millenials</i>	Compreende os indivíduos que nasceram entre a década de 1980 e anos 2000. “Cresceram em contato com as tecnologias de informação” (NOVAES, 2018, p. 6) e, conseqüentemente, com a globalização, sendo “[...] a primeira geração da história a ter maior conhecimento do que as anteriores na tecnologia” (COMAZZETTO <i>et al.</i> , 2016, p. 147). Também chamada de <i>Millenials</i> ou “geração do milênio”, por ter atravessado o milênio, esta geração possui um modo peculiar de ver o mundo: não se preocupam com estabilidade, ao menos não se estiverem satisfeitos. Além disso, é altamente contestadora, característica intensificada pela geração seguinte.
Geração Z	São os “nativos” digitais nascidos a partir dos anos 2000. Infere-se que “[...] o ‘Z’ vem de zapear, ou seja, trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto [...] Zap, do inglês significa fazer algo muito rapidamente” (NOVAES, 2018, p. 7), o que vai de encontro com as características desta geração, uma vez que é a que tem mais facilidade que qualquer outra com a tecnologia. Seus indivíduos querem causar impacto no mundo, querem ressignificar conceitos e remodelar estruturas, ainda que seja apenas no mundo digital. Levanta-se ainda mais contra as injustiças, mas também, é mais sensível e sentimental.
Geração Alfa ou <i>Alpha Generation</i>	“O conceito da geração alfa pouco aparece nas pesquisas sobre ‘gerações’” (NOVAES, 2018, p. 7). Todavia, para a presente pesquisa, há de se considerar a informação de que são os nascidos a partir de 2010 e que podem ser filhos tanto da geração Y como da geração Z.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A Figura 1 complementa e sintetiza de forma satisfatória os grupos geracionais abordados no Quadro 1, assim como os períodos que influenciaram cada geração.

Figura 1. Grupos geracionais e seus respectivos períodos históricos



Fonte: Reprodução/Instagram @falandodeciencia (2021).

Após a descrição das gerações, é nítido perceber importantes transformações, seja no campo do avanço tecnológico, seja no campo do avanço comportamental dos indivíduos e da sociedade, para lidar com a complexidade imposta pela realidade do século XXI. Transformações essas que se estendem aos meandros da Geografia, mas não apenas aquela geografia institucionalizada, apoiada nas correntes do pensamento dessa ciência, mas também, pela prática de seu ensino como um componente curricular de absoluta relevância na formação dos estudantes de todas as gerações.

O motivo pelo qual essas transformações acabam por impactar a maneira de ensinar Geografia é porque cada vez mais jovens, especialmente os *Millenials* e a geração Z, têm se engajado como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo ágil. Eis a era do pós-modernismo, como o geógrafo crítico David Harvey bem descreveu – ao procurar esclarecer a respeito do encurtamento espaço-tempo – e que, hoje, se pode relacionar com a ideia de multimodal, a qual instiga a pensar como sendo aquilo que emprega múltiplas linguagens e poliautoria, estando, assim, diretamente ligada às características da atualidade.

A sociedade da pós-modernidade, nessa seara, tem como marca o pluralismo no debate de ideias e construção de conhecimentos sob viés de diferentes

perspectivas. Assim, esse pluralismo apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e a efemeridade das informações. É exatamente esse o desafio do ensino de Geografia hoje em dia: atentando-se ao fato de que significativa parcela dos jovens está inserida no universo tecnológico desde o berço, é preciso aspirar por recursos que possibilitam estudar os mais diferentes, e antes inimagináveis, temas da realidade a qual eles se cotejam.

Nessa tentativa, apresentam-se novos paradigmas que, com certeza, contribuem na busca pela construção da compreensão do espaço, de forma ainda mais agregadora e capaz de entender a realidade do cotidiano dos cidadãos, capacitando-os para atuarem autonomamente no mundo. Trata-se das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), as quais, neste artigo, estão corporificadas nas (geo)tecnologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como da Pedagogia dos Multiletramentos.

A ORIGEM E O SIGNIFICADO DO TERMO *CRINGE*

O filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman (2001) ficou famoso por considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas para captar a natureza da presente fase na história da modernidade. Isso porque os fluidos, segundo ele:

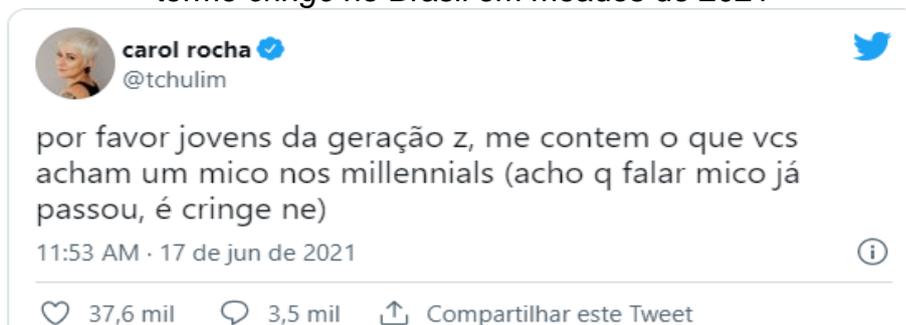
[...] ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’, são ‘filtrados’, ‘destilados’ e diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados (BAUMAN, 2001, p. 7).

Essa mobilidade dos fluidos, portanto, é fator determinante para associá-los à ideia de “leveza”. Assim, a modernidade líquida, período iniciado após a Segunda Guerra Mundial e que ficou mais perceptível a partir da década de 1960, diante das inovações tecnológicas que começaram a aparecer, é denominada por sua mobilidade e inconstância em analogia à “leveza” ou “ausência de peso” – ou como Bauman (2001, p. 7) descreveu, tal mobilidade é definida pela própria experiência, por exemplo, “[...] quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos”.

Nesse sentido, é dessa mobilidade que advém o fato de que “[...] devido aos seus diferentes perfis, valores e padrões de atitude, cada geração assume determinados comportamentos” (FANTINI; SOUZA, 2015, p. 129), refletindo, obviamente, em suas motivações para executar as atividades que lhes são incumbidas. Um exemplo disso é a recente disputa entre os modos de vida e as preferências dos indivíduos *Millenials* e geração Z, a qual foi motivada pelo conflito de valores, hábitos e comportamentos que tangem a uma geração e que, por modificações no contexto histórico e avanços tecnológicos, não há na outra.

É desse “conflito” que viralizou, em meados do ano de 2021, o termo ‘*cringe*’, especialmente nas redes sociais que abriram espaço para memes, testes de personalidade e até reflexões sobre os conflitos e diferenças intergeracionais. No Brasil, a repercussão desse termo aumentou depois que a criadora de conteúdo Carol Rocha (Figura 2) publicou uma pergunta sobre o que os jovens da Geração Z “acham um mico” nos *Millenials*. Ela ainda comentou: “acho q falar mico já passou, é *cringe* ne”.

Figura 2. *Tweet* de Carol Rocha (na rede social *Twitter*) responsável pela imersão do termo *cringe* no Brasil em meados de 2021



Pouco tempo depois que o *tweet* foi publicado, os demais usuários povoaram a internet com respostas. Então, para caracterizar o que seriam atitudes consideradas “*cringes*” começou-se a proferir frases como: “Você é *cringe*”; “Isso é *cringe*”; “Aquilo é *cringe*”; “Nossa, que *millennial*!”; “A geração Z está passando dos limites”.

É fato, a estigmatização de ações que figuram como um “modo *cringe*” dividiu o público das redes sociais e, sobretudo, acentuou as diferenças entre as gerações *Millennials* e Z. Como já dito, a primeira engloba as pessoas nascidas entre as décadas de 1980 e 1990 e que viram a passagem do novo milênio, enquanto a segunda, as pessoas nascidas na primeira década dos anos 2000, sendo também chamados “nativos digitais”, em vista de terem nascido já imersos no mundo tecnológico. Obviamente que as desigualdades sociais precisam ser consideradas, porém, notadamente essa é a geração que mais interage com as mídias.

Sobre o termo *cringe*, ele tem origem inglesa e é utilizado como uma gíria para se referir aos momentos em que as pessoas passam por situações desconfortáveis e constrangedoras. Por isso, a palavra é bastante usada nas redes sociais, significando algo “vergonhoso”, em tradução livre, e servindo para rotular desde algo vexatório ou embaraçoso até algo (ou alguém) brega, sem noção, ultrapassado ou forçado. Existem, contudo, alguns significados para *cringe*, anteriores a adaptação que os internautas fizeram, podendo significar tanto “encolher-se” em situações de medo, pavor, espanto ou, até mesmo, vergonha quanto “morrer de vergonha”, em ideia de conotação.

Ambos os conceitos tratam da derivação do verbo *to cringe* e estabelecem relações com alguns acontecimentos ou expressões. Quando *cringe* é empregado com o sentido de encolhimento, percebe-se relação com o termo *The Cultural Cringe*, uma expressão muito utilizada na Austrália para indicar a incerteza que os australianos têm sobre a identidade nacional, bem como a necessidade deles em perguntar aos outros o que pensam sobre seu país – a principal explicação para esse comportamento de encolhimento cultural é devido ao passado colonial da Austrália, tal como outras ex-colônias europeias. Já quando se faz uso desse termo com tom de figuração, lembra o que se conhece por vergonha alheia ou situação embaraçosa, além de um gênero de comédia com esse nome que tem justamente o objetivo de produzir humor, a partir de uma situação de vergonha alheia.

Trazendo a ideia do que se quer propor neste artigo, para a significação da palavra *cringe* para o ensino de Geografia, é possível inferir que, por conta de no contexto hodierno, os jovens estarem a cada dia mais conectados com o ciberespaço e buscando se inserirem no mundo digital, práticas pedagógicas até

então consideradas essenciais no processo de aprender a ler, escrever e interpretar o mundo passam a ser vistas como *cringe*. Claro, não como algo que remeta à vergonha, mas como algo que gere encolhimento, por exemplo, do interesse dos estudantes pelos conhecimentos da disciplina ou dos recursos que podem ser utilizados para auxiliar na aprendizagem.

Um dos grandes nomes no debate sobre a questão do ensino de Geografia no Brasil, a autora Lana de Souza Cavalcanti (2011, p. 194) sugere que é necessário “[...] enfrentar a tarefa de estender o olhar, o foco [...] sem os limites do pensamento formalista, mecanicista, que só admite conhecimentos objetivos e gerais”, uma vez que esse pode ser associado ao modo *cringe* de transmitir os conhecimentos e conteúdos geográficos aos estudantes. É preciso, portanto, ressignificar/desconstruir esse “modo *cringe*” e tentar, como também sugere a autora, “[...] incorporar ou se orientar pela contribuição de pensamentos contemporâneos” (CAVALCANTI, 2011, p. 194).

Diante disso, é necessário “[...] buscar ferramentas para compreender e utilizar essa nova realidade como fonte de inspiração nas aulas de Geografia, de Língua Portuguesa, de Artes, entre outras” (BATISTA; FELTRIN; BECKER, 2019, p. 1), o que remete à questão dos multiletramentos como forma de buscar uma interlocução entre gerações, pois preveem múltiplas linguagens e a integração de saberes. Isso porque na liquidez da pós-modernidade, emergem novos cidadãos frutos do momento de grandes mudanças, sendo, portanto, papel da escola (e estende-se esse papel em especial aos professores de Geografia) superar a ideia de que o estudante é um reproduzidor de conhecimentos o qual “[...] apenas memoriza e reproduz os temas apresentados pelo docente” (BATISTA; BECKER; CASSOL, 2019, p. 936). É preciso estimular o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Dessa forma, o objetivo da aprendizagem geográfica será alcançado, haja vista que estudar Geografia contempla analisar a experiência dos homens na organização do espaço, logo se cruza isso com o fato de as questões espaciais estarem presentes no cotidiano dos alunos (seja local ou globalmente), o que acaba por desconstruir o modo *cringe* de ensinar Geografia e por despertar o interesse especial pelos conteúdos da disciplina.

No mundo de hoje, nosso aluno não pode apenas encontrar a informação, faz-se necessário à reflexão e o questionamento, para que reelabore esta informação e assim seja transformada em um saber apropriado para o enfrentamento das circunstâncias da vida cotidiana (BATISTA; BECKER; CASSOL, 2019, p. 939).

Nesse sentido, as discussões sobre as práticas (geo)tecnológicas⁶ e multiletradas são impulsionadas e potencializam novas ações pedagógicas na escola, principalmente, no que diz respeito ao ensino de Geografia, estimulando de uma vez por todas “[...] o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano” (CAVALCANTI, 2010, p. 1). Desse modo, é necessário aprofundar as discussões sobre as “novas” formas de ensinar Geografia, bem como frente aos interesses geracionais, pois isso repercute diretamente na qualidade e na efetividade do ensino.

A RELEVÂNCIA DA GEOGRAFIA NO ENTENDIMENTO DO CONTEXTO DA MODERNIDADE EM BAUMAN (2001) E DA “PÓS-MODERNIDADE” EM HARVEY (2000)

Conforme mostra Cavalcanti (2010, p. 4), a globalização é uma das principais características da contemporaneidade, pois “[...] trata-se de um processo complexo e diverso, no qual participam, mas de modo diferente, grande parte dos países, sem que isso implique maior justiça social e maior aproximação entre seus desempenhos sociais e econômicos”, observando-se não só maior interdependência entre os agentes envolvidos em tal processo, como também, um intenso avanço na comunicação entre pessoas e no recebimento de informações que, ao mesmo tempo em que possibilita maior heterogeneidade dos mais variados fluxos, camufla determinada padronização de comportamentos ditos “globalizados”.

É nessa noção que ganha cena a discussão a respeito da denominação “moderna” ou “pós-moderna” para traduzir essa nova postura no momento histórico no qual se encontram os estudantes. Devido à pluralidade de visões sobre o tema, toma-se como ponto de partida para análise Harvey (2000) e Bauman (2001), em que o primeiro convida a refletir sobre a formação da sociedade sob o olhar da “pós-modernidade”, enquanto o segundo leva a pensar a noção de modernidade, em especial ao que tange à liquidez deste tempo. Adianta-se que, apesar de algumas controvérsias entre os autores, eles trazem alguns pontos em comum, como a constatação de mudanças velozes e de difícil apreensão conceitual.

Primeiramente, modernidade “[...] é uma designação abrangente de modificações intelectuais e sociopolíticas que engendraram o mundo moderno” (ASSUMPÇÃO, 2010, p. 21) caracterizado por efemeridade e mudança. Harvey (2000, p. 32) diz que:

[...] é importante ter mente, portanto, que o modernismo surgido antes da Primeira Guerra Mundial era mais uma reação às novas condições de produção, de circulação e de consumo do que um pioneiro na produção dessas mudanças.

A respeito das mudanças que figuram no contexto da modernidade, destacam-se entre as mais representativas, o desenvolvimento de ideais de progresso e de crença no poder da ciência e da intervenção do homem, bem como as revoluções políticas, científicas e industriais, o que pode levar a pensar que “[...] a modernidade é um fenômeno tipicamente ocidental, notável por seus complexos institucionais: estado-nação e produção capitalista sistemática” (ASSUMPÇÃO,

⁶(Geo)tecnologia é um termo utilizado para agregar Geotecnologias e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, utilizado por Rizzatti, Cassol e Becker (2020).

2010, p. 21). Bauman (2001) considera que “[...] a modernidade se inicia quando da cisão do espaço e do tempo entre si e em relação à vida; sendo elaborados distintamente e mutuamente independentes da ação”.

A “pós-modernidade”, cujas concepções são oriundas do pós-estruturalismo francês e muitas vezes tratada por sociólogos como “modernidade radicalizada”, é onde “[...] unem-se as ideias de cultura, sociedade, economia e política, promovendo-se o pensamento das diferenças de forma dispersa e confusa” (ASSUMPÇÃO, 2010, p. 22), permitindo, assim, uma discussão amplificada sobre as sociedades industriais contemporâneas, especialmente a partir do contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Harvey (2000, p. 47) pontua ainda que “[...] o pós-modernismo [...] representa uma ruptura radical com o modernismo ou é apenas uma revolta no interior deste último contra certa forma de ‘alto modernismo’”.

Verificada essa realidade social, que é pluralista na mesma medida em que se revela ser fragmentada, é papel da Geografia – como sendo a disciplina e/ou ciência que se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos, elencando o espaço geográfico como principal categoria de análise somada a outras elementares (lugar, território, paisagem, região e rede) – “[...] investir na produção de conhecimentos mais abertos, mais articulados e integrados” (CAVALCANTI, 2010, p. 4), buscando a compreensão da complexidade inerente aos fatos e fenômenos, como sugere a autora citada.

Com isso, chegar-se-á à construção de uma educação menos “bancária” e mais problematizadora, sendo capaz de promover a reflexão de cada sujeito envolvido no processo de ensino, sobretudo o de Geografia, sobre a sua própria condição de sujeito massificado e explorado no contexto da modernidade, em Bauman (2001), ou da pós-modernidade, em Harvey(2000). Essa ideia faz parte do legado deixado na prática educativa por Paulo Freire, o qual, muito influenciado tanto pelo Existencialismo de Jean-Paul Sartre quanto pelas críticas ao capitalismo de Karl Marx, tece várias análises no que tange “[...] a formação crítica da classe trabalhadora e não apenas como massa de manobra” (BORGES; SILVA, 2017, p. 6), além de, ao defender uma educação problematizadora que vise a liberdade, evoca que o trabalho com conteúdos como “parte do universo vocabular e vivido” (BORGES; SILVA, 2017, p. 7), por aqueles que convivem com o ensino-aprendizagem.

Diante disso, Miguel Arroyo, muito influenciado por Paulo Freire, pensa a educação hoje em dia a partir de assuntos como:

[...] a visão que a sociedade tem sobre o educador, a humanização e desumanização da educação, a desmistificação da sociedade tecnocrática, bem como o avanço na profissionalização docente, o aprender com as transgressões, a partir da criatividade, do novo, da ousadia, entre outros elementos (BORGES; SILVA, 2017, p. 2).

Dessa maneira, o pensar o ensino de Geografia deve almejar interligar o conhecimento da Geografia acadêmica, obtido pelo professor em sua formação docente, como também, o conhecimento que se revela mediante as múltiplas realidades espaciais, que tanto alunos como professores estão inseridos em seus cotidianos, além de propor ferramentas que primem por interatividade neste processo, em um contexto que clama, cada vez mais, por ela.

APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Compreender é mudar. Indubitavelmente, essa é a noção que todo profissional de Geografia, seja bacharel no exercício de suas atividades em prol do território, seja professor licenciado no construto de suas atribuições na prática do ensino a seus discentes, deve recorrer. Isso porque a Geografia é a ciência que tem o espaço como objeto de análise, o qual, por ser geográfico, é produto histórico e social que permite analisar a realidade.

Daí advém a necessidade de construir uma, conforme indica Santos (1994, p. 35), “[...] geografia refundada, inspirada nas realidades do presente”, haja vista que, se a Geografia se mantém inerentemente atenta a experiência do ser humano na construção do espaço, as questões espaciais estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, tanto nas dimensões locais quanto nas dimensões globais. Ao falar em cotidiano, Milton Santos (1994, p. 35) ainda complementa que este “[...] deve ser objeto de interesse dos geógrafos, a quem cabe forjar os instrumentos correspondentes de análise”.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia também se alicerça nos saberes escolares, que dizem respeito ao espaço geográfico, como objetos de conhecimento. Cavalcanti (2010, p. 2) exemplifica ao considerar:

[...] a necessidade de reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar.

Assim, pois, é mais do que claro perceber que, sendo hoje o espaço “[...] um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoados por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade” (SANTOS, 1994, p. 86) e perfeitamente indissociáveis um em relação ao outro, a Geografia escolar deve se atentar à busca de reformulações de análise e compreensão mais agregadoras do processo de ensino-aprendizagem, de forma em que se alcance uma visão cada vez mais total e plural do espaço, a começar pelo espaço do cotidiano, isto é, aquele que está em primeiro plano na realidade espacial vivida pelo indivíduo/aluno e que será capaz de intervir ativamente nele.

No que tange a elaboração de uma aprendizagem geográfica que vise consolidar variadas geografias (no sentido de espacialidades), é preciso, antes de qualquer coisa, questionar. Primeiro, o questionamento deve ser do professor sobre a tarefa de ensinar Geografia, como, por exemplo, indagar-se sobre: “Com o que devo me preocupar na atualidade?”; “Quais são os desafios que preciso enfrentar?”; “Quais destes desafios são específicos do professor de Geografia?”; “Qual o papel social de meu trabalho?”, entre outras. Os alunos, por sua vez, devem se questionar sobre o seu aprendizado nessa disciplina e que poderá se estender a todas as outras presentes no currículo escolar, suas perguntas poderão ser: “Por que preciso aprender Geografia?”; “O que estudo em Geografia?”; ou “Quais motivações gostaria de ter para estudá-la?”.

Depois da tarefa de questionamento, direciona-se para o que o professor e geógrafo Pierre Monbeig sempre recorreu em seus diversos estudos geográficos sobre o Brasil, “[...] ‘as três fases do método geográfico’: a geografia localiza, a

geografia descreve e a geografia compara” (SALGUEIRO, 2006, p. 211), o que, com certeza, pela localização de um determinado fixo ou fluxo contido no espaço, sua imediata descrição e comparações com de outros espaços, possibilitará ao ensino de Geografia desconstruir o modo *cringe* de ensinar os conhecimentos e conteúdos geográficos, facilitando o processo de atração dos estudantes pelas aulas de Geografia e o que ela trabalha. Além do mais, promoverá de maneira especial o pensamento espacial e o raciocínio geográfico sobre a realidade que os cerca, nas esferas local ou global pelo simples (mas complexo) ato de questionar-se.

Para esse objetivo, Cavalcanti (2010, p. 1) explica que “[...] os professores de Geografia estão, frequentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos”.

Na tentativa de elucidar quais seriam esses caminhos, em outro artigo, a autora diz que:

[...] o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola [...]. Nesse sentido, ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Isso remete a pensar que, como Roberto Lobato Corrêa (1995, p. 55) ensina, “[...] a organização espacial, ou seja, o conjunto de objetos criados pelo homem e dispostos sobre a superfície da Terra, é assim um meio de vida no presente (produção), mas também uma condição para o futuro (reprodução)” e que, ao se cristalizar pelo trabalho social, gera componentes fixos e fluxos. Os primeiros possuem uma localização fixa no espaço geográfico de produção, circulação, consumo, controle, decisão e, em um contexto escolar, educação; enquanto os segundos são os fluxos de força de trabalho, matérias-primas e integrantes do corpo escolar (também no caso da prática do ensino) para o local onde cada operação se realiza.

Dessa discussão, infere-se que, de uma vez por todas, a Geografia é construída não somente pelos professores, como também pelos alunos a todo instante em suas atividades cotidianas. Veja bem: o próprio deslocamento que eles fazem para ir para a escola, circulando e produzindo diversos fluxos (pelas ruas, avenidas, pontes, estradas) ao sair de um fixo (suas residências) para chegar a outro, é a produção do espaço vivido pelos indivíduos, delimitando seus territórios e, com isso, formando as espacialidades cotidianas e contribuindo para produção do espaço geográfico em sua totalidade. Ao fazerem isso, constroem também conhecimentos sobre ele que, de fato, são geográficos. E há de se notar ainda que no período da pós-modernidade tal processo de criação e recriação de Geografias têm se acelerado cada vez mais, devido a imersão de ferramentas tecnológicas no cotidiano e nas escolas, facilitando a transmissão de informações e comunicações; elas vão desde redes sociais até (geo)tecnologias que permitem interação com determinada informação geográfica, por exemplo, o Sistema Global de Navegação por Satélite (GNSS) consagrado pelo GPS.

Diante do conhecimento da espacialidade pela prática cotidiana dos agentes do processo de ensino, somada ao crescente mundo digital vigorando nessa espacialidade, é que se torna ainda mais necessário o debate sobre recursos pedagógicos que podem vir a contribuir para com o ensino de Geografia, com o intuito de discutir, ampliar e alterar a qualidade das práticas dos alunos para formar

cidadãos reflexivos, críticos e atentos ao exercício da cidadania. Os multiletramentos e a multimodalidade se apresentam como possibilidades de consolidação desse processo, rompendo com aquele modo *cringe* de ensinar Geografia e preconizando um ensino-aprendizagem que clama por interatividade no contexto da contemporaneidade.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS, A MULTIMODALIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de Geografia, por muito tempo, esteve atrelado a práticas pedagógicas descritivas e/ou pautadas na memorização de conteúdos ou termos geográficos. Decorar o nome de capitais ou de rios de determinada bacia hidrográfica estavam entre os clichês do ensino de Geografia que, na maioria das vezes, foram os responsáveis por boa parte dos alunos não se identificar com essa disciplina, simplesmente por não compreender verdadeiramente do que ela trata, dos seus objetivos e de sua validade cotidiana. Em consonância, acabam por exprimir algumas inverdades a respeito do ensino de Geografia que distorcem a concepção de sua importância e função no processo formativo de um cidadão, tais como: “A Geografia é uma disciplina decorativa, cuja função é apresentar o nome dos países com informações como capitais, moedas e idiomas”; “O aluno precisa desenhar mapas para aprender Geografia”; “A Geografia não possui uma aplicabilidade prática”; “A Geografia precisa ser dividida em física e humana” e entre outras arguições, que muito se ouve de estudantes de diferentes níveis e modalidades de ensino.

Isso porque esse tipo de abordagem pouco reflexiva e muito mecanizada dos saberes da disciplina acabava por torná-la entediante e desarticulada com a realidade vivida pelos estudantes. Ademais acabava não contribuindo para responder questões-chaves para o entendimento da Geografia, bem como não promovia a autonomia e o desenvolvimento de habilidades de intervenção consciente na realidade dos estudantes. Pouco a pouco, com a emergência de correntes pedagógicas mais críticas e reflexivas, esse modo *cringe* de ensinar Geografia, começou a ser questionado, fazendo com que se perceba a importância de recomendar “novas” estratégias e propostas para o ensino da disciplina.

Com base neste contexto emergente, pensar metodologias de ensino inovadoras e que busquem contextualizar os conhecimentos da Geografia com as vivências dos estudantes, potencializa a aprendizagem e a capacidade de atuar emancipadamente no mundo. Para tanto, é preciso compreender como as “novas” gerações entendem e buscam interagir com esse mundo, especialmente, em contexto de isolamento social e ensino remoto. É nesse interregno que os multiletramentos e a multimodalidade aparecem como possibilidades para promover um ensino de Geografia mais articulado com o que se espera da docência para o século XXI.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009, p. 164-165), que integram o Grupo de Nova Londres:

The New London Group first came together in the mid 1990s to consider the state and future of literacy pedagogy. After a meeting in September 1994, the New London Group published an article-long manifesto [...] and then a book [...] an agenda for what we called a ‘Pedagogy of Multiliteracies’. [...]The intellectual genesis of this vibrant conference and the journal can be traced back to the New London Group. For the most part, the New London

Group has continued to work together. We have met irregularly and in different combinations. We have created networks and affiliations and worked in joint projects with new colleagues in their varied institutions and national settings. Ideas have developed, friendships have deepened and relationships have spread to encompass new people and exciting endeavours. Beyond this personal experience of the life of ideas, none of us could have predicted the reach and influence that the multiliteracies idea would have way beyond our own circles of personal and professional association⁷.

Nesse ínterim, o conceito de multiletramentos envolve o debate sobre atividades pedagógicas que permeiam as habilidades de compreensão das práticas sociais que são necessárias no contexto educacional contemporâneo, devido à riqueza semiótica atual, seja no meio impresso ou digital. Esse conceito perpassa por dois entendimentos básicos:

Por um lado, à multiplicidade de linguagens, semioses, e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e por outro, para a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores-leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Em outras palavras, Rojo (2012, p. 13) explica que:

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso notar: [...] que os textos que hoje vemos a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos 'populares/de massa/eruditos'), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes 'coleções'.

Já, “no que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação se refere às suas ‘novas’ formas de produção, sistematização e apresentação” (ROJO, 2012, p. 18).

Daí se explica a necessidade, acolhida pelo Grupo de Nova Londres, em cunhar o termo multiletramentos, abrangendo, finalmente, “esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13) e, a partir de então, começaram a articular uma Pedagogia dos Multiletramentos, em um contexto de incipiência de novos letramentos com caráter multimodal e multissemiótico motivados, por sua vez, pelas NTICs.

Ainda de acordo com a autora, a multimodalidade corresponde à simultaneidade de duas ou mais modalidades de comunicação em um recurso ou objeto de análise e é uma característica essencial dos multiletramentos que, em

⁷ [Nota de tradução – elaborada pelos autores] “O Grupo de Nova Londres se reuniu pela primeira vez em meados da década de 1990 para considerar o estado e o futuro da Pedagogia dos Letramentos. Após uma reunião em setembro de 1994, o grupo publicou um manifesto com um artigo e, em seguida, um livro, delineando uma agenda para o que chamamos de ‘Pedagogia dos Multiletramentos’. [...] A gênese intelectual desta vibrante conferência e da revista pode ser rastreada até o Grupo de Nova Londres. Na maior parte, o Grupo de Nova Londres continuou a trabalhar junto. Encontramo-nos de forma irregular e em combinações diferentes. Criamos redes e afiliações e trabalhamos em projetos conjuntos com novos colegas em suas diversas instituições e ambientes nacionais. Ideias se desenvolveram, amizades se aprofundaram e relacionamentos se espalharam para incluir novas pessoas e empreendimento emocionantes. Além dessa experiência pessoal de vida de ideias, nenhum de nós poderia ter previsto o alcance e a influência que a ideia dos multiletramentos teria muito além de nossos próprios círculos de associação pessoal e profissional” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 164-165).

qualquer um dos seus sentidos, há de se apontar algumas características importantes:

- (a) eles são interativos; mais que isso são colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial, as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Nessa seara, “[...] in a pedagogy of multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction [...]”⁸ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172-173). Por isso, apropriar-se dessas formas de conceber os conteúdos geográficos e de interagir com o conhecimento potencializa o ensino de Geografia e, conseqüentemente, a aprendizagem de estudantes e docentes envolvidos no processo.

Nestes conteúdos, ao se pensar as linguagens que integram o cotidiano dos estudantes, tem-se as redes sociais que emergem como uma potencialidade de interação e integração de conhecimentos. O *Twitter*, o *Instagram*, o *TikTok*, o *YouTube*, entre outras, são redes sociais que estão muito presentes na vida dos alunos, seja da Educação Básica, seja da Graduação, e que os levam a leituras de mundo características, possuindo um modo de compartilhar saberes, de interagir, de se expressar (com gírias e termos específicos) e, conseqüentemente, de buscar por compreender essas “novas linguagens” e as suas potencialidades para o ensino-aprendizagem de Geografia. Além disso, essas novas formas de abordagem, vem ao encontro das habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente, no que tange a cultura digital, comunicação, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018).

Um dos melhores exemplos que justificam o fato da interatividade dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos serem fundamentais para o ensino de Geografia, ao passo que a mudança tecnológica e a globalização avançam, são os memes que circulam facilmente nas redes sociais de jovens, especialmente das gerações Y e Z. Esse tipo de recurso multimodal, quando fundamentado didaticamente, possibilita uma melhor apreensão das formas com que o ser humano constrói o seu espaço e transforma a natureza, granjeando o interesse dos estudantes para com o que a ciência geográfica se dedica a transmitir em sala de aula.

Meme, cujo termo deriva do grego e significa “imitação” ou “repetição”, é um (hiper)texto multissemiótico sustentado por uma linguagem multimodal que é típica dos multiletramentos. Por sua fácil interação e persuasão (funcionando como um *Soft Power*⁹), é bastante conhecido e utilizado na Internet, referindo-se ao fenômeno de viralização de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música entre outros, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

⁸ [Nota de tradução – elaborada pelos autores] “[...] Em uma pedagogia de multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser consideradas como processos dinâmicos de transformação ao invés de processos de reprodução” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 172-173).

⁹ *Soft Power* ou poder brando/suave, é a habilidade de conseguir o que se quer pela atração, persuasão ou convencimento, e não pela coerção ou pagamentos. Contraopondo-se ao *Hard Power*, é a estratégia adotada, muitas vezes, por políticos para influenciar o comportamento ou interesses de pessoas e de outros corpos políticos por meios culturais ou ideológicos; é também muito comum nas mídias sociais em um contexto de globalização.

Entre os memes mais populares, estão as *Rage Faces*¹⁰ *Forever Alone* e *Troll Face* (Figura 3), cujas imagens representam, respectivamente, o indivíduo que será sempre solitário e o indivíduo que gosta de *trollar*¹¹ os outros.

Figura 3. Memes *Forever Alone* e *Troll Face*



Fonte: <https://sme.goiania.go.gov.br/> (2021).

Para o ensino de Geografia, pode-se citar como exemplo o uso do meme *Forever Alone*, por exemplo, para abordar a dinâmica das placas tectônicas. Dada uma situação de movimento convergente entre as placas, elas se aproximam e se chocam umas com as outras, ocorrendo subducção da placa mais densa sobre a menos densa. Tem-se, portanto, um encontro de placas. Encontro esse que é o oposto da expressão *forever alone*, traduzida do inglês, para o português como “sempre sozinho”. Nesse paradoxo, é que se apresenta o humor do meme indicado na Figura 4.

Figura 4. Meme *Forever Alone* aplicado aos encontros entre as placas tectônicas



Fonte: Elaborada pelos autores e adaptado de memedroid.com (2021).

¹⁰ *Rage faces* são as imagens que as pessoas mais facilmente associam a memes. Esse estilo de meme de rostos pálidos e de desenhos com traços simples trazem sempre expressões faciais exageradas.

¹¹ *Trollar*: gíria da internet que significa zoar, chatear, tirar o sarro.

Além dos clássicos (e, talvez, pioneiros) *Rage Comics*, outros memes que também são virais nas redes sociais, principalmente entre o público jovem, podem ser utilizados para transmitir aos alunos algum conhecimento geográfico, cabendo ao professor a tarefa de ser criativo ao escolher qual o assunto vai explorar nesse texto multimodal, bem como se manter “antenado” ao que seu público (os alunos) está convivendo no momento. Tal ação figura entre as maneiras de despertar o interesse dos estudantes para com as aulas de Geografia, tornando possível a compreensão de certos conteúdos, a partir do que compõe o cotidiano e a realidade vivida por eles.

Entre esses memes está o do Homem-Aranha apontando para o Homem-Aranha, referindo-se a uma imagem retirada de um episódio dos anos 1960 chamado Identidade Dupla da animação “Homem-Aranha”. O meme, que é usado para ilustrar situações em que duas pessoas que vivem algo semelhante ou que tem características parecidas estão falando uma da outra, para o ensino de Geografia, pode ser explorado um conceito comum nos estudos de urbanização, a geminação de cidades ou cidades gêmeas, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5. Meme do Homem-Aranha apontando para o Homem-Aranha aplicado às cidades gêmeas de Santana do Livramento (Rio Grande do Sul, Brasil) e Rivera (Uruguai)



Fonte: Elaborada pelos autores e adaptado de Dicionário Popular (2021).

Outro meme circulado inicialmente entre os fãs de *Dragon Ball*, é a fusão de personagens diferentes e inusitados, gerando resultados cômicos. A ideia, para a Geografia escolar, é fundir dois conceitos que, ao se relacionarem, geram um novo conceito que possa ser profundamente estudado em sala de aula. Caso da latitude e da longitude (Figura 6), linhas imaginárias que cruzam o planeta Terra em relação à linha do Equador e ao meridiano de Greenwich, respectivamente, formando, assim, uma coordenada geográfica de um determinado lugar da superfície terrestre.

Figura 6. Meme do *Dragon Ball* aplicado ao conceito de coordenada geográfica



Fonte: Elaborada pelos autores e adaptado de <https://www.youtube.com/watch?v=B88PNQH4WMg> (2021).

Em 2021, viralizou o meme do Sr. Incrível contendo duas imagens dele, do filme “Os Incríveis 2”, uma mostra como ele é, e a outra, uma caricatura em preto e branco, parecido com uma fotocópia do personagem, com uma expressão sombria, transmitindo sentimentos de tristeza e desânimo. O meme é baseado em expectativa e realidade, mudando o contexto, utilizando as duas imagens, com a primeira expressando algo normal, enquanto a segunda expressa decepção, tornando-se algo engraçado. Ele começou a circular em outubro de 2020, quando Nathan Shiple, um artista gráfico que cria animações ultrarrealistas utilizando Inteligência Artificial, postou em uma rede social, uma série de imagens de “Os Incríveis 2”, incluindo uma imagem de dois painéis que mostram a arte oficial do Sr. Incrível e a outra uma versão realista do personagem. A criação realista do Sr. Incrível é justamente a imagem que é utilizada no meme. Um mês depois, outro usuário postou o meme baseado em outro meme do ano de 2020, adaptando-o para o formato em preto e branco, editando a imagem realista para parecer que foi criada usando uma fotocopadora. Depois disso, o meme viralizou em 2021, ao se utilizar as duas imagens em um formato que compara duas ideias, duplo sentido, trocadilhos e situações.

Para tanto, por este ser um meme de comparações, pode ser utilizado para abordar a diferença de um produto sem e com obsolescência programada (Figura 7). A obsolescência programada ou planejada é o nome dado para designar o “envelhecimento” rápido de um determinado produto de forma previamente estabelecida pelas empresas, ou seja, é quando os produtos estragam ou se tornam obsoletos mais rapidamente do que eles poderiam durar sem essa prática, a fim de estimular que os consumidores busquem comprar versões recém-lançadas para substituir os seus, nem tão antigos produtos.

Figura 7. Meme do Sr. Incrível aplicado ao conceito de obsolescência programada

Produto sem obsolescência programada Produto com obsolescência programada



Fonte: Elaborada pelos autores e adaptado do *site* O Ano É (2021).

Por fim, o recurso apresentado pode ser ainda empregado para trabalhar a interdisciplinaridade entre duas ou mais disciplinas do currículo escolar que, muitas vezes, suas relações passam despercebidas, até mesmo pelos professores. A exemplo, apresenta-se o meme da Figura 8, o qual servirá para discutir a temática da chuva ácida sob viés tanto da Geografia quanto da Química.

Figura 8. Meme aplicado ao conceito de chuva ácida para a interdisciplinaridade entre Geografia e Química



Fonte: Elaborada pelos autores e adaptado de <https://www.youtube.com/watch?v=AijFLTkVPCQ> (2021).

Com isso, o uso de memes e de cada vez mais práticas multiletradas na didática do ensino de Geografia aproxima-se da noção imortalizada nas palavras de Santos (1978) “O novo não se inventa, descobre-se” (SANTOS, 1978, p, 19) e que, na tentativa de buscar um movimento de renovação da ciência geográfica, justifica-se por:

Cada vez que as condições gerais de realização da vida sobre a terra se modificam, ou interpretação de fatos particulares concernentes à existência do homem e das coisas conhece evolução importante, todas as disciplinas científicas ficam obrigadas a realinhar-se para poder exprimir, em termos de presente e não mais de passado, aquela parcela de realidade total que lhes cabe explicar (SANTOS, 1978, p. 19).

É nesse caminho que a Geografia, seja escolar, seja acadêmica, deve seguir: o espaço analisado sob perspectiva do presente, do cotidiano, daquilo que é vivido em primeiro plano pelo indivíduo. Assim, dirigir-se-á a análise completa deste espaço, mais do que isso, promoverá a intervenção ativa do ser no mundo e o pleno exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçando-se no que foi dissertado ao longo do texto, é com exatidão que se conclui que, visto a volatilidade que a forma de interagir com o mundo se altera na contemporaneidade, compreender o período histórico em que se insere, bem como apreender como cada geração convive com tal período, se revela de fundamental importância, em especial, ao ensino de Geografia e à prática pedagógica. Assim, pensar metodologias inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem aparece cada vez mais como recursos necessários quando se considera que ensinar e aprender são atos de mudança constante e adaptação às mais variadas espacialidades, haja vista que possibilitam ao sujeito formado na escola, como parte de seu processo de socialização e de constituição cidadã, a capacidade de efetivar a prática da cidadania a começar pelo seu espaço vivido. Além do mais, contribuem para dilacerar aquele modo *cringe* de transmitir os temas inerentes a Geografia, estimulando o interesse dos alunos e dando ao professor o potencial de aproximar suas aulas do que se espera da docência no século XXI.

Percebe-se, então, a utilidade de ter trazido à tona o debate a respeito das concepções das práticas multiletradas e dos multiletramentos como meios que trazem, por essência, a possibilidade de inovação pedagógica. No ensino de Geografia, falar em uma Pedagogia dos Multiletramentos envolve não só estar consciente das relações que os integrantes do corpo escolar estabelecem uns com os outros e com a realidade local, como também, é estar atento ao desenvolvimento cognitivo e cidadão dos alunos, a partir do pensamento espacial e do raciocínio geográfico de maneira interativa, colaborativa e capaz de unir conhecimentos teóricos e práticos.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, G. A. Novas abordagens psicanalíticas na “pós-modernidade”. **Revista Mosaico: estudos em psicologia**, Belo Horizonte/MG, v. 4, n. 1, p. 19-33, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/12154/9824>. Acesso em: 28 set. 2021.

BATISTA, N. L.; BECKER, E. L. S.; CASSOL, R. Reflexões metodológicas sobre cartografia escolar, multimodalidade e multiletramentos com foco de análise na educação básica. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 59, 2019.

BATISTA, N. L.; FELTRIN, T.; BECKER, E. L. S. Uma análise das práticas multiletradas de alunos do ensino fundamental em uma escola pública de Santa Maria/RS. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 1-16, 2019.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, J. A.; SILVA, E. B. As contribuições de Paulo Freire e Miguel Arroyo para uma leitura da educação no /do campo em Goiás na contemporaneidade. **Anais do VIII SINGA**, Curitiba, PR, Brasil, 2017. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1503084794_arquivo_trabalho-singa-2017a.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAVALCANTI, L. S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 14 set. 2021.

CAVALCANTI, L. S. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, especial, p. 193-203, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COPE, B; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: Na International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009.

COMAZZETTO, L. R.; VASCONCELLOS, S. J. L.; PERRONE, C. M.; GONÇALVES, J. A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 145-157, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/sMTpRhKxjvNjr7wQV9wFksH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

DICIONÁRIO POPULAR. **Homem-Aranha apontando para o Homem-Aranha**. Web, 2021. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/homem-aranha-apontando/>. Acesso em: 27 set. 2021.

FANTINI, C. A.; SOUZA, N. C. S. Análise dos fatores motivacionais das gerações baby boomers, X, Y e Z e as suas expectativas sobre carreira profissional. **Revista iPecege**, v. 1, p. 126-145, 2015. Disponível em: <https://revista.ipecege.org.br/Revista/article/view/25>. Acesso em: 13 set. 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

JACQUES, T. C.; PEREIRA, G. B.; FERNANDES, A. L.; OLIVEIRA, D. A. Geração Z: peculiaridades geracionais na cidade de Itabira-MG. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 9, n. 3, p. 67-85, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11226>. Acesso em: 13 set. 2021.

NOVAES, S. Perfil geracional: uma análise sobre as características das gerações dos Veteranos, Baby boomers, X, Y, Z e Alfa. **Anais do VII SINGEP**, São Paulo, SP, Brasil, 2018. Disponível em: <https://singep.org.br/7singep/resultado/428.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

O ANO É. **Artista traz à vida real quadros e desenhos famosos através da tecnologia**. Web, 2021. Disponível em: <https://oanoe.com/artista-traz-a-vida-real-quadros-e-desenhos-famosos-atraves-da-tecnologia/>. Acesso em: 27 set. 2021.

PORFÍRIO, F. O que é cringe? **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-cringe.htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

RIZZATTI, M.; CASSOL, R.; BECKER, E. L. S. **Cartografia escolar e inteligências múltiplas**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2020.

ROJO, R. H. R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALGUEIRO, H. A. **Pierre Monbeig e a geografia humana brasileira**: a dinâmica da transformação. Bauru: Edusc, 2006.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e o meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

VIANA, M. A.; SARSUR, A. M.; GOULART, I.; SANT'ANNA, A. S. Grupos geracionais e comprometimento: discussões e descobertas em uma Universidade Pública Federal. **GPR ANPAD – IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, Brasília, DF, Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR22.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

AGRADECIMENTOS

Trabalho apoiado pelo Programa de Licenciaturas (Prolicen), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.