

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIAS E
PRÁTICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Bruna Cianni Araujo Joele Pinto

O POTENCIAL CARTOGRÁFICO NA SALA DE AULA:
metodologia ativa e raciocínio geográfico em uma proposta de
atividade para o 9º ano do ensino fundamental

Rio de Janeiro
2025

Bruna Cianni Araujo Joele Pinto

O POTENCIAL CARTOGRÁFICO NA SALA DE AULA: metodologia ativa e raciocínio geográfico em uma proposta de atividade para o 9º ano do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Geografia, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientador Professor Dr. Marcelo Alonso

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P659 Pinto, Bruna Cianni Araujo Joele

O potencial cartográfico na sala de aula : metodologia ativa e raciocínio geográfico em uma proposta de atividade para o 9º ano do ensino fundamental / Bruna Cianni Araujo Joele Pinto. - Rio de Janeiro, 2025.

24 f.

Trabalho de conclusão de curso em formato de artigo científico (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Marcelo Alonso Moraes.

1. Geografia (Ensino Fundamental) - Estudo e ensino. 2. Cartografia - Estudo e ensino. 3. Globalização. 4. Metodologia ativa. 5. Raciocínio. 6. Divisão internacional do trabalho. 7. Produção (Teoria econômica). I. Moraes, Marcelo Alonso. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Bruna Cianni Araujo Joele Pinto

O POTENCIAL CARTOGRÁFICO NA SALA DE AULA: metodologia ativa e raciocínio geográfico em uma proposta de atividade para o 9º ano do ensino fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Geografia, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 29 / 04 / 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Alonso (Orientador)
Colégio Pedro II / TPGE

Prof. Dr. Paula Barbosa (Co Orientadora)
Colégio Pedro II / TPGE

Prof. Dr. Eduardo Vieira de Mello (Membro externo)
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Stella Mendes Ferreira (Membro interno)
Colégio Pedro II / TPGE

Rio de Janeiro
2025

O POTENCIAL CARTOGRÁFICO NA SALA DE AULA: metodologia ativa e raciocínio geográfico em uma proposta de atividade para o 9º ano do ensino fundamental

Bruna Cianni Araujo Joele Pinto

Resumo: Considerando a importância de trabalhar o pensamento espacial por meio da interpretação de mapas em todas as etapas do ensino básico, bem como a eficiência do aprendizado advindo de metodologias que utilizam o conhecimento prévio dos estudantes para a construção das práticas, este trabalho propõe uma atividade pedagógica para o 9º ano do ensino fundamental. A proposta utiliza a percepção dos alunos sobre marcas e produtos do seu cotidiano para a elaboração de mapas temáticos, associando-os aos países de origem e analisando sua distribuição espacial. Esse processo permite discutir as desigualdades produtivas entre o Norte e o Sul globais, além de estimular o contato com o mapa-múndi, a coleta e a interpretação de dados espacializados. É uma proposta ativa que mobiliza o desenvolvimento do raciocínio geográfico colocando o estudante no centro do seu processo de aprendizado. A atividade também promove uma reflexão crítica sobre o consumo e as dinâmicas globais de produção a partir da realidade local dos estudantes. Embora desenvolvida para o ensino de globalização, a metodologia pode ser adaptada para outros segmentos e conceitos dentro da educação geográfica.

Palavras-chave: ensino de geografia; cartografia escolar; globalização; metodologias ativas; raciocínio geográfico; Divisão Internacional do Trabalho; desigualdade produtiva.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de abordar o tema da globalização no 9º ano do Ensino Fundamental, é importante refletir sobre práticas pedagógicas que permitam aos estudantes compreender suas dinâmicas econômicas, culturais e espaciais de maneira prática, crítica e reflexiva. Uma possibilidade relevante é o uso de metodologias ativas, que promovem o protagonismo do estudante, valorizem os saberes prévios e favoreçam a construção do raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2000, 2002; Castellar, 2005). Como destacam Costa, Lima e Felício (2020), tais metodologias favorecem a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e o pensamento crítico.

Nesse contexto, a Geografia pode se firmar como uma grande aliada na formação dos estudantes, contribuindo para que desenvolvam uma percepção crítica das transformações naturais, econômicas e sociais em diferentes escalas (Gomes, 2003 *apud* Costa; Lima e Felício, 2020). Além disso, o uso de estratégias pedagógicas ativas considera que a aprendizagem é influenciada pela relevância atribuída pelos alunos aos conteúdos, que geram associações intelectuais e afetivas (Moran, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o desenvolvimento de competências e habilidades articuladas à formação crítica dos estudantes, enfatizando no ensino de Geografia o raciocínio geográfico como eixo estruturante. Essa abordagem rompe com práticas centradas na memorização de conteúdos e promove a análise das dinâmicas espaciais em suas múltiplas dimensões. Conforme discutem Pereira e Castellar (2024), o raciocínio geográfico assume papel central ao dar sentido ao conhecimento científico escolar, possibilitando que os estudantes interpretem o espaço a partir de vivências, leituras e práticas socialmente contextualizadas. Para tanto, são necessárias estratégias pedagógicas que mobilizem a capacidade de observação, análise, síntese e representação, estimulando o protagonismo dos alunos e sua participação ativa na construção do saber geográfico.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de atividade que envolva a produção de mapas temáticos a partir de dados extraídos da própria turma, estimulando a elaboração de análises espaciais e promovendo a compreensão de conteúdos como a globalização e a Divisão Internacional do Trabalho (DIT). A atividade pedagógica foi desenvolvida pela autora com base em reflexões tidas em sua prática docente e nas leituras mencionadas neste artigo. Essa proposta está em conformidade com o parâmetro norteador de conteúdos a nível nacional e busca atender às habilidades previstas na BNCC, especialmente EF09GE02, EF09GE05, EF09GE06, EF09GE11, EF09GE14 e EF09GE15, articulando a construção e leitura cartográfica com a análise crítica de fenômenos socioespaciais.

(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.

(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.

(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.

(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.

(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas. (Brasil, 2018.)

A proposta apresentada também demonstra potencial de adaptação para outros segmentos e conteúdos da geografia escolar, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, conforme será detalhado na seção metodológica deste artigo. A proposta não busca engendrar uma única forma de realizar a atividade, mas sim sugerir um método que possa ser apropriado em diferentes realidades do ensino de Geografia. Tal método envolve, necessariamente, escutar os alunos e incorporar suas informações aos mapas. O desenvolvimento do raciocínio geográfico e a aplicação de metodologias ativas são intrínsecos à forma de pensar requerida para a implementação da proposta em sala de aula.

A justificativa da atividade fundamenta-se na necessidade de desenvolver o pensamento geográfico e a leitura crítica de mapas no Ensino Fundamental. Claval (2011) destaca que a localização dos dados é central para a análise geográfica, enquanto Moreira (2012) argumenta que o mapa constitui a melhor expressão do olhar geográfico, pois sintetiza a leitura que o sujeito faz do espaço. Para que a cartografia escolar ultrapasse o uso meramente técnico e descritivo dos mapas, como propõem Cavalcanti (2000, 2002), Castellar (2005) e Simielli (2007), é fundamental que ela dialogue com operações cognitivas complexas, favorecendo a interpretação e a explicação dos processos espaciais.

Nesse sentido, o pensamento espacial, conforme definido pelo National Research Council (NRC, 2006 *apud* Duarte, 2021), é um tipo específico de pensamento baseado na integração de três elementos cognitivos: conceitos espaciais, instrumentos de representação e processos de raciocínio. Essa definição, considerada uma das principais referências internacionais sobre o tema, foi consolidada no relatório publicado pelo NRC e contribui para a compreensão da complexidade envolvida nas análises espaciais. Para Moran (2018), a aprendizagem baseada em problemas e em investigação pode ser eficiente quando os estudantes se envolvem ativamente no processo, buscando respostas e soluções de forma colaborativa.

A produção de mapas com base em dados reais, coletados pela própria turma, configura-se, assim, como uma oportunidade de aprendizagem significativa, pois ativa o conhecimento prévio dos estudantes, envolve o uso de diferentes linguagens e estimula a interpretação crítica do espaço vivido, instrumentalizando o conhecimento geográfico em suas vivências.

A cartografia temática, nesse contexto, contribui para o fortalecimento dessa proposta. Para Martinelli (2009), os mapas não representam apenas o que é “visto”, mas o que é “conhecido”, constituindo-se como representações cognitivas e informadas do espaço. A cartografia, enquanto linguagem gráfica e multimodal, insere-se na contemporaneidade como uma ferramenta articuladora entre cognição, análise espacial e comunicação visual.

Inspirada por esses fundamentos, e a fim de unir metodologias ativas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico para cumprir o desenvolvimento das habilidades da BNCC, proponho uma atividade centrada na realidade dos estudantes, por meio da identificação de marcas conhecidas por eles (marcas no geral ou divididas em categorias como vestuário, alimentação, tecnologia e automóveis), cujas nacionalidades serão mapeadas.

A coleta dos dados pode ser realizada com o uso de formulários, podendo-se empregar ferramentas digitais como Google Forms e Excel. Considerando as diferentes realidades socioeconômicas de cada escola, é possível também empregar a atividade sem uso de tecnologia digital. O desenvolvimento de habilidades digitais e de tratamento de dados é uma possibilidade adicional nesta proposta didática. Nesse sentido, Pappen *et al.* (2024), ao refletirem sobre o processo de coleta de dados em comunidades escolares rurais do Rio Grande do Sul, destacam a importância de adaptar os instrumentos e estratégias metodológicas às condições específicas

de cada realidade. Os autores apontam que o uso de questionários e entrevistas, em formatos digitais ou tradicionais, deve considerar as fragilidades e potencialidades locais, de modo a garantir a efetividade da coleta e o engajamento dos participantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de flexibilidade metodológica e evidencia que o uso de tecnologias digitais pode, além de facilitar a coleta, contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas relevantes no contexto educacional.

Posteriormente, os dados serão espacializados em mapas temáticos, o que permitirá observar a origem das marcas que os alunos citaram e analisar a frequência de menções por categoria e por país. Essa abordagem possibilita discutir, de forma visual, as desigualdades produtivas entre o Norte e o Sul globais, conforme nos elucidam Albuquerque (2014) a respeito da regionalização proposta por Martin (1993) ao abordar uma geopolítica meridionalista, o que se dá por meio da representação cartográfica visual (Martinelli, 2009). Também permite evidenciar essas desigualdades entre países centrais e periféricos, conforme discutido por Porto-Gonçalves e Haesbaert (2006). Além disso, a atividade promove o desenvolvimento de diversas habilidades cartográficas, como a leitura crítica de mapas, a elaboração de legendas, a categorização de informações, a análise quantitativa, a expressão gráfica e a interpretação de dados espaciais. A espacialização das percepções dos próprios estudantes sobre as marcas reforça o desenvolvimento do raciocínio espacial e a articulação entre vivência e conhecimento escolar.

A categorização das marcas leva em consideração o trabalho de Porto-Gonçalves e Haesbaert (2006), que discute a DIT a partir da distinção entre países centrais, intermediários ou periféricos, que são definidos pela maior inserção tecnológica produtiva própria ou pela maior dependência externa, se relacionando, portanto, aos setores com maior e menor valor agregado, diferenciando espacialidades produtivas mais ou menos tecnológicas. Com isso, é possível relacionar a percepção sobre marcas e consumo observados na turma à posição desigual dos países na economia global. No que se refere à compreensão da globalização, Castells (2006) introduz o conceito de “geometria variável”, no qual a economia global opera de maneira interligada, porém assimétrica, conforme a posição que cada país ocupa na DIT. As redes de produção e conhecimento são seletivas, concentrando-se em determinadas regiões e intensificando as desigualdades socioespaciais.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção apresenta os fundamentos conceituais da proposta, discutindo a abordagem teórica da globalização e da cartografia na geografia escolar. As principais referências utilizadas nessa seção são Gomes (2017), Santos (2006), Porto-Gonçalves e Haesbaert (2006), Hall (2016) e Castells (2006). A terceira seção trata dos fundamentos metodológicos, explorando o uso de metodologias ativas e sua relação com o desenvolvimento do raciocínio geográfico. As principais referências dessa parte são Fonseca (2019), Cosgrove (2002), Giroto (2015) e Martinelli (2014). Na quarta seção, é apresentada a proposta de aplicação didática, com o detalhamento de sua construção e objetivos. Nessa parte, destacam-se como principais referências Freire (1970), Albuquerque (1987), Martinelli (2009) e a BNCC (2017). Por fim, a quinta seção traz as considerações finais, com reflexões sobre os resultados e as possibilidades pedagógicas da atividade.

2 GLOBALIZAÇÃO E CARTOGRAFIA COMO FUNDAMENTO CONCEITUAL

Gomes (2017), ao retomar a elaboração do que seria o primeiro “quadro geográfico”, nos elucidam a essência do que é o raciocínio geográfico: o cruzamento de informações georreferenciadas que, por estarem conjuntas em suas localizações, refletem um saber interligado, gerando uma informação geográfica. O saber geográfico envolve necessariamente

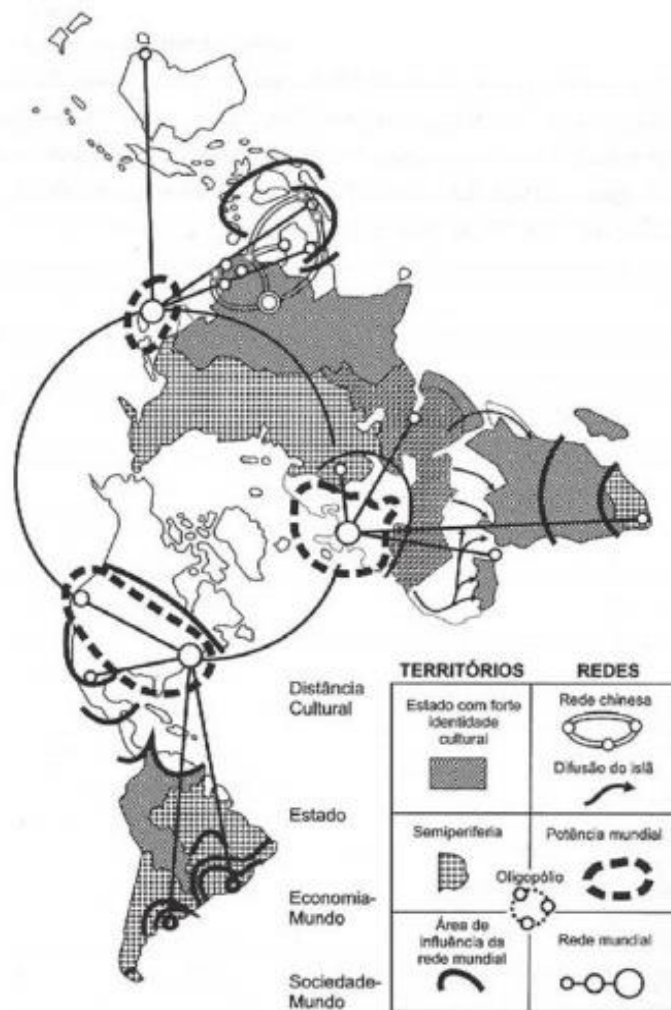
a localização e referência relacional dos elementos a serem discutidos. Quando pintamos os países que mais produzem marcas que conhecemos, podemos relacionar informações espacializadas, gerando informação geográfica e mobilizando determinados conhecimentos para sensibilização do conteúdo que se pretende transmitir. Quando trabalhamos em sala de aula a distribuição produtiva global, caso não haja relação com elementos conhecidos pelos estudantes, e dada a complexidade da Nova DIT, existe a possibilidade recorrente dessas informações ficarem abstratas para os estudantes.

Contextualizaremos a Nova DIT como o período pós Guerra Fria, respeitando a abordagem amplamente reconhecida de diversos autores como Santos (2006), Porto-Gonçalves e Haesbaert (2006).

Os mapas que buscam refletir as novas relações produtivas pós Guerra Fria são complexos, buscam justamente representar a nova teia de redes interligadas e não tão óbvias proporcionadas pelas novas relações tecnológicas (Porto-Gonçalves; Haesbaert, 2006.).

Figura 1 – Nova desordem geográfica mundial

A nova des-ordem geográfica mundial:
uma proposta de regionalização



Fonte: LÉVY et al. (1992), atualizado.

Fonte: Lévy *et al.*, 1992. Imagem extraída de INEP (2011)

O mapa acima é um exemplo do que pode ser apresentado para alunos do 9º ano do ensino fundamental II por livros e materiais didáticos, demonstrando a complexidade da interpretação cartográfica demandada para compreensão da Nova D.I.T. em um espectro de abordagem possível. No entanto, os alunos possuem conhecimento sobre marcas, que se constituem também como referências culturais fortemente embasadas considerando também o recorte da juventude. Logo, a inserção do estudante nesse assunto possui potencial para ser trabalhada de maneira mais sensível.

O documentário *Criança, a Alma do Negócio* (2008), produzido pela Maria Farinha Filmes, apresenta uma cena emblemática em que crianças demonstram facilidade em reconhecer corretamente uma série de marcas comerciais, mas têm dificuldades em identificar diferentes animais como uma capivara ou um avestruz. Esse exemplo evidencia a crescente exposição de crianças e adolescentes às marcas e ao consumo, o que nos inspira a contornar essa narrativa, utilizando essa familiaridade como ponto de partida para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo.

Ou seja, o significado atribuído pelas marcas possui um grande valor cultural de identificação e representação para a juventude. Stuart Hall (2016) explora em sua obra como a cultura e a linguagem estão intrinsecamente ligadas ao processo de representação, que é fundamental para a construção de significados e identidades na sociedade. Ele argumenta que a cultura é um conjunto de práticas e significados compartilhados que são continuamente produzidos e reproduzidos através da linguagem e da representação, ressaltando o papel da mídia neste processo. As marcas, nesse contexto, podem ser vistas como sistemas de signos que comunicam significados específicos e contribuem para a formação de identidades culturais e sociais. Elas não apenas identificam produtos ou serviços, mas também carregam valores, ideologias e associações que influenciam a percepção e o comportamento dos indivíduos.

De acordo com Castells (2003), a economia global apresenta uma “geometria variável”, ou seja, não se organiza de maneira uniforme no espaço geográfico. Essa configuração se expressa em três principais características: (a) a concentração do estoque de ciência e tecnologia em um número restrito de países e regiões; (b) o caráter seletivo e multilocalizado das redes globais de produção de conhecimento tecnológico; e (c) o fato de a economia global não ser verdadeiramente planetária, pois, embora seus efeitos se espalhem globalmente, sua efetivação está vinculada a segmentos específicos de estruturas econômicas, países e regiões, cuja participação varia conforme sua posição na Divisão Internacional do Trabalho (DIT). Essa análise reforça a importância de tratar a globalização de forma crítica no ensino, destacando as desigualdades espaciais que estruturam a DIT. Ao representar essas diferenças por meio de mapas temáticos baseados em marcas, os alunos visualizam como o consumo cotidiano está diretamente relacionado às assimetrias da economia global.

Martinelli (2014) elucida a discussão sobre os elementos necessários para o domínio do que ele chamou de "representação gráfica". Ele ressalta que a representação gráfica se constitui enquanto uma comunicação visual. Para ele:

Interessa, portanto, ver instantaneamente as relações que existem entre os signos que significam relações entre objetos, fatos e fenômenos que compõem a realidade considerada, deixando para um segundo plano a preocupação com a relação entre o significado e o significante dos signos, característica básica dos sistemas semiológicos polissêmicos (com significados múltiplos). (Martinelli, 2014, pág 12.)

A reflexão de Martinelli ajuda a entender melhor o papel do mapa como ferramenta de representação e análise geográfica. Ao priorizar a leitura das relações entre fenômenos espaciais, ele legitima o uso de mapas temáticos como estratégia didática para promover o raciocínio geográfico, indo além de uma leitura descritiva do espaço.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO COMO FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA

A diferença entre interpretar dados previamente organizados em um mapa, e construir um próprio mapa a partir de dados escolhidos e organizados pelos próprios alunos é central para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico mais crítico e autônomo. Quando o estudante se torna responsável por definir as categorias, selecionar os dados e representá-los graficamente, compreende de forma mais clara tanto os critérios que estruturam a elaboração de mapas temáticos, bem como aplica a linguagem da legenda, título e outros significados das representações cartográficas, além de entrar em contato com a prática do tratamento de dados. Esse processo se articula diretamente com os pressupostos das metodologias ativas, nas quais, segundo Moran (2018), o estudante deixa de ser um receptor passivo e passa a ocupar o centro do processo de aprendizagem, construindo o conhecimento a partir de sua própria experiência e reflexão.

Como apontam Diesel *et al.* (2017), o aluno se torna mais autônomo e protagonista, enquanto o professor atua como mediador, incentivando o aprofundamento e a problematização dos conteúdos. Nesse contexto, a prática de construção de mapas não apenas reforça o domínio técnico da linguagem cartográfica, mas também promove a apropriação ativa dos conceitos geográficos, conectando-os à realidade vivida e aos interesses dos alunos, conforme preconizado pelas metodologias ativas.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...) Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (Freire, 1996).

Nesse sentido, ao partir das percepções espontâneas dos alunos sobre marcas — muitas vezes marcadas por favoritismos e referências do senso comum —, cria-se a oportunidade de transformar essa curiosidade ingênua em uma curiosidade epistemológica, como propõe Freire (1996), instrumentalizando esse repertório cotidiano para a produção de dados e construção de saberes geográficos com base científica. Fonseca (2019) propõe que a Geografia deve ir além das técnicas tradicionais, incorporando novas abordagens e questionamentos sobre a representação do espaço. Para a autora, o desenvolvimento do raciocínio geográfico é fundamental para compreender as complexas dinâmicas espaciais da realidade contemporânea.

Nessa perspectiva, Cosgrove (2002) contribui ao argumentar que a percepção visual das paisagens é moldada por normas e convenções técnicas que influenciam a forma como vemos e interpretamos o espaço. As técnicas de representação cartográfica, como a perspectiva e a escala, não apenas refletem a realidade, mas também a constroem, condicionando o olhar do observador. Dessa forma, a maneira como as imagens são produzidas e apresentadas podem tanto limitar quanto ampliar nossa compreensão do espaço, evidenciando a necessidade de problematizar essas representações. Complementando a reflexão de Fonseca (2019), a autora reforça que a representação cartográfica e a visualização do espaço são instrumentos centrais para a análise crítica das relações sociais e territoriais.

Para Giroto (2015), o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas. Para ele, a construção do raciocínio geográfico pelos alunos pressupõe uma ação docente que considere a realidade atual como ponto de partida e chegada do planejamento e das práticas educativas. Os alunos, portanto, devem ser capazes de estabelecer relações espaço-temporais que lhes permitam compreender a realidade atual de forma integrada, articulando as dinâmicas globais com as vivências do cotidiano. Essa capacidade é essencial para desenvolver uma leitura crítica do espaço e das transformações que o constituem.

4 PROPONDO A APLICAÇÃO METODOLÓGICA

A proposta de atividade aqui apresentada parte da premissa de que a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes se reconhecem no processo educativo, estabelecendo conexões entre seus repertórios culturais e os conteúdos escolares. Assim, a metodologia adotada busca partir das vivências cotidianas dos alunos, como a percepção de marcas, para a compreensão crítica das dinâmicas da globalização e da Divisão Internacional do Trabalho (DIT), por meio da construção coletiva de mapas temáticos.

A atividade foi estruturada em etapas sucessivas: (1) levantamento das marcas conhecidas pelos alunos e possíveis categorizações; (2) quantificação das respostas e tratamento dos dados; (3) associação das marcas aos respectivos países de origem; (4) construção colaborativa de legendas e títulos; (5) espacialização dos dados em mapas temáticos; e (6) análise dos resultados obtidos, com confronto entre expectativas dos alunos e as dinâmicas globais de produção e consumo. A seguir, detalha-se a proposta de procedimentos metodológicos adotados em cada etapa.

4.1 Levantamento de marcas conhecidas pelos alunos: categorizações e resultados atrelados

A primeira etapa do trabalho consiste em questionar os alunos sobre marcas que eles conhecem, gostam ou consomem. Esse levantamento pode ser feito pelo *Google Forms*, oralmente ou ainda por escrito em papel, dependendo da opção do professor e de fatores como a disponibilidade de ferramentas tecnológicas na escola. Há uma potência significativa em perguntar ao aluno sobre as marcas que ele conhece, pois esse gesto marca o início de sua participação ativa no processo. Parte-se de algo aparentemente simples, mas que permite mobilizar dados — inéditos ou recorrentes — para, a partir deles, construir informações e, posteriormente, representar esses conhecimentos por meio de mapas. As respostas do estudante se tornam o ponto de partida para o que será construído também por eles. Paulo Freire nos elucida sobre isso, quando coloca “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1970, p. 47).

As marcas citadas devem ser agrupadas e quantificadas e, posteriormente, associadas aos seus países de origem. A escolha das categorias a serem utilizadas na organização das marcas é etapa fundamental da proposta, pois impacta diretamente os tipos de análises cartográficas possíveis e os mapas que terá como resultado. As categorias podem ser gerais, com agrupamento amplo de marcas, ou específicas, organizadas a partir da lógica da D.I.T., distinguindo setores produtivos de maior ou menor valor agregado (Albuquerque, 1987). A definição dessas categorias deve considerar o contexto escolar e o perfil da turma, sendo possível trabalhar sem categorias, apenas coletando marcas gerais que eles reconhecem e lembram, descobrindo quais são os países de origem mais citados.

Devemos considerar que a elaboração do mapa temático da Geografia se insere num contexto que envolve a busca de conhecimento e o esclarecimento acerca de certas questões da realidade que se tem interesse em desvendar e resolver (Martinelli, 2009, p. 26). Para um resultado mais complexo, obtendo mais um de mapa, sugiro optar pelo uso de categorias, como vestuário, alimentação, tecnologia e setor automobilístico. Isto porque, ao categorizar as marcas, além de termos mais dados e possibilidades de cartografia, mobilizamos outros conhecimentos dos alunos sobre marcas, além de atender à intenção de coletar um panorama que diferencie o grau de inserção tecnológica de cada país, utilizando as categorias de desenvolvimento dos países trabalhadas por Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006) .

A quantidade de marcas solicitadas a cada aluno (uma ou mais) também depende da realidade da escola e da disponibilidade de tempo e recursos para tabulação e análise. Nada

impede, conforme será aprofundado aqui, a realização dessa atividade de maneira mais ou menos simples. Um número maior de dados permite a elaboração de mais mapas, mas exige maior investimento em organização e tratamento das informações. Independentemente da complexidade, é importante garantir que os alunos reconheçam, nos produtos finais, as marcas por eles indicadas, promovendo maior engajamento com o processo. Mesmo aplicando a metodologia proposta sem categorias, apenas coletando marcas que eles lembram e associando aos países de origem, é possível obter resultados em mapas que geram a reflexão de onde vem as marcas mais conhecidas e quistas pelos estudantes. Aqui, iremos focar na explanação de uma análise mais completa e detalhada da proposta de aplicação metodológica.

4.2 Google Forms, Excel e maneiras de coletar e tratar os dados

A coleta dos dados pode ser realizada por meio de ferramentas digitais, como Google Forms e planilhas Excel, permitindo maior agilidade no registro e organização das informações. Caso seja possível utilizar essas ferramentas, há o desenvolvimento também da cultura digital (Barros *et al.* 2021), e do aprendizado em operar recursos tecnológicos, importantes também para a compreensão do processo de coleta e tratamento de dados.

Nos contextos em que o acesso à tecnologia for limitado, a coleta pode ser feita manualmente, com registros em papel e posterior digitalização ou contagem por parte do professor. Ainda que o tratamento dos dados demande intervenção docente, é recomendável que o processo de organização e sistematização seja apresentado em sala, de modo que os estudantes compreendam como os dados estão sendo trabalhados. Nesse processo, a participação ativa dos alunos na tabulação e interpretação das informações favorece o desenvolvimento de habilidades de organização e análise crítica. A elaboração de gráficos — de barras, setores ou outros formatos — auxilia na visualização e na construção do conhecimento espacial.

A fim de melhor ilustrar formas de captar e organizar os dados, podemos observar os exemplos ilustrativos abaixo, elaborados pela autora, para fins de exemplificação.

Figura 2 – Coletando as marcas

The image shows a Google Form titled "Marcas que os alunos conhecem" (Brands that students know). The form is displayed in a web browser interface. At the top, there is a navigation bar with "Perguntas", "Respostas", and "Configurações" tabs. The form content includes a title "Marcas que os alunos conhecem" and a description "Descrição do formulário". Below the title, there are five questions, each followed by a "Text de resposta longa" (Long answer text) field:

- Cite três marcas de carro
- Cite três marcas de produtos tecnológicos
- Cite três marcas de vestuário
- Cite três marcas de alimentação

On the right side of the form, there is a vertical toolbar with icons for adding questions, deleting, moving, and other editing functions. At the top right of the browser window, there is a "Publicar" (Publish) button.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Outras possibilidades de coleta:

Figura 3 – Outras possibilidades de coleta

The screenshot shows a Google Forms interface. At the top, there's a navigation bar with 'Perguntas', 'Respostas', and 'Configurações'. Below that, the question text is 'Cite três marcas de alimentação'. The question type is set to 'Múltipla escolha'. The options listed are: Coca-Cola, Nike, Jaguar, Exemplos, Outros..., and Adicionar opção. There are icons for adding, deleting, and duplicating options, and a toggle for 'Obrigatória' (Required).

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 4 – Outras possibilidades de coleta 2

The screenshot shows a Google Forms interface. The question text is 'Qual país você acha que mais será mencionado?'. The question type is set to 'Múltipla escolha'. The options listed are: Estados Unidos, Brasil, Alemanha, Japão, França, Outros..., and Adicionar opção. There are icons for adding, deleting, and duplicating options, and a toggle for 'Obrigatória' (Required).

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Após agrupar os dados, é possível organizar gráficos para apresentá-los para os alunos, conforme podemos ver no exemplo abaixo. Esses dados servirão também de guia de consulta para o momento de pintar o mapa.

Possibilidade de categorização:

Figura 5 – Exemplo de organização dos dados

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2	Todas as Marcas	Número de vezes citadas	País de origem		Total de marcas citadas:	177	
3	Apple	29	Estados Unidos		Vestuário	50	
4	Samsung	29	Coreia do Sul		Alimentação	74	
5	Adidas	19	Alemanha		Carro	32	
6	Nike	18	Estados Unidos		Tecnologia	21	
7	BMW	18	Alemanha				
8	Porsche	16	Alemanha				
9	Motorola	16	Estados Unidos				
10	Zara	14	Espanha				
11	Ferrari	14	Itália				
12	Mercedes-Benz	14	Alemanha				
13	LG	13	Coreia do Sul				
14	Nestlé	12	Suíça				
15	Puma	10	Alemanha				
16	Sony	10	Japão				
17	Xiaomi	10	China				
18	Coca-Cola	9	Estados Unidos				
19	Nokia	9	Finlândia				
20	Farm	8	Brasil				
21	Renner	8	Brasil				
22	McDonald's	8	Estados Unidos				
23	Chevrolet	8	Estados Unidos				
24	Fiat	8	Itália				
25	Lamborghini	8	Itália				
26	Garage	7	Canadá				
27	Burger King	7	Estados Unidos				
28	Audi	6	Alemanha				
29	Honda	6	Japão				
30	Jeep	6	Estados Unidos				
31	Dell	6	Estados Unidos				
32	Umbro	5	Reino Unido				
33	Sadia	5	Brasil				

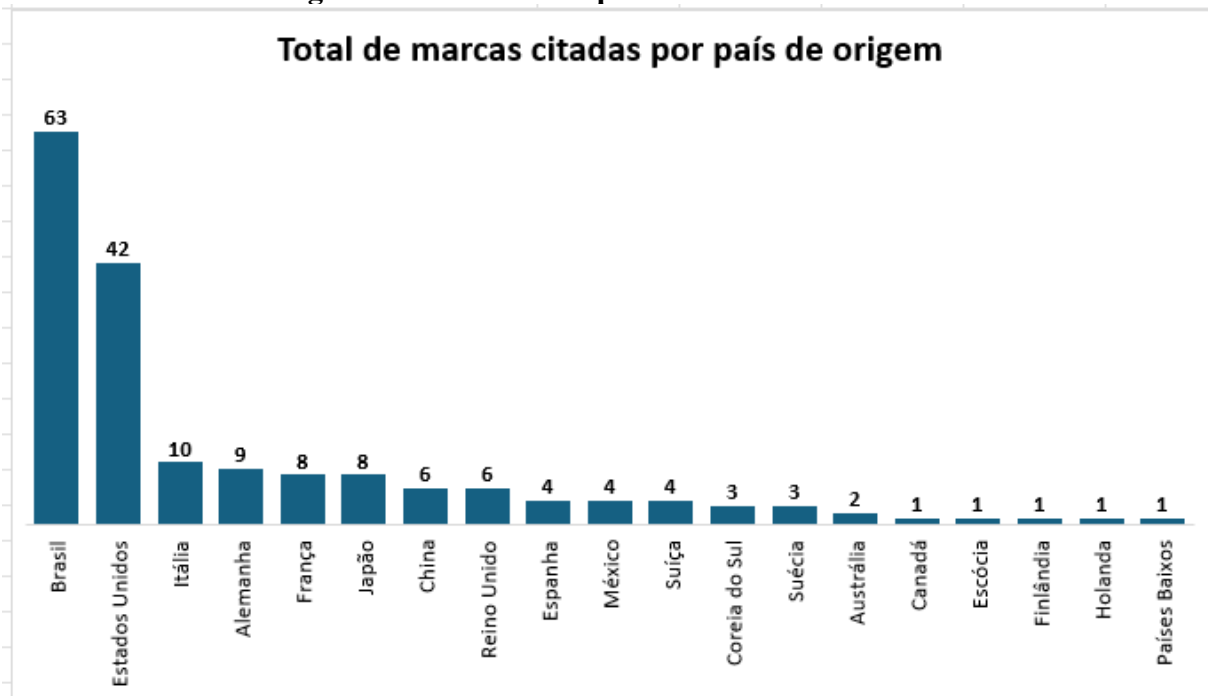
Percentual de marcas lembradas - por categoria

Categoria	Porcentagem
Vestuário	28%
Alimentação	42%
Carro	18%
Tecnologia	12%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

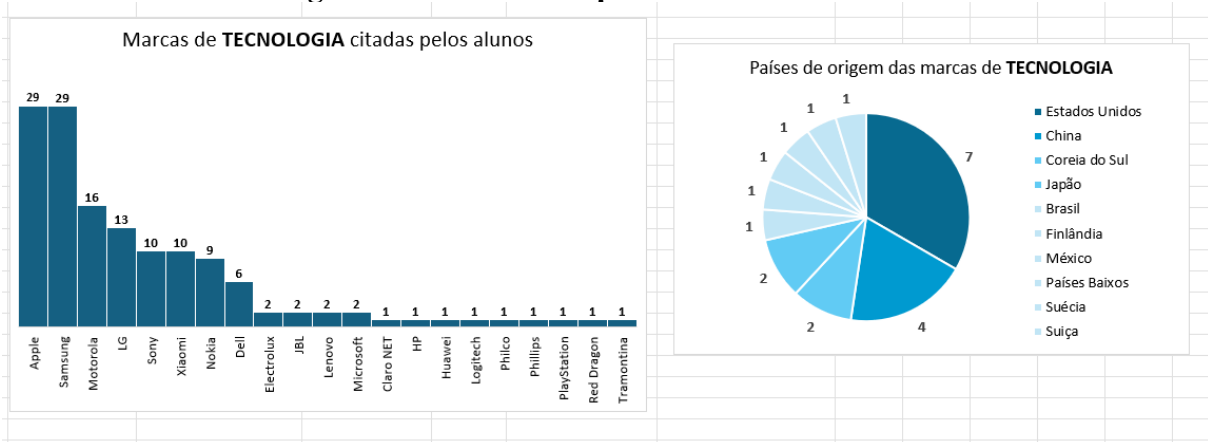
Possibilidades de apresentação de resultados:

Figura 6 – Formas de apresentar os resultados 1



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

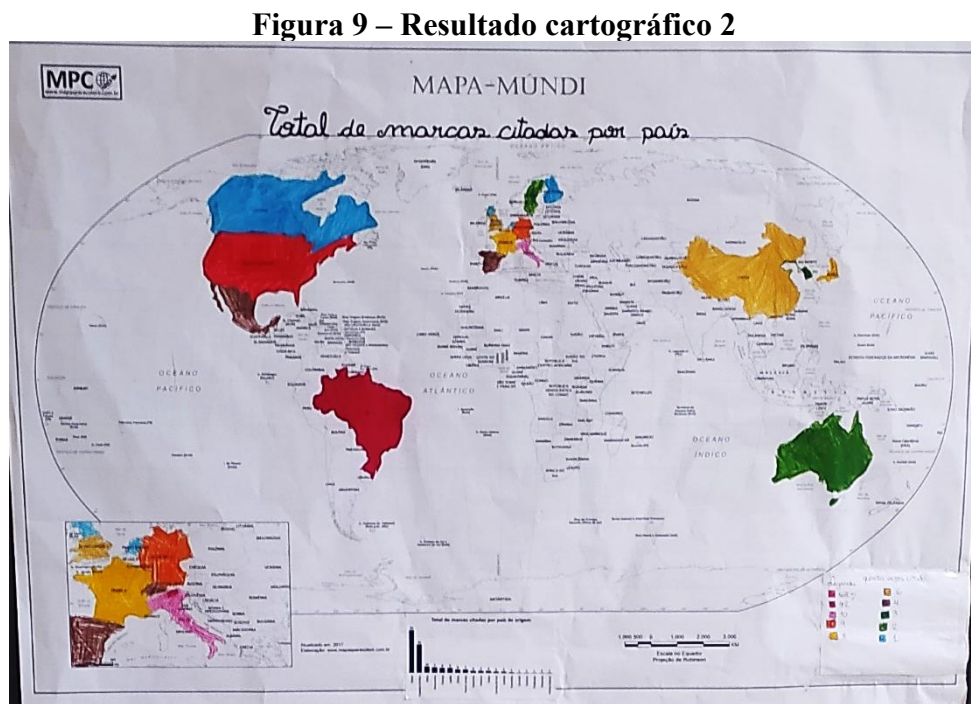
Figura 7 – Formas de apresentar os resultados 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em tempos marcados pela desinformação, pela circulação de *fake news* e pela negação científica, compreender como os dados são gerados, quantificados, agrupados e associados a categorias como país de origem ou setor produtivo torna-se essencial. Essa prática contribui para que os alunos valorizem os filtros jornalísticos e o papel da pesquisa científica, desenvolvendo uma postura mais crítica perante informações que consomem e compartilham.

Vamos ver como ficariam esses dados fictícios espacializados em um resultado cartográfico. Para elaborar a legenda, usaríamos os dados apresentados no gráfico de setores, elaborando uma gradação de cor adequada para a pintura. Os resultados possíveis podem ser observados abaixo.



4.3 Associando as marcas aos países de origem: conferências e adaptações

Após a coleta e organização dos dados, procede-se à associação das marcas aos seus países de origem. Essa etapa requer cuidados metodológicos, uma vez que muitas marcas pertencem a conglomerados transnacionais, tornando sua origem ambígua. Nesse sentido, opta-se por uma adaptação didática que priorize o envolvimento dos estudantes e a construção

coletiva do conhecimento, mais do que a precisão técnica absoluta das informações. O processo de construção da atividade é o que enriquece o saber, e as adaptações científicas à realidade escolar devem ser consideradas.

Nesta etapa, pode acontecer dos alunos mencionarem marcas que não correspondem propriamente a empresas, como restaurantes locais ou redes de alimentação. Tais respostas ou são mantidas na base de dados, pois expressam a percepção que os alunos têm sobre o que consideram uma “marca”, e fazem parte de sua vivência cotidiana, ou são trazidas para a sala para aprimorar a conceituação. De todo modo, o foco da atividade está no processo de coleta, sistematização e representação dos dados, e não exclusivamente na validade científica de cada entrada. Para o efetivo envolvimento discente, é mais importante, dentro da dinâmica escolar, que o aluno reconheça a marca que ele colocou nos resultados do que uma precisão científica na elaboração e coleta da atividade, uma vez que o objetivo é pedagógico.

4.4 Título, legenda e o desafio da linguagem cartográfica aplicada

A fase de construção dos mapas inclui a definição de títulos e legendas adequadas, que se orientam na leitura e interpretação dos dados extraídos da turma. Essa etapa é especialmente importante para que os alunos compreendam os elementos da linguagem cartográfica e sua função na comunicação de fenômenos espaciais. Os mapas podem ser elaborados com base em diferentes representações gráficas, como gráficos de pizza e barra, além de mapas corocromáticos, que utilizam gradações de cor para indicar a intensidade dos dados por país ou por categoria.

A proposta inclui a elaboração de mapas temáticos com gradação de cor, a partir da variação de intensidade de menções por país ou categoria. Esses mapas se enquadram nas chamadas representações ordenadas (Martinelli, 2009), em que se aplica uma lógica hierárquica ou sequencial entre os dados — como a variação do número de ocorrências ou preferências dos alunos. Nesses casos, a variável visual do valor é a mais adequada, explorando-se o uso de cores do claro ao escuro para comunicar níveis crescentes ou decrescentes de intensidade (Martinelli, 2009). Também são produzidos mapas que utilizam slogans ou logotipos das marcas mais citadas por país, representações que apelam ao reconhecimento visual direto e favorecem a leitura crítica da espacialização do consumo e das referências culturais dos estudantes.

O tema, objeto de representação, será trabalhado a partir de dados adequados referentes àquela parte da realidade já definida. [...] Essa aquisição pode levar em conta tanto o aspecto direto [...] como o indireto – através da exploração de uma documentação, não só numérica, verbal, de forma impressa ou digital, como também iconográfica (Martinelli, 2009, p. 26–27).

Com isso, é importante que o objeto de representação cartográfica seja construído com base em dados significativos, extraídos da realidade dos alunos. Esses dados podem ser obtidos tanto de forma direta quanto por meio de documentação verbal, numérica ou iconográfica, impressa ou digital. Essa perspectiva legitima o uso de elementos como slogans, logotipos e menções de marcas na construção dos mapas, dialogando com a proposta deste trabalho de utilizar representações visuais reconhecíveis para promover uma leitura crítica e espacializada das referências culturais e padrões de consumo dos estudantes.

A partir dos dados tabulados, diferentes visualizações podem ser propostas:

1. **Gráfico geral:** total de marcas citadas e distribuição por categoria.
2. **Mapa de países de origem:** total de menções por país.
3. **Mapa com marcas mais citadas por país:** uso de ícones representando marcas.
4. **Mapas temáticos por categoria:** vestuário, alimentação, tecnologia e automóveis - países mais citados em cada categoria.

5. **Mapas de percepção:** marcas preferidas pelos alunos, com base em votação.

Para pintar o mapa e elaborar a legenda e o título, é importante dispor de mapas-múndi em branco, com a divisão política dos países, preferencialmente em tamanho grande. Também são necessários lápis de cor e os resultados da tabulação dos dados — ou seja, os países que mais apareceram nas respostas — disponíveis para consulta. Além disso, é fundamental orientar os alunos na identificação correta dos países que deverão ser pintados no mapa. Um atlas ou *mapa-mundi* com os países para consulta também é recomendado nesse sentido. Orientar formas de agrupar os resultados na legenda também é uma etapa relevante de docente para o discente, viabilizando a estruturação dos resultados no mapa. Em sala, é importante apresentar os resultados e trabalhar a interpretação, levando o aluno a entender a relação entre os dados coletados e a legenda que será produzida para pintar o mapa.

Durante a construção dos mapas, é fundamental discutir coletivamente os títulos, relacionando-os às perguntas que originaram os dados (“quais marcas você conhece?”, “quais mais consome?”, “qual prefere?”). É a partir das perguntas que foram feitas para coletar os dados que os títulos serão condicionados.

Importante lembrar que dados são fatos, em si não trazem grande significado, só depois que eles forem de alguma forma agrupados ou processados é que poderemos ver o significado ser revelado. Desponta, assim, a informação, levando-nos à compreensão, passo decisivo na aquisição do conhecimento (Martinelli, 2009, p. 27).

4.5 Analisando os resultados

A etapa final da atividade consiste na análise dos dados espacializados, em que os alunos são convidados a refletir sobre a correspondência (ou não) entre suas expectativas iniciais e os resultados obtidos. Essa análise pode revelar, por exemplo, a presença significativa de marcas brasileiras no setor alimentício, contrastando com a quase ausência de marcas nacionais nas categorias de tecnologia e automóveis. Tais observações permitem discutir a inserção do Brasil na economia global e as desigualdades produtivas entre Norte e Sul globais. Os países que não foram pintados em nenhuma categoria, ou os que foram pintados em todas as categorias também nos ajudam a refletir sobre pontos relevantes do conteúdo programático. O resultado em mapas permite uma visualização imediata e uma interpretação a partir do envolvimento que os estudantes tiveram para construí-los, visto que refletem dados de sua turma, contextualizados em suas vivências cotidianas.

A atividade também possibilita examinar como os estudantes percebem seu próprio consumo e como essa percepção se transforma ao longo do processo. A influência cultural que as marcas exercem no nosso cotidiano deve ser espacialmente contextualizada, e, quando referenciada ao seu país de origem, nos ajuda a compreender processos sociohistóricos de formação do atual sistema mundo, no qual nós e os alunos estão inseridos. A comparação entre os setores de alto e baixo valor agregado permite introduzir discussões sobre a DIT, a especialização produtiva e a hierarquia global da produção (Santos, 2006). Perguntas como “o que você imaginava que apareceria mais?” ou “por que há mais marcas de um país do que de outro?” fomentam o interesse, o raciocínio geográfico e o pensamento crítico.

4.6 Adaptando para outros segmentos e assuntos

Embora pensada para o 9º ano do Ensino Fundamental, a proposta pode ser adaptada a outros segmentos e temas da Geografia escolar. No 7º ano, por exemplo, pode-se aplicar a mesma lógica para trabalhar o estudo das regiões do Brasil, a partir da origem geográfica de personalidades conhecidas, ou da origem familiar dos estudantes. A análise de uma possível

concentração de referências citadas na região sudeste, por exemplo, possibilita abordar diversos conteúdos, como regionalidades, centralidade e periferia, bem como os fluxos migratórios internos. A atividade pode ser feita de uma forma simples, onde cada aluno em sala menciona um brasileiro famoso conhecido. Se houver um computador e projetor disponível, a turma, junto ao professor, pesquisa onde os famosos nasceram, contam os estados ou regiões mais citadas, e elaboram juntos uma legenda. Pode-se desenhar o mapa ou apenas projetar, e inserir os dados temáticos na representação do território brasileiro de maneira dinâmica e instantânea. Essa versão simplificada da aplicação proposta reforça o estudo regional e estadual do Brasil, bem como os processos geográficos atuantes em território nacional.

Outro exemplo de uso da essência metodológica proposta pode se aplicar ao 8º ano, durante o estudo dos continentes. É possível utilizar a atividade para abordar a percepção que os alunos têm sobre os países desses continentes, promovendo reflexões sobre centralidades geográficas, estereótipos e desigualdades, sempre relacionando aos países, à concentração, e à distribuição, permitindo uma visualização espacial e cartográfica da percepção dos estudantes.

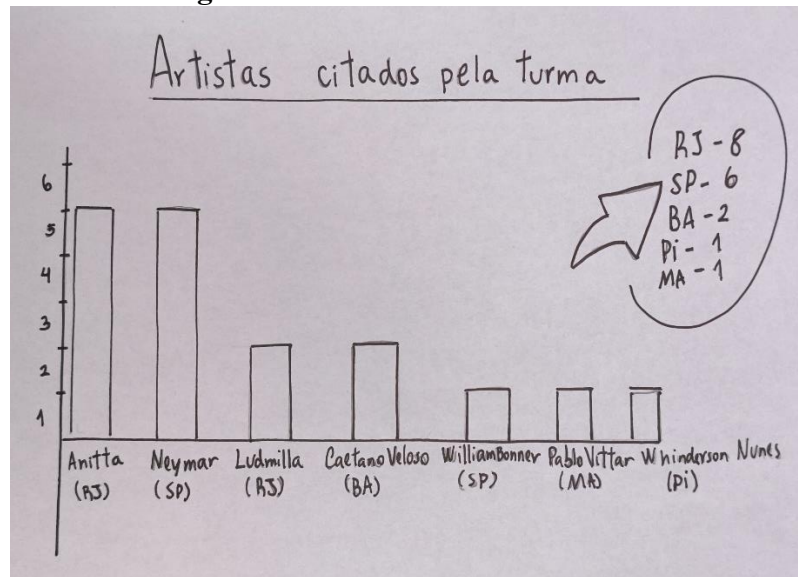
De acordo com a BNCC (2017), o raciocínio geográfico apresenta sete princípios - Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem - que podem ser observados ao espacializar e regionalizar a informação. Quando a informação é resultado de dados obtidos do que os estudantes já conhecem, temos uma ferramenta potente de desenvolvimento pedagógico.

A atividade, portanto, apresenta um caráter flexível e pode ser recontextualizada de acordo com os objetivos pedagógicos de cada etapa ou realidade escolar. Ao compreender a importância de relacionar os conhecimentos mais simples dos alunos aos países ou regiões de origem, percebemos o potencial cartográfico embutido na sala de aula, favorecendo o ensino de geografia com atividades ativas e envolventes para os estudantes, na qual é a partir deles que se constrói o conhecimento objetivado.

Evidencia-se, assim, que se trata de uma proposta que envolve um modo de pensar por parte do docente, permitindo a aplicação desse raciocínio metodológico em diferentes conteúdos, com níveis variados de complexidade nas atividades propostas. Esse modo de pensar deve servir para orientar o estudante, possibilitando que ele perceba a construção da espacialidade de questões do seu cotidiano, enxergando dados no seu próprio conhecimento e a possibilidade de espacialização e posterior interpretação dessas informações.

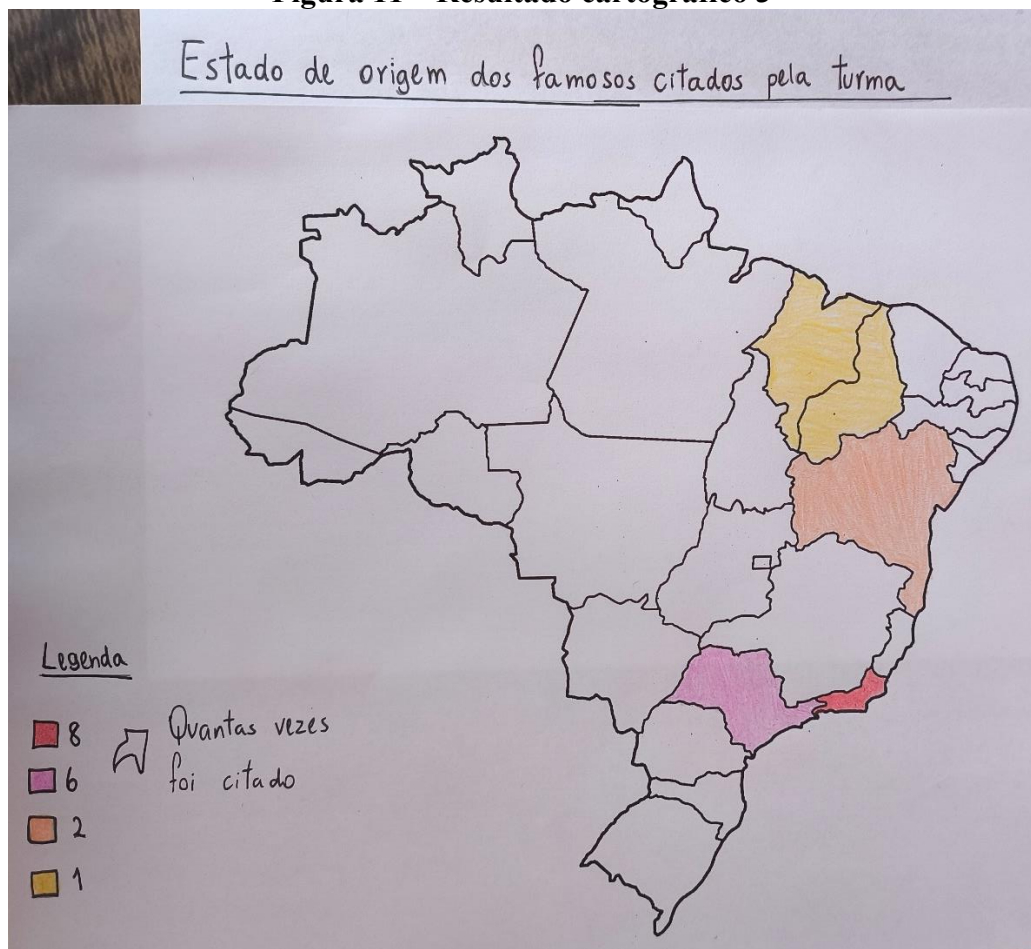
Podemos apresentar mais um resultado cartográfico, dessa vez aplicando ao sétimo ano, e aproveitando para mostrar a possibilidade de construir os gráficos de barra e a organização dos resultados a mão. Em uma sala de aula hipotética, onde os alunos teriam citado personalidades como Anitta, Neymar, Ludmilla, Caetano Veloso, William Bonner, Pablo Vittar e Whindersson Nunes, e imaginando ainda um possível número de resultados repetidos, isto é, por exemplo, Anitta citada 5 vezes, Neymar citado 5 vezes, Ludmilla citada 3 vezes, Caetano citado 2 vezes, William Bonner citado 1 vez, Pabllo Vittar citado 1 vez e Whindersson Nunes citado 1 vez, ao pesquisar o local de nascimento dessas pessoas, podemos quantificar quantas vezes os estados foram citados. Teríamos como resultado o Rio de Janeiro sendo citado 8 vezes: 5 vezes pela Anitta, 3 pela Ludmilla. São Paulo sendo citado 6 vezes (5 pelo Neymar e 1 pelo William Bonner), Bahia citada duas vezes pelo Caetano Veloso, Piauí uma vez pelo Whindersson Nunes e Maranhão uma vez pela Pabllo Vittar. Com isso, produzir um gráfico de barras e espacializar essas informações no mapa do Brasil fica mais intuitivo. Observe abaixo:

Figura 10 – Gráfico de barras à mão



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 11 – Resultado cartográfico 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta didática apresentada ao longo deste artigo evidencia a potência das metodologias ativas no ensino de Geografia atrelado à Cartografia e ao raciocínio geográfico,

sobretudo quando articuladas às experiências cotidianas dos estudantes e aos conteúdos curriculares de forma contextualizada. Ao propor a construção de mapas temáticos com base nas marcas conhecidas e consumidas pelos próprios alunos, busca-se promover não apenas o domínio de ferramentas cartográficas e tecnológicas, como também uma reflexão crítica sobre o lugar que ocupamos nas dinâmicas da globalização e na Divisão Internacional do Trabalho (DIT).

A atividade mobiliza uma série de habilidades fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial: desde a coleta e organização de dados até sua representação espacial e análise crítica. Os estudantes são levados a elaborar hipóteses, confrontar suas expectativas com os resultados obtidos, identificar padrões, interpretar gráficos e mapas, e reconhecer as desigualdades existentes entre os países do Norte e do Sul globais e outras formas de classificação do desenvolvimento nacional. Essa reflexão se torna ainda mais significativa quando se constata, por exemplo, que o Brasil tem maior presença nas categorias alimentícias, mas é praticamente ausente nos setores de maior valor agregado, - como o tecnológico e automobilístico — revelando, de forma concreta, os efeitos da DIT sobre o consumo cotidiano e sobre a percepção que os alunos têm sobre as marcas que conhecem.

Além do desenvolvimento técnico, destaca-se o valor pedagógico do processo de construção coletiva do conhecimento. O uso de ferramentas digitais, como o *Google Forms*, aliadas à linguagem cartográfica, proporciona aos alunos a experiência prática de sistematizar e espacializar dados, favorecendo a compreensão de conceitos geográficos de forma aplicada. Trata-se também de uma oportunidade de introduzir, de maneira acessível e significativa, noções de rigor científico e análise crítica de informações — especialmente relevantes em um contexto de circulação massiva de desinformação.

Outro aspecto central da proposta é sua flexibilidade metodológica. A atividade pode ser facilmente adaptada a diferentes níveis de ensino e conteúdos: no 7º ano do ensino fundamental, por exemplo, ao associar celebridades às regiões do Brasil ou discutir fluxos migratórios internos; nos anos finais, ao relacionar o consumo e as marcas aos estudos dos continentes e das centralidades globais. A possibilidade de trabalhar com referências diretamente vinculadas à vivência da turma contribui para o engajamento dos estudantes e fortalece o vínculo entre o conhecimento escolar e o mundo vivido, aplicando o raciocínio geográfico na prática.

Portanto, esta proposta reafirma o papel da Geografia escolar na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o espaço em suas múltiplas dimensões — sociais, econômicas, políticas e culturais — e de reconhecer como seu cotidiano se insere em redes mais amplas de produção, consumo e poder. Ao unir conteúdo, método e vivência, o trabalho aqui desenvolvido mostra-se não apenas eficaz do ponto de vista pedagógico, mas profundamente significativo para a formação cidadã dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Edu Silvestre. **A teoria geopolítica meridionalista de André Martin**. Revista de Geopolítica, v. 5, n. 2, p. 5-18, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistageopolitica.com.br/index.php/revistageopolitica/article/view/106/105>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- ALBUQUERQUE, Marcos Cintra Cavalcanti de. **Divisão internacional do trabalho**. Lua Nova, São Paulo, n. 13, p. 5-23, set. 1987. Publicado na coleção digital em: 16 mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/hzBzzJ4Y7KSwjKRQMLtyvLx/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BARROS, Lânderson Antória; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Educação geográfica e cultura digital: algumas aproximações**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA (ENANPEGE), 14., 2021. Anais [...]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV15_4_MD1_SA102_ID332216112021184730.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio: caderno de questões – azul**. Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/dia1_caderno1_azul.pdf. Acesso em: 08 abr. 2025.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2000.
- CAVALCANTI, Lana S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.
- COSGROVE, Denis. **Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista**. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, n. 34, p. 63-89, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=660033>. Acesso em: 07 mar. 2025.
- COSTA, Roberta da Silva; LIMA, Emmanuela Ferreira de; FELICIO, Cinthia Maria. **Metodologias ativas no ensino de Geografia: uma experiência educacional no Ensino Médio**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 20, p. 580-590, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/995/491>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, UNIVATES, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **A presença da cartografia como recurso pedagógico nas aulas de geografia do segundo segmento do ensino fundamental: uma diagnose.** In: COSTA, Edwaldo; PORTARI, Rodrigo (orgs.). *O processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação*. Cap. 12. Atena Editora, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.41621280912>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FONSECA, Fernanda Padovesi. **O espaço como representação.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da (org.). *A necessidade da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Fonseca-16/publication/374621251_O_espaco_como_representacao/links/6527472b82fd2a6bab8732bd/O-espaco-como-representacao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FUINI, Lucas Labigalini. **Globalização e seus aspectos geográficos: uma revisão bibliográfica.** *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)*, Sobral - CE, v. 15, n. 1, p. 49-67, 2013. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/141/181>. Acesso em: 06 abr. 2025.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular.** *Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas*, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun. 2015.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio e Editora Apicuri, 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/HALL_Cultura_e_Representa%C3%A7%C3%A3o_-_2016.pdf. Acesso em: 06 abr. 2025.

MARIA FARINHA FILMES. **Criança, a alma do negócio.** [S.l.]: Maria Farinha Filmes, 2008. Vídeo (49 min). Publicado por: Maria Farinha Filmes, 04 jun. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ur9IIf4RaZ4>. Acesso em: 08 abr. 2025.

MARTIN, André Roberto. **Qual é o nosso "bloco"? O Brasil procura o seu lugar no mundo.** In: SCARLATO, F.; SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; ARROYO, M. (Orgs.). *Globalização e espaço latino-americano*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas da geografia e cartografia temática**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009. Disponível em: <https://www.docdroid.net/fp7ZijQ/marcello-martinelli-mapas-da-geografia-e-cartografia-tematica-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas, gráficos e redes: elabore você mesmo**. São Paulo: Oficina de Textos, 2014. Disponível em: <https://ofitexto.arquivos.s3.amazonaws.com/Mapas-graficos-e-redes-DEG.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian. MORAN, José. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAPPEN, M., BIENERT, A. C., SCHWINN, B. F., BECKER, C., FREITAS, L. H. A., DUMKE, V. G., POHL, H. H., & KRUG, S.B.F. (2024). **Reflexões acerca do processo de coleta de dados de um estudo com comunidades escolares rurais do Rio Grande Do Sul**. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19033/22509>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 14, n. 24, p. 05-30, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19033/22509>. Acesso em: 06 abr. 2025.

PETCHENIK, Barbara. **Cognition in Cartography**. Newberry Library. Disponível em: <https://cartogis.org/docs/proceedings/archive/auto-carto-2/pdf/cognition-in-cartography.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.