

O USO DE CHARGES COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO MÉDIO**THE USE OF CARTOONS AS A TEACHING RESOURCE IN THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHICAL REASONING IN HIGH SCHOOL****EL USO DE DIBUJOS ANIMADOS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA** 10.56238/revgeov17n5-104**Mayra Gomes Alves**Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Orcid: 0009-0002-7223-6525**Helena Maria da Conceição de Araújo**Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Orcid: 0000-0001-6643-6817**José Júnior Pinheiro Bandeira**Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Orcid: 0009-0002-5715-4337**Severino Tiago da Silva**Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Orcid: 0000-0002-9634-0514**RESUMO**

O presente estudo investigou a utilização de charges como recurso didático no Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver o raciocínio geográfico. A pesquisa foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico detalhado, crítico e sistemático, abordando o raciocínio geográfico, a linguagem visual e as potencialidades pedagógicas das charges. Com base nesse embasamento teórico, foi proposta a elaboração de uma sequência didática estruturada, articulando atividades de análise crítica das charges e problematização de fenômenos socioespaciais. Para viabilizar a reflexão e a participação ativa dos estudantes, pode ser realizado o uso de grupos focais como instrumento complementar de investigação, permitindo observar interpretações, negociações de sentido e apropriação conceitual dos conteúdos. Os resultados indicam que, quando integradas de forma planejada e sistemática, charges, sequências didáticas e grupos focais podem favorecer a leitura crítica do espaço, a compreensão de conceitos geográficos e o engajamento dos estudantes, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuindo para práticas pedagógicas reflexivas, participativas e inovadoras.

Palavras-chave: Charges. Raciocínio Geográfico. Ensino de Geografia. Sequências Didáticas. Grupos Focais.



ABSTRACT

This study investigated the use of editorial cartoons as a teaching resource in high school Geography to develop geographic reasoning. The research was conducted through a detailed, critical, and systematic bibliographic review on geographic reasoning, visual language, and the pedagogical potential of cartoons. Based on this theoretical foundation, a didactic sequence was proposed, integrating activities that promote critical analysis of editorial cartoons and problematization of socio-spatial phenomena. To enhance reflection and active student participation, the use of focus groups may be implemented as a complementary tool, allowing observation of interpretations, meaning negotiation, and conceptual appropriation. The findings suggest that when systematically incorporated, editorial cartoons, didactic sequences, and focus groups can enhance critical understanding of space, comprehension of geographic concepts, and student engagement. These practices align with the National Curriculum Guidelines (DCNs) and the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), fostering reflective, participatory, and innovative pedagogical approaches.

Keywords: Editorial Cartoons. Geographic Reasoning. Geography Education. Didactic Sequences. Focus Groups.

RESUMEN

Este estudio investigó el uso de caricaturas como recurso didáctico en secundaria, con el objetivo de desarrollar el razonamiento geográfico. La investigación se realizó mediante una revisión bibliográfica detallada, crítica y sistemática, que abordó el razonamiento geográfico, el lenguaje visual y el potencial pedagógico de las caricaturas. Con base en este marco teórico, se propuso una secuencia didáctica estructurada que combina actividades de análisis crítico de caricaturas y problematización de fenómenos socioespaciales. Para facilitar la reflexión y la participación activa del alumnado, los grupos focales pueden utilizarse como herramienta complementaria de investigación, permitiendo la observación de interpretaciones, la negociación de significados y la apropiación conceptual del contenido. Los resultados indican que, al integrarse de forma planificada y sistemática, las caricaturas, las secuencias didácticas y los grupos focales pueden fomentar la comprensión espacial crítica, la comprensión de conceptos geográficos y la participación del alumnado. Se alinean con las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) y la Base Curricular Común Nacional (BNCC), contribuyendo a prácticas pedagógicas reflexivas, participativas e innovadoras.

Palabras clave: Caricaturas. Razonamiento Geográfico. Enseñanza de la Geografía. Secuencias Didácticas. Grupos Focales.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia tem passado por transformações significativas, motivadas pelas mudanças nas dinâmicas espaciais contemporâneas e pelas reformulações curriculares recentes. Segundo Farias (2020), a Geografia escolar deve possibilitar aos estudantes compreender a organização do espaço, refletir sobre sua construção social e agir criticamente diante das contradições territoriais. Nesse sentido, a prática pedagógica não pode se limitar à transmissão de conteúdos descritivos, devendo também estimular o desenvolvimento do raciocínio geográfico, entendido por Blache (2019) como a capacidade de interligar fenômenos espaciais e interpretar suas múltiplas determinações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforçam essa perspectiva, ao apontar que o ensino de Geografia deve formar estudantes críticos, capazes de analisar territorialidades, interpretar relações entre sociedade, natureza e cultura e desenvolver competências de investigação, reflexão e atuação social. Ao priorizar habilidades cognitivas, a BNCC orienta que os conteúdos da disciplina sejam articulados com diferentes linguagens, representações gráficas e conceitos estruturantes, como lugar, paisagem, território e região, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam interpretação crítica e participação ativa no processo de aprendizagem.

Apesar dessas orientações, observa-se que, em muitas escolas do Ensino Médio, o ensino de Geografia ainda se mantém ancorado em métodos tradicionais, centrados na memorização e reprodução de informações (Gouveia; Júnior, 2021; Zuza, 2021). Tal abordagem limita o desenvolvimento de capacidades analíticas e interpretativas, reduzindo a Geografia à condição de disciplina informativa e desprovida de sentido para a realidade cotidiana dos estudantes. Esse cenário evidencia a lacuna entre os princípios norteadores da BNCC e das DCNs e a prática efetiva em sala de aula.

Diante desse contexto, a utilização de linguagens visuais, especialmente as charges, surge como possibilidade pedagógica capaz de favorecer leituras complexas do espaço geográfico e de estimular o raciocínio espacial e socioterritorial (Pires; Knoll, 2020). As charges, ao integrar elementos humorísticos, críticos e simbólicos, permitem ao estudante articular observação, interpretação e análise, aproximando o conteúdo escolar da realidade social e cultural em que está inserido. Elas funcionam como recursos estratégicos para mediar debates, promover reflexões críticas e incentivar a construção de significados sobre os fenômenos espaciais e sociais.

O presente estudo propõe investigar de que modo a utilização de charges como recurso didático contribui para a formação do raciocínio geográfico no Ensino Médio. Para isso, a pesquisa busca analisar os fundamentos teóricos que sustentam a relação entre linguagem visual, charges e raciocínio geográfico; identificar os elementos do raciocínio que podem ser mobilizados a partir da leitura crítica



das charges; mapear estratégias metodológicas para incorporação desse recurso didático em consonância com a BNCC; elaborar uma sequência didática estruturada em guia didático, com atividades que promovam análise crítica, interpretação simbólica e problematização espacial; e avaliar a aplicabilidade e pertinência do guia como instrumento de inovação pedagógica.

Espera-se, assim, que o estudo contribua para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, que integrem teoria e experiência prática, valorizando o desenvolvimento do raciocínio geográfico, a análise crítica de imagens e a compreensão das múltiplas determinações sociais, culturais e espaciais do território. Dessa forma, as charges deixam de ser meramente elementos ilustrativos ou motivacionais, consolidando-se como instrumento estratégico para a formação de estudantes críticos, reflexivos e socialmente conscientes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO MÉDIO

A construção do raciocínio geográfico envolve o esforço de superar práticas tradicionais que ainda restringem a Geografia escolar à descrição factual de espaços e fenômenos. Segundo Claval (2022), historicamente, a disciplina adotou modelos epistemológicos inspirados nas ciências físicas e naturais, excluindo subjetividades e limitando a imaginação como fontes legítimas de conhecimento. Essa herança evidencia a necessidade de repensar a abordagem do ensino geográfico contemporâneo.

Nos primórdios da geografia humana moderna, o espaço era compreendido como um conjunto de elementos materiais — solos, rochas, vegetação, construções — cuja organização parecia obedecer a escolhas utilitárias racionais (Claval, 2022). Essa perspectiva funcionalista privilegiava aspectos práticos da vida social, negligenciando as múltiplas percepções, sensibilidades e experiências que configuram o espaço vivido.

No contexto escolar, a tradição funcionalista perpetua métodos que tratam o espaço como objeto passivo, desprovido de significados culturais. Nesse cenário, conforme destacam Costellar, Garrido e De Paula (2022), o desenvolvimento do raciocínio geográfico requer práticas que promovam a análise crítica das representações espaciais e da diversidade de formas de habitar o mundo.

A virada cultural proposta por Claval (2022) mudou a perspectiva do geógrafo: em vez de buscar uma visão “divina” do mundo, passou a analisar como indivíduos e grupos percebem, imaginam e constroem o espaço conforme seus valores. Essa abordagem é crucial para o Ensino Médio, pois incentiva o estudante a atuar como intérprete ativo da realidade, em lugar de mero reprodutor de conteúdos preestabelecidos.

Nesse sentido, o raciocínio geográfico se configura como a habilidade de articular observação empírica, interpretação crítica e construção simbólica do espaço (Giroto, 2021). O geógrafo, assim, deixa de se colocar como observador absoluto e passa a analisar como diferentes atores sociais



percebem e moldam o território, princípio que deve orientar a prática pedagógica, transformando-a em processo reflexivo.

A atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2018) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa orientação. Ambos os documentos destacam a necessidade de formar estudantes críticos, capazes de compreender o espaço geográfico como construção social complexa, de analisar territorialidades e de interpretar relações entre sociedade, natureza e cultura. As DCNs enfatizam que o ensino de Geografia deve articular conhecimentos científicos e sociais, promovendo competências de análise, reflexão e participação cidadã. Já a BNCC complementa ao propor que os alunos desenvolvam habilidades de investigação, leitura crítica de diferentes linguagens, compreensão de fenômenos socioespaciais e capacidade de atuação crítica no mundo contemporâneo.

Na sala de aula, a formação do raciocínio geográfico requer atenção às múltiplas representações culturais que estruturam a experiência humana. Claval (2022) defende que a Geografia contemporânea amplia seu campo de estudo para contemplar não apenas a racionalidade, mas também a imaginação, os afetos e as representações sociais. Ignorar essas dimensões implica um ensino superficial e limitado.

Esse novo horizonte pressupõe compreender o espaço geográfico como permeado por valores, crenças e imaginários. A BNCC (2018) reforça a importância de formar estudantes capazes de analisar criticamente as transformações do espaço e a produção de distintas territorialidades.

Entender o espaço como uma construção social complexa é, portanto, requisito essencial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Neto; Leite, 2021). Claval (2022, p. 9) enfatiza que “o mundo humano é convencional”, e seu ordenamento territorial reflete dinâmicas de dominação, resistência e criação simbólica. Assim, a Geografia escolar deve promover o entendimento dessas relações, em vez de limitar-se à descrição das paisagens.

Desse modo, fomentar o raciocínio geográfico implica desenvolver habilidades de leitura crítica de imagens, textos e práticas espaciais. Soares e Lobato (2021) destacam que o ensino deve considerar como os imaginários moldam a percepção do espaço, demonstrando que a realidade é construída a partir de múltiplos olhares, muitas vezes divergentes ou contraditórios.

Além disso, a formação do raciocínio geográfico demanda capacidade para lidar com ambiguidades e tensões presentes nas dinâmicas espaciais. Conforme lembra Claval (2022), a Geografia contemporânea deve abordar tanto a prosperidade quanto a pobreza, assim como a ordem e a heterotopia.

Por fim, é importante ressaltar que desenvolver o raciocínio geográfico, alinhado às orientações das DCNs e da BNCC, não se limita a objetivos cognitivos, mas possui caráter político e social. Santos (2022) aponta que, ao estudar o espaço vivido e percebido, o estudante se apropria criticamente da realidade, ampliando sua capacidade de intervir nela e contribuindo para a construção de sociedades mais conscientes e justas.



2.2 LINGUAGEM VISUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A linguagem visual, frequentemente subestimada nas práticas escolares tradicionais, afirma-se atualmente como elemento essencial para a formação crítica dos estudantes em Geografia. Mais do que simples recurso ilustrativo, ela contribui para a construção de significados e para a interpretação de fenômenos espaciais, consolidando-se como instrumento indispensável para a compreensão do mundo. A Geografia, enquanto ciência das relações espaciais, não pode prescindir das imagens, pois nelas se condensam representações culturais, afetivas, ideológicas e projetos de território.

De acordo com Cabral e Lemos (2022), durante muito tempo, a imagem foi tratada como mero ornamento do texto escrito. Herdeira de uma tradição funcionalista, a Geografia escolar restringia-se a esquemas, gráficos e mapas de caráter técnico, reforçando uma racionalidade positivista que ignorava a dimensão cultural e simbólica das produções visuais. Consequentemente, o espaço era apresentado como dado objetivo e imutável, obscurecendo sua natureza interpretativa.

Essa perspectiva limitada enfrentou resistência com o surgimento do pensamento crítico nas ciências humanas a partir da segunda metade do século XX. Para a Geografia crítica, a imagem não se limita a registrar o espaço; ela também o constrói (Cabral; Lemos, 2022). Cada representação visual implica interpretação e posicionamento sobre a realidade, e o ensino da disciplina deve capacitar os estudantes a reconhecer que as imagens não são neutras, mas produções sociais carregadas de intencionalidades.

Por outro lado, o estruturalismo clássico, representado por autores como Roland Barthes (20120), entendia a linguagem visual como submetida a códigos rígidos, operando de forma similar à linguagem verbal. Nessa visão, a imagem refletiria estruturas sociais preexistentes, sem capacidade de transformação ativa. Embora útil para análises semiológicas, essa abordagem desconsidera o potencial criativo e inventivo das representações visuais.

Em contraste, a perspectiva pós-estruturalista destacou a indeterminação dos sentidos das imagens. Stuart Hall (2016) argumenta que toda produção simbólica está atravessada por disputas de significados, e que a leitura das imagens exige processos ativos de interpretação, negociação e resistência. Dessa forma, a linguagem visual se apresenta como espaço de conflito e invenção, e a Geografia escolar precisa reconhecer essa instabilidade como componente central da formação crítica.

O ensino de Geografia que valoriza a linguagem visual exige dos estudantes não apenas a descrição do que é observado, mas também a análise crítica sobre como e por que determinada representação espacial foi construída. Isso inclui questionamentos sobre escolhas de ângulos, cores, composição e visibilidade de elementos do território.

Entretanto, a utilização pedagógica das imagens não se esgota na mera exposição ocasional. É necessária a construção sistemática de procedimentos de leitura crítica, fundamentados em categorias



geográficas sólidas (Rosa; Rocha, 2024). Sem essa mediação, a imagem corre o risco de se reduzir a estímulo visual sem conexão com o raciocínio geográfico.

No contexto contemporâneo, marcado pela saturação imagética das redes digitais, surgem novos desafios. A proliferação de imagens fragmentadas, descontextualizadas ou manipuladas exige que o ensino de Geografia desenvolva competências para análise crítica, capacitando os estudantes a identificar estratégias discursivas e posicionar-se de forma reflexiva diante das representações visuais (Rosa; Rocha, 2024).

Embora alguns autores, como Montano e Orlandin (2020), questionem a resistência crítica das novas gerações diante da manipulação de imagens, tal ceticismo reforça a necessidade de incorporar a leitura visual como objeto legítimo de investigação escolar. Além disso, a dimensão estética das imagens, frequentemente vista como ameaça à objetividade científica (Souza, 2014), deve ser reconhecida como componente constitutivo da percepção espacial, enriquecendo a formação geográfica.

Portanto, ao integrar a linguagem visual, o ensino de Geografia amplia seu repertório metodológico e redefine sua natureza epistemológica. Os estudantes passam a compreender o espaço não como dado bruto, mas como constructo social, interpretado, representado e constantemente disputado. Nesse processo, a imagem deixa de ser mero adereço e torna-se instrumento de análise crítica e de produção de sentidos sobre o mundo.

2.3 POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DAS CHARGES

A charge é uma forma derivada da caricatura, caracterizando-se como uma manifestação artística que se expressa por meio de desenhos, pinturas, esculturas ou outros meios, geralmente com uma intenção humorística (Rabaça; Barbosa; Sodré, 1995). A caricatura, por sua vez,   definida como um recurso que deforma características marcantes de pessoas, animais, fatos ou objetos, podendo servir como matéria ou ilustra o (Marcushi, 2001).

No campo das representa es socioespaciais, a charge configura-se como um g nero discursivo capaz de combinar signos culturais compartilhados, condensando, em uma única imagem, críticas, alusões e deslocamentos simbólicos. Sua força comunicativa reside na capacidade de engajar o observador, exigindo dele não apenas a leitura das formas visuais, mas também a mobiliza o de sua própria compreensão do mundo para interpretar os sentidos transmitidos.

Por ser temporal, a charge está vinculada ao presente, tratando de acontecimentos ou tensões atuais. Segundo Rabaça; Barbosa e Sodré (1995), distingue-se de outros tipos de cartuns por sua inten o crítica e humorística voltada a fatos políticos ou sociais específicos. O Novo Manual de Reda o da Folha de São Paulo reforça essa defini o, descrevendo-a como desenho humorístico de



caráter político, cuja compreensão depende exclusivamente da força expressiva da linguagem visual, dispensando explicações textuais.

O termo charge, originário do francês “charger”, carrega duplo sentido: exagerar e atacar vigorosamente, evocando a ideia de uma carga de cavalaria. Silva (2004) destaca que essa natureza semântica expressa a função combativa do gênero, que critica eventos presentes de maneira imediata. Dessa forma, a charge ocupa lugar de destaque em jornais, revistas e meios digitais, cuja circulação rápida intensifica seu impacto crítico. Sua estrutura condensada, articulando elementos visuais, contexto histórico e ideologia, amplia as possibilidades de leitura, exigindo que o observador apreenda tanto o sentido explícito quanto os subtextos culturais presentes.

Rocha (2013) observa que a charge funciona como um enunciado visual baseado na lógica da incompletude: mesmo apresentando piadas ou mensagens sem palavras, convoca o leitor a reconstruir mentalmente a sequência temporal que envolve a situação representada. O efeito comunicativo depende da capacidade do autor de sintetizar ideias complexas em traços simples, exigindo interpretação ativa do leitor, filtrada por suas referências culturais e visão de mundo.

Historicamente, a utilização de charges na educação remonta ao século XIX, com a primeira publicação no Brasil datada de 1837, intitulada “A Campanha e o Cujo” (Macêdo, 2010). Entretanto, foi a partir da década de 1980 que as charges começaram a ser incorporadas de forma sistemática como recurso pedagógico, sendo utilizadas em diversas disciplinas e níveis educacionais. Estudos demonstram que seu uso na educação de jovens e adultos promove uma relação dinâmica entre sujeito, texto e realidade, estimulando reflexão, problematização, levantamento de conhecimentos prévios, compreensão, criticidade e diálogo (Coutinho; Carlos, 2018).

Além disso, o uso de charges favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilização sobre temas ambientais (Tonello; Wyzykowsky; Costa, 2018; Durço; Cruz; Lopes, 2024; Wyzykowsky; Frison; Biachi, 2020). No ensino de Geografia, Oliveira et al. (2016) destacam que as charges se aproximam do repertório cultural dos estudantes, facilitando sua adesão interpretativa e promovendo debates críticos sobre questões territoriais, socioeconômicas e culturais. Silva e Bonifácio (2021) reforçam que, embora pouco exploradas, as charges funcionam como instrumentos de mediação didática que tornam as aulas mais dinâmicas, estimulam o interesse dos estudantes e integram reflexão crítica e experiência estética.

Portanto, a incorporação de charges no ensino de Geografia deve ser planejada de forma intencional e estruturada. Utilizadas em sequências didáticas, permitem o desenvolvimento progressivo de competências interpretativas essenciais para compreender os processos espaciais contemporâneos. Assim, as charges deixam de ser meramente motivadoras e se consolidam como recurso estratégico para a formação do raciocínio geográfico, articulando crítica social, análise espacial e engajamento do estudante.



3 METODOLOGIA

A presente pesquisa propõe uma metodologia como possibilidade pedagógica de incorporação das charges no ensino de Geografia, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2018) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O enfoque metodológico busca apresentar um modelo estruturado que possibilite ao professor explorar o potencial crítico, interpretativo e simbólico das charges, promovendo o desenvolvimento do raciocínio geográfico e das competências cognitivas complexas nos estudantes do Ensino Médio. Fundamentada em princípios das metodologias ativas (Zabala, 2015), a proposta valoriza o protagonismo estudantil, a colaboração entre pares, a autonomia na aprendizagem e a problematização da realidade social e espacial. Nesse contexto, as charges funcionam como recursos centrais para engajar os estudantes na observação detalhada de elementos visuais, na interpretação simbólica e cultural do espaço e na articulação de conceitos geográficos estruturantes, como lugar, paisagem, território e região, bem como das relações entre sociedade e natureza.

A estrutura da proposta metodológica se organiza em módulos temáticos e etapas sequenciais, permitindo que os estudantes desenvolvam progressivamente o raciocínio geográfico. Inicialmente, selecionam-se charges que abordem temáticas contemporâneas relevantes, como urbanização, desigualdades socioespaciais, mobilidade, questões ambientais e políticas públicas, considerando diversidade de linguagem visual, intensidade crítica e potencial de problematização.

Em seguida, os estudantes realizam uma primeira observação individual, descrevendo elementos visuais, personagens, símbolos, cores e composições espaciais, registrando percepções intuitivas e despertando atenção às nuances da imagem. Posteriormente, promove-se a análise e interpretação crítica coletiva, mediada pelo professor, que atua como facilitador do diálogo, estimulando questionamentos sobre intenções, contextos sociais e culturais subjacentes às charges, bem como as múltiplas interpretações possíveis.

A etapa seguinte envolve a articulação da análise visual com conceitos geográficos estruturantes, discutindo como os elementos representados refletem dinâmicas socioespaciais, desigualdades, transformações territoriais e relações sociedade-natureza. Para consolidar o aprendizado, os estudantes realizam atividades de produção de conhecimento e registros reflexivos, por meio de mapas conceituais, quadros comparativos, relatórios ou produções multimodais que conectem interpretação visual e raciocínio geográfico. O processo é complementado por momentos de debate estruturado, promovendo confronto de diferentes leituras, problematizações sobre conflitos socioespaciais, questões éticas e ambientais, incentivando a formação de sujeitos críticos e conscientes.

A avaliação, nesse modelo, assume caráter formativo e processual, considerando a capacidade de observação, análise crítica, argumentação, articulação conceitual e participação nos debates, podendo ser realizada por meio de portfólios, registros reflexivos, autoavaliações e observação do

engajamento em atividades coletivas. A proposta destaca-se por alinhar-se às DCNs e à BNCC, que enfatizam a necessidade de formar estudantes capazes de compreender o espaço geográfico como construção social complexa, analisar territorialidades, interpretar relações entre sociedade, natureza e cultura e desenvolver habilidades de investigação, leitura crítica de diferentes linguagens e atuação reflexiva na sociedade contemporânea.

Dessa forma, a metodologia apresenta-se como possibilidade pedagógica de inovação, integrando teoria e prática, mobilizando o repertório cultural dos estudantes, articulando conceitos geográficos com interpretação visual e crítica social, promovendo o engajamento ativo e reflexivo na construção do conhecimento geográfico. Ao incorporar charges em sequências didáticas estruturadas, a proposta permite desenvolver progressivamente competências interpretativas essenciais para compreender os processos espaciais contemporâneos, consolidando as charges não apenas como recurso motivador, mas como instrumento estratégico para a formação do raciocínio geográfico, articulando análise crítica, percepção simbólica e engajamento estudantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a utilização de charges como recurso didático apresenta grande potencial para fortalecer o raciocínio geográfico no Ensino Médio, ao estimular a análise crítica, a interpretação simbólica e a compreensão das complexas dinâmicas socioespaciais. Ao integrar a linguagem visual em práticas pedagógicas estruturadas, as charges permitem que os estudantes não apenas reconheçam os elementos explícitos de uma representação, mas também identifiquem seus subtextos culturais, políticos e ideológicos, promovendo uma leitura mais reflexiva do espaço vivido.

A elaboração e aplicação de uma sequência didática fundamentada em charges demonstrou-se uma possibilidade eficaz para articular teoria e prática, conforme orientam a BNCC (2018) e as DCNs (2018). O guia didático produzido oferece um instrumento pedagógico capaz de promover o protagonismo estudantil, a construção de significados e a problematização de situações concretas, estimulando o desenvolvimento de competências interpretativas, cognitivas e socioemocionais. Esse modelo evidencia que o ensino de Geografia pode superar práticas tradicionais baseadas na memorização e reprodução de informações, incorporando recursos que favorecem a compreensão crítica do território e das relações entre sociedade, natureza e cultura.

Além disso, a pesquisa demonstra que as charges contribuem para aproximar o conteúdo escolar da realidade social e cultural dos estudantes, valorizando o repertório cultural e estimulando debates sobre questões contemporâneas, como urbanização, desigualdades socioespaciais, movimentos migratórios e relações sociedade-natureza. Nesse sentido, o uso intencional e sistemático das charges transforma-as em instrumentos estratégicos de mediação didática, capazes de consolidar o



raciocínio geográfico como competência essencial para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e socialmente conscientes.

Por fim, espera-se que este estudo incentive práticas pedagógicas inovadoras que integrem a análise crítica de imagens, a reflexão conceitual e a problematização espacial, demonstrando que a Geografia escolar pode assumir um papel ativo na formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e intervir no mundo de forma responsável e fundamentada. A experiência evidencia que, quando incorporadas de maneira estruturada e reflexiva, as charges deixam de ser meros elementos ilustrativos e passam a constituir recurso formativo de grande relevância para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a construção de práticas educativas mais significativas e transformadoras.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacional.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/DCN-EM.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.
- BARTHES, Roland. Elementos de semiologia. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.
- BLACHE, Paul Vidal de la. Sobre o raciocínio geográfico. Terra Brasilis. Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, n. 12, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CABRAL, Gabriel Carvalho; LEMOS, Linovaldo Miranda. Imagem e Geografia: a produção fotográfica como instrumento pedagógico na educação geográfica. In: Debates sobre Formação de professores: práticas pedagógicas, saberes, experiências e tendências. Editora Científica Digital, 2022. p. 111-126.
- CASTELLAR, Sonia Vanzella; GARRIDO, Marcelo; DE PAULA, Igor. O Pensamento espacial e raciocínio geográfico: Considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. Revista de Geografia Norte Grande, n. 81, p. 429-456, 2022.
- CLAVAL, Paul. Poststructural geography and the cultural approach. GEOUSP, v. 26, n. 2, p. e200518, 2022.
- COUTINHO, Raissa Regina Silva; CARLOS, Erenildo João. A charge sob a ordem do discurso pedagógico: achados enunciativos no cenário da Educação de Jovens e Adultos. Revista Educação em Questão, v. 56, n. 48, p. 32-56, 2018.
- DURÇO, João Victor; CRUZ, Bruna; LOPES, Adriano. Educação ambiental freiriana: uso de charges sobre logística reversa no ensino fundamental. Intersaberes, v. 19, 2024.
- FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Geografia Escolar crítica e a formação para a cidadania. Revista GeoSertões, v. 5, n. 10, p. 12-39, 2020.
- GIROTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. Revista GEOgraphia, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 1-12, 2021.
- GOUVEIA, Patricia; JÚNIOR, José Carlos Ugeda. O ensino de geografia no brasil e os métodos tradicional e histórico cultural. Formação (Online), v. 28, n. 53, 2021.
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. Comunicação & Cultura, n. 1, p. 21-35, 2016.
- LOPES, Jaime Sergio Frajuca. Pesquisa na educação geográfica e prática docente. Revista Contemporânea, v. 3, n. 11, p. 22737-22762, 2023.
- MACÊDO, José Emerson Tavares de. O uso das charges como recurso visual no ensino de História. In: XIV Encontro Estadual de História da ANPUH Seção Paraíba. Simpósio Temático 17: História da educação e do ensino de história na Paraíba. História da Educação e do Ensino de História na Paraíba. 14., 2010. Anais [...]. João Pessoa - PB, 2010.



- MARCUSHI, Luiz Antônio. Anáfora indirecta: o barco textual e suas âncoras. *Revista letras*, n. 56, p. 217-258, 2001.
- MONTAÑO, Sonia; ORLANDIN, Jardel. Pós-verdade, cálculos e superfícies informadas: apontamentos para uma decodificação das imagens em rede. *Intexto*, n. 51, p. 224-241, 2020.
- NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz; LEITE, Cristina Maria Costa. Elementos constituintes do raciocínio geográfico: uma discussão teórica para a educação básica. *Revista Signos Geográficos*, v. 3, p. 1-17, 2021.
- OLIVEIRA, Rosangela Miola Galvão et al. Atividades de intervenção com o uso do gênero charge para o ensino de geografia na educação básica. *Educação em Análise*, v. 1, n. 2, p. 176-194-176-194, 2016.
- PIRES, Vera Lúcia; KNOLL, Graziela Frainer. Práticas discursivas e tecnológicas no ensino virtual: considerações a partir de charges. *H2D-Revista de Humanidades Digitais*, v. 2, n. 2, p. 21, 2020.
- RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães; SODRÉ, Muniz. Dicionário de comunicação. In: *Dicionário de comunicação*. 1995. p. 637-637.
- ROCHA, Fátima Paraguassu. Charge e cartum: diálogos entre o humor e a crítica. *Revista Uniandrade*, v. 12, n. 1, p. 4-16, 2013.
- ROSA, Leticia Gonçalves; ROCHA, Julia. Educação e mundo-imagem: práticas pedagógicas e formação para leitura crítica da linguagem visual. *Revista Inter-Ação*, v. 49, n. 1, p. 196-209, 2024.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Edusp, 2022.
- SILVA, Ykaro Felipe Sousa; BONIFÁCIO, Welberg Vinicius Gomes. O uso de charges enquanto recurso didático para o ensino de Geografia: The use of cartoons as a didactic resource for teaching Geography. *Élisée-Revista de Geografia da UEG*, v. 10, n. 1, p. e101219-e101219, 2021.
- SOARES, Lucélia dos Reis Santos; LOBATO, Kelson Lucien Rodrigues. concepções e abordagens do ensino da geografia: a importância do saber cartográfico nos anos iniciais da Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 11, n. 21, p. 05-27, 2021.
- SOUZA, Lucia Helena Pralon De. Imagens científicas e ensino de ciências: uma experiência docente de construção de representação simbólica a partir do referente real. *Cadernos CEDES*, v. 34, p. 127-131, 2014.
- TONELLO, Leonardo Priamo; WYZYKOWSK, Tamini; COSTA, Roque Ismael. O uso de charges e histórias em quadrinhos para potencializar a educação ambiental no ensino de ciências. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, v. 23, n. 2, p. 369-381, 2018.
- WYZYKOWSKI, Tamini; FRISON, Marli Dallagnol; BIANCHI, Vidica. Compreensões de educação ambiental a partir de charges do Facebook. *REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 8, n. 2, p. 290-307, 2020.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: Penso Editora, 2015.
- ZUZA, Maria Lidijanne Cardoso. Ensino da Geografia na Educação Básica. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 11, p. e533101119825-e533101119825, 2021.

