Metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de Geografia: os biomas e as séries iniciais

Gustavo Ferreira Lessa

ferreiralessa.gustavo64@gmail.com

Anniele Sarah Ferreira de Freitas

anniesfreitas@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar propostas de metodologias ativas para a Geografia Escolar, voltadas para o ensino fundamental I. A partir do conceito de bioma, nosso recorte curricular abordará a proposição de atividades que possibilitem os professores das séries iniciais abordarem o conteúdo de natureza utilizando o conceito de biomas. O trabalho destaca o papel das Oficinas didáticas como uma potente estratégia de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva metadidática. As atividades realizadas durante a oficina possibilitaram a troca de conhecimento e reflexão em torno do planejamento e execução da oficina, em torno do conteúdo geográfico e do próprio processo de elaboração da oficina.

* * *

PALAVRAS-CHAVE: Geografia Escolar, ensino fundamental, Geografia física, Oficina Didática, metadidática.

Introdução

As questões a respeito dos aspectos físicos-naturais se fazem presentes não somente desde a educação básica até a graduação, mas também em nosso cotidiano. Qual não foi a nossa surpresa ou inquietação ao perceber o surgimento de um rio imenso, margeando uma avenida ou estrada em uma viagem de carro ou ônibus durante a infância? E as infinitas teorias, hipóteses e histórias que se encarapuçaram em nosso imaginário sobre viajar para lugares altos ou frios e não encontrar uma paisagem recorrente nas mídias ou que 'apenas' são fruto de narrativas de outrem? São nestas experiências, somadas à trajetória escolar, em que o conceito de bioma encontra outras hipóteses e percepções no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, encaminhamos nossos interesses para um aprofundamento maior que culminou em um trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo desdobrou-se em compreender como o conceito de bioma é abordado no ensino da Geografia Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passando pela discussão teórico-metodológica da Geografia Escolar e o ensino das temáticas físico-naturais, além da prática com este conceito em oficinas pedagógicas (LESSA, 2017). Neste sentido, o presente artigo, em parte, provém de resultados e análises obtidos a partir dessa pesquisa[1] já encerrada.

Nosso objetivo geral é apresentar propostas metodológicas no âmbito da Geografia Escolar voltadas para o ensino fundamental I, utilizando a perspectiva das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). Assim, apresentamos os seguintes objetivos específicos: apresentar o conceito de bioma e sua abordagem na Base Nacional Comum Curricular; analisar e discutir as metodologias ativas tanto em suas abordagens quanto suas aplicabilidades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e apresentar as atividades práticas aplicadas durante a oficina didática.

A Geografia Escolar passou por processos de significação ao longo tempo, em torno do objetivo central que está voltado para a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente no espaço e sendo agentes sociais no mesmo (CAVALCANTI, 2012). Além dessa função formadora, ela tende a contribuir para a leitura do

1 Esta pesquisa foi realizada durante as disciplinas de Pesquisa e Práticas de Ensino II e III, na Universidade Federal Fluminense – Campos dos Goytacazes, que compreendem o estágio supervisionado obrigatório, tornando-se objeto de estudo para a realização do trabalho de conclusão de curso. Compreender como a formação de professores de Geografia pode atuar na formação inicial de alunas do magistério matriculadas em uma escola estadual do município de Campos dos Goytacazes.

espaço em que o indivíduo está inserido. Diante dessas análises sobre o espaço em que ele se encontra, muitos são os fenômenos em que se fazem presente, sejam eles sociais, físicos, culturais.

Dentro da Geografia Escolar o estudo dos conteúdos físico-naturais contribui para a leitura de mundo dos alunos e possibilita compreender as relações entre sociedade e natureza. Em sua totalidade, compreender a importância do ensino das temáticas físico-naturais, tende a contribuir para o processo de formação cidadã e espacial dos alunos.

Utilizamos as MAA como alternativa de ensino-aprendizagem cujo propósito extrapola o cerceamento dos conceitos de natureza e de biomas enquanto método. As MAA são debatidas e utilizadas sob diversos aspectos teóricos-práticos tanto na educação básica quanto no ensino superior. Nosso interesse no tema advém das possibilidades de pensar, ensinar e aprender Geografia(s) por meio de atividades que possam problematizar questões cotidianas, mesmo nas séries iniciais, afinal de contas, é nesta fase que somos inseridos aos primeiros exercícios de leitura de mundo.

Concepções e técnicas de ensino atravessam as MAA elucidando formas alternativas de validação e produção de conhecimento de acordo com os contextos em que são apresentadas. A centralidade do processo está nas ações colocadas em práticas pelos alunos e não exclusivamente na mediação do professor. Dentre a diversidade de estratégias de operacionalização das MAA, podemos citar a aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning – PBL), a aprendizagem baseada em equipe (team-based learning – TBL), o círculo de cultura, o arco de Charles Marguerez, as Oficinas, a dramatização, os seminários, os estudos de caso, os portfólios, dentre outros. Paiva et al. (2016), em uma proposta de revisão integrativa, afirmam que o ponto nodal das pesquisas que recorreram a MAA é a problematização de questões cotidianas em busca de soluções práticas e formativas.

A solução de problemas é uma instigante forma de construir conhecimento com base em experiências anteriores, possibilitando o estímulo da autonomia nos sujeitos envolvidos. Como Paiva et al. (2016, p. 151) constatam, "[...] não existe consenso absoluto sobre as formas de operacionalização dessas metodologias, elas constituem bases teórico-críticas congruentes, mas não absolutas", portanto, cada contexto e ressignificação curricular pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem mobilizando os estudantes a compreender e/ou superar problemas.

Não é comum encontrar trabalhos científicos que discutam as Metodologias Ativas de Aprendizagem nas séries iniciais, no entanto, nosso desafio tem origem

no debate da formação de professores para as séries iniciais (LESSA, 2017), cuja questão norteadora foi: como o conceito de bioma pode ser trabalhado nas aulas do ensino fundamental I? Desta forma, utilizamos a estratégia de oficina didática como recurso metadidático para elaborar formas de ensinar e aprender Biomas no Brasil.

Biomas: uma breve contextualização

O Brasil, por sua grande extensão territorial, abrange uma gama variada de vegetação, relevo, clima, mantendo entre si uma relação constante revelando características específicas em vários ambientes ao longo do território. Para a permanência da vida nos biomas, é necessário o estabelecimento de políticas públicas ambientais, a identificação de oportunidades para a conservação, o uso sustentável e a repartição de benefícios da biodiversidade (MMA, 2005). O referente conceito, assim como outros, é referência para a compreensão das paisagens naturais que compõem o território, portanto é necessário o entendimento dos elementos que constituem a estrutura do conceitual dos biomas. No que tange esse tema, muitos autores apontam como uma temática ampla composta por muitos elementos que vão dar forma aos processos e características dos biomas.

Em primeira instância, a fitofisionomia foi a primeira nomenclatura a ser usada para descrever a vegetação e "[...] é uma característica morfológica da comunidade vegetal [...]" (GRABHERR & KOJIMA, 1993 apud COUTINHO, 2006, p. 14). Portanto, será a fitofisionomia que permitirá o reconhecimento dos diferentes tipos de biomas. Juntamente com o conceito de fitofisionomia surge o conceito de formação vegetal, que foi criada por Holdridge (1947 apud COUTINHO, 2006) a partir de simples dados climáticos. Segundo o IBGE, podemos definir bioma

> [...] como um conjunto de vida (vegetal e animal) constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação contíguos e identificáveis em escala regional, com condições geoclimáticas similares e história compartilhada de mudanças, o que resulta em uma diversidade biológica própria (IBGE, 2004).

Para Ricklefs (2003), bioma é o agrupamento de comunidades biológicas e de ecossistemas em categorias, tomando como base o clima e a formação vegetal predominante, definindo características gerais a eles. O autor coloca ainda que a distribuição dos biomas pode ser compreendida a partir da combinação da forma de crescimento e do ambiente. Dessa forma podemos ver que diversas definições desse conceito convergem para um mesmo caminho, mostrando que os biomas se caracterizam pela igual distribuição e predominância de espécies de fauna e flora, levando-se em consideração também a fisionomia, fatores relacionados ao clima,

relevo e formas de vida. Segundo o IBGE (2004), o Brasil apresenta seis biomas em seu território nacional, sendo eles: Amazônia, Caatinga, Pantanal, Cerrado, Mata Atlântica e Pampas.

Diante da revisão bibliográfica acerca da discussão de biomas, elencamos a definição do IBGE como ponto de partida para a estruturação das atividades que compuseram a MMA. E para então dar início a organização de tais atividades, recorremos à Base Nacional Comum Curricular para orientarmos curricularmente nossa questão-problema.

O conceito de biomas na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com caráter normativo, vem apresentando definições de conjuntos orgânicos e progressivos da aprendizagem que o corpo discente deve alcançar ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2017). Assim como em outros documentos curriculares, a nova base reforça as habilidades e competências cujas quais os alunos devem alcançar a fim do determinado segmento de ensino. Dessa forma, de acordo com a BNCC (2017), as competências colocam em prática os conhecimentos escolares e, para que sejam desenvolvidas, é preciso o uso de um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos diferentes tipos de objetos de conhecimento. A organização dessa combinação de objetos de conhecimento resultará nas unidades temáticas em que a base curricular está estruturada.

A BNCC, no segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, valoriza o lúdico na aprendizagem, demandando um trabalho em que o ambiente escolar esteja organizado nos interesses que são manifestados pela criança, suas vivências e com o progredir, possam ser ampliadas as compreensões do espaço.

A base apresenta como fundamento da disciplina Geografia o raciocínio geográfico, de maneira a exercitar o pensamento espacial que auxiliará a compreensão de aspectos que se fazem presentes na realidade, assim, mostrando as diferentes modificações do mundo e correlacionando componentes que compõem a sociedade e suas relações com a natureza e o que ela compõe. Todo o conteúdo e temáticas que são elencados na disciplina de Geografia e que constroem essa visão do aluno sobre o mundo e suas modificações são divididos dentro da base em unidades temáticas.

Na BNCC, o conteúdo de natureza aparece dentro da unidade temática "Natureza, ambientes e qualidade de vida", que articula aspectos físico-naturais com aspectos sociais, demonstrando a relação que ambas estabelecem, porém, dando um foco maior para os processos físico-naturais que ocorrem no planeta e seus recursos naturais (BRASIL, 2017).

Essa abordagem com ênfase na natureza e seus processos são encontrados no documento no 4º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetos de conhecimento a preservação e a degradação da natureza. E coloca como habilidade "Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na preservação ou degradação dessas áreas" (BRASIL, 2017, p. 329).

Como era esperado, o conceito de biomas só aparece a partir do segundo segmento de ensino fundamental e no ensino médio. Assim, nossa questão norteadora da pesquisa foi tensionada mais uma vez, no entanto, seu desdobramento se deslocou para os sujeitos da pesquisa naquele momento: alunas[2] do curso de formação de professores (magistério) que atuariam nas séries iniciais do ensino fundamental, visto que nossos interesses se encontravam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para entender a abordagem do referido conceito, deslocamos nossa metodologia para compreender como essas professoras em formação podem abordar o mesmo em sua sala de aula.

Metodologias Ativas de aprendizagem: uma potente proposta para o ensino-aprendizagem

Para que nossa pesquisa pudesse ser realizada, elaboramos uma oficina didática para alunas do ensino médio que cursavam o magistério. Desta forma, trabalhamos o conceito de biomas e a Metodologia Ativa de Aprendizagem como recursos metadidáticos. Escolas de magistério, modalidade de formação de professores que é realizada por meio do ensino médio, ainda são comuns no estado do Rio de Janeiro, cuja carga horária divide-se no currículo entre disciplinas tradicionais do ensino médio e disciplinas voltadas para o aspecto formativo do docente das séries iniciais, mesmo que já tenham sido debatidas e colocadas em prática políticas públicas que visam formar professores apenas pelo cumprimento de graduação específica (BRASIL, 1996). É importante destacar que as disciplinas dos cursos de magistério enfatizam a didática de determinados conteúdos e temas do ensino fundamental, como letramento e alfabetização, artes, raciocínio lógico-matemático, entre outros. Porém, não encontramos no Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro (2010) ênfase ou adendo para a didática da Geografia nesses cursos. Portanto, abordamos o tema que já fazia parte do conteúdo bimestral da escola como ponto de partida para nossas discussões sobre a Geografia Escolar e seu papel nas séries iniciais. Tivemos o apoio da professora de Geografia da turma, cedendo espaço e tempo necessários para a realização da oficina.

2 A turma era composta apenas por mulheres. Um tradicional panorama dos cursos de magistério no Brasil, desde a sua concepção.

A oficina didática é uma estratégia de ensino-aprendizagem que tem como objetivo debater questões teóricas através de atividades práticas. De acordo com Paviani e Fontana (2009), a oficina busca atender objetivos pedagógicos, trazendo ensejo de vivenciar conjunturas concretas e significativas que estão sustentadas por três pilares, o sentir, pensar e agir. Conceber a oficina como um recurso metadidático significa preparar e conceber as aulas desde o seu planejamento até sua concepção com foco em um corpo discente hipotético, ou seja, conjectura-se o grupo de alunos em potencial para aquela situação didática prevista, conforme a definição de Brusseau em sua Teoria das Formulações Didáticas (2002). Segundo, Pais (2016, p. 1),

> Brusseau utiliza a expressão situação metadidática para se referir à situação na qual o professor está preparando sua aula, idealizando uma situação didática, e por esse motivo ele tem em mente um aluno abstrato, cuja essência não tem a mesma subjetividade do aluno "real" com quem ele irá se encontrar por ocasião da aula.

O que difere este modo de organização da aula é que metodologia e o conteúdo que se permutam e a forma de colocar em prática a aula torna-se conteúdo, tal como as perguntas problemas e os conceitos. Ao trabalharmos uma oficina voltada para professoras em formação e objetivando sua prática docente, a partir dos conteúdos e conceitos da Geografia que faziam parte do currículo escolar das mesmas naquele momento, mobilizamos os recursos metadidáticos num movimento de aprendizagem cujo os saberes e as situações. Logo, os conhecimentos prévios e reconstruídos estabeleceram um ambiente de aprendizagem muito profícuo.

Para além das questões teóricas em torno do conceito de biomas e sua distribuição em território nacional – e já de compreensão das alunas, que haviam feito provas acerca do tema recentemente –, nossa intenção foi debater por meio da didática da Geografia como o conceito atrelado aos conteúdos da BNCC podem constituir leituras de mundo nas séries iniciais com relação ao conceito de natureza, que será abordado pelas professoras em seu futuro profissional docente.

A oficina como estratégia metodológica é muito interessante quando se trata de formação de professores, cujo espaço-tempo nos permite inúmeros debates acerca dos saberes docentes que compõem o ofício do professor. Seu planejamento e organização são estruturados de acordo com o tema escolhido e partem da premissa dialógica, a fim de que alunos sejam capazes de desenvolverem ações e questões a partir de sua lógica de raciocínio e mediados pelo debate do tema com o professor. Pensando nesta perspectiva de ação-reflexão-ação (SCHON, 1992) sobre os saberes e fazeres docentes, consideramos as MAA como método central para a

interpretação, análise e avaliação da oficina e de nossa questão norteadora de pesquisa.

As oficinas pedagógicas tendem muito a contribuir para o ensino. Segundo Afonso (2000), a oficina pode ser compreendida como um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros e membros. Este trabalho está focalizado em torno de uma questão cuja elaboração acontece em um contexto social, podendo o seu planejamento ocorrer a partir das seguintes etapas: o *antes*, no qual se dá o processo de organização das ideias, a seleção de um tema a ser trabalhado, a montagem das atividades e materiais a serem utilizados, a definição dos objetivos a serem atingidos em cada atividade e na oficina como um todo; o *durante*, momento em que de fato está ocorrendo a aplicação da oficina; e o *depois*, quando são realizadas as análises sobre as atividades realizadas pelos participantes a partir dos objetivos que foram traçados, buscando propor uma solução ou até mesmo uma nova oficina.

Como apresentamos, as MAA são conhecidas por provocar a pesquisa como método de aprendizagem, levando professores e alunos ao exercício dialógico através de uma questão problematizadora, que pode ter ou não a função de buscar soluções para questões cotidianas. Muito usada nas ciências médicas, as MAA contribuem a construção do conhecimento por descentralizar a aprendizagem do professor, situando o aluno como sujeito do processo e parceiro de trabalho, desta forma as competências alcançadas pelos alunos extrapolam conceitos fechados em si e permitem o questionamento e a reconstrução do conhecimento.

A questão-problema é o lastro das MAA, sua função é desnaturalizar modos de interpretar, observar e analisar objetos e relações, distanciando o estudante da normatização e das dicotomias absolutas (certo/errado ou bonito/feio) a partir de suas vivências. A potência do conceito de biomas nas séries iniciais está exatamente na desconstrução de uma relação hierárquica entre conceitos e modos de raciocínio tradicionalmente apresentados na Geografia Escolar (FREITAS & CABRAL, 2018). Sobre essa transgressão de uma leitura de mundo hierarquizada, Straforini (2008, p. 92) destaca que “as diferentes escalas não podem ser compreendidas como instâncias únicas e isoladas. É impossível esconder das crianças o mundo, quando as informações lhe são passadas no exato instante do seu acontecimento”.

As propostas para a utilização em sala de aula

A oficina pedagógica intitulada **"Quando 1 vira 6: diferentes formas de se trabalhar os biomas brasileiros"**, teve como objetivo analisar as diferentes formas de se trabalhar o conteúdo de biomas dentro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização da Oficina, foram montadas algumas atividades para trabalhar o tema de biomas. A seguir, apresentamos algumas das atividades que compuseram a estratégia didática.

Atividade I – Sua diversão, nossa satisfação: o pacote de viagem pelos biomas. Objetivo: Conhecer os principais biomas brasileiros e suas características. Procedimentos: A turma foi dividida em seis grupos, no qual cada um esteve responsável por um bioma. Os alunos elaboraram pacotes de viagem de turismo com roteiros voltados para o bioma de sua responsabilidade, utilizando os seguintes critérios (debatidos previamente com a turma): Localização do bioma; Tipo de fauna e flora presentes; Clima; Os lugares mais interessantes a serem visitados dentro desse bioma; Atividades culturais.

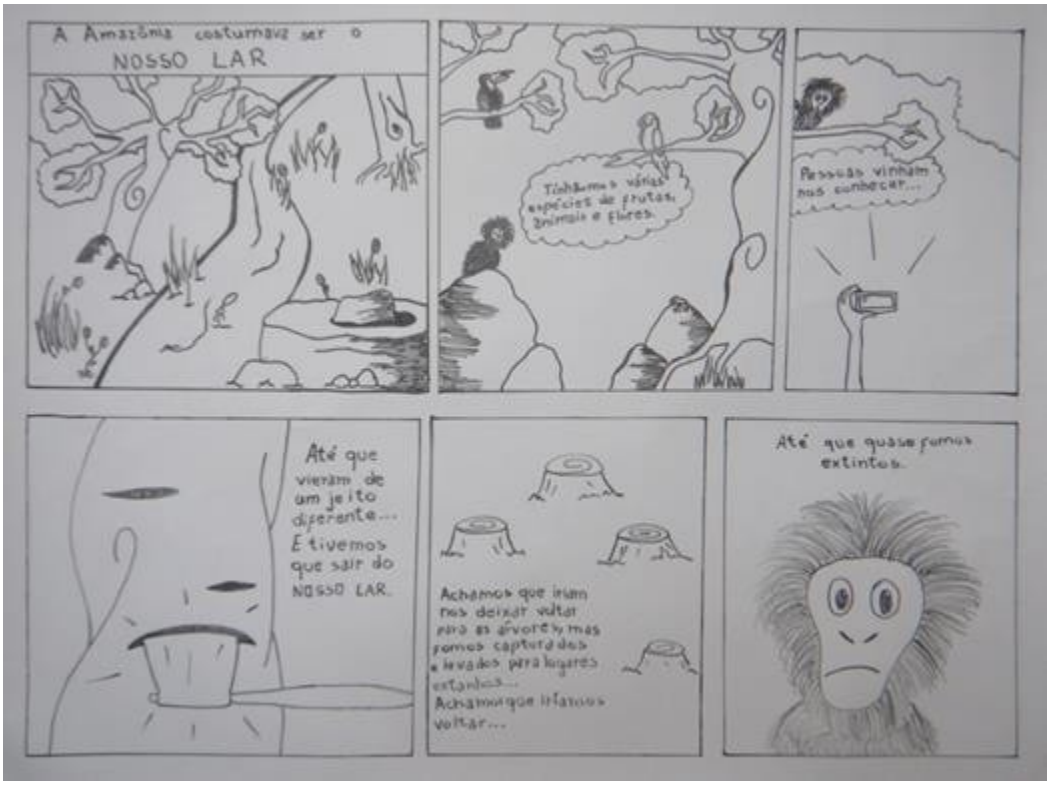
Figura 1. Confecção dos cartazes com os pacotes de viagem



Fonte: LESSA, 2017

Atividade II – Os Biomas em forma de quadrinhos. Objetivo: Ilustrar os impactos ambientais em cada bioma. Procedimentos: A turma, já dividida em seis grupos, recebeu informações de impactos ambientais referentes ao bioma de seu grupo. A partir dessas informações, o grupo criou uma história em quadrinhos (Figura 2) apresentando esses impactos e uma possível solução para o mesmo.

Figura 2. Cartaz referente a atividade de confecção de uma história em quadrinho abordando algum impacto ambiental no bioma e uma possível solução



Fonte: LESSA, 2017

Atividade III – Cobertura vegetal: como cada bioma se diferencia um do outro pela sua vegetação. Objetivo: Analisar a importância dos rios voadores e sua influência na distribuição da cobertura vegetal de cada bioma. Procedimentos: Após uma exposição sobre rios voadores, conteúdo que não foi abordado durante o bimestre, os grupos receberam um mapa do Brasil, no qual diferenciam cada bioma segundo a sua cobertura vegetal (Figura 3).

Figura 3. Mapa de cobertura vegetal elaborado pela turma



Fonte: LESSA, 2017.

Após a aplicação da oficina, foi possível fazer algumas análises referentes aos resultados obtidos. Podemos perceber que por parte das alunas a compreensão pela temática se deu de forma rápida e dinâmica, o que nos deixou muito surpresos e facilitou um pouco mais a aplicação da oficina.

Os objetivos traçados para cada atividade foram atingidos com êxito, porém, vale ressaltar alguns pontos negativos. Na atividade I, as meninas levaram muito tempo na montagem dos cartazes (Figura 1) o que acabou atrasando a aplicação das demais atividades. Outro ponto sobre a primeira atividade foi com relação a fauna de cada bioma, alguns grupos acabaram cometendo um equívoco de colocar imagens de animais que não são característicos daquele determinado bioma em que o grupo trabalhava, o que nos faz ver que é preciso trabalhar um pouco mais sobre essa questão, evitando o uso do senso comum e enfatizando mais a fauna brasileira. Ainda nessa atividade, durante a apresentação, os grupos acabaram demorando muito, pois antes de venderem o pacote de viagens, foram apresentadas características que já haviam sido abordadas no início da oficina como forma de apresentação do conteúdo trabalhado. Por fim ao analisar os materiais que foram entregues, foi possível perceber também muitos erros de português, o que deve ser sempre alertado, já que as alunas estão em processo de formação para serem professoras.

Figura 4. Cartaz com o pacote de viagem "Amazônia", elaborado durante a atividade I



Fonte: LESSA, 2017.

Na segunda atividade, as alunas foram muito criativas na montagem das histórias em quadrinhos (Figura 2), compreendendo bem como a atuação do homem de forma errada sobre esses biomas pode ser prejudicial. Na atividade elas fizeram essa abordagem e ainda tentaram propor uma possível solução, mostrando que a utilização das histórias em quadrinhos muito tem a contribuir no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois é uma metodologia que pode ser utilizada em todos os segmentos de ensino e que sempre chamará atenção de todos.

> Assim, o estudo de várias categorias e temas geográficos pode ser mais bem compreendido pela medição da linguagem de quadrinhos. A leitura, interpretação e compreensão dessa produção cultural do cotidiano possibilitam a reflexão, o pensamento crítico e, ao ampliar a perspectiva de análise, consequentemente estimulará o exercício da cidadania (SILVA, 2013, p. 218),

A atividade III nos fez ver que as alunas compreenderam bem a importância dos rios voadores na distribuição da cobertura vegetal de cada bioma com a montagem dos mapas (Figura 3), de tal forma que os mapas produzidos por elas podem ser usados no ensino de alunos com deficiência visual, pois alguns grupos utilizaram para cada região um tipo de material para caracterizar o tipo de cobertura vegetal, possibilitando assim que um material possa ser usado para diversas funções. Outro ponto que podemos também destacar é que um grupo se

utilizou de materiais da própria natureza (Figura 10) para a confecção desses mapas, mostrando a possibilidade da utilização de diferentes materiais para a produção dessa atividade. Ressalta-se ainda que esses mapas podem ser reutilizados para serem trabalhados outros conteúdos no campo da geografia, como por exemplo, a cartografia, mostrando a importância da divisão que podem ser feitas em um mapa de acordo com a temática trabalhada.

Considerações finais

Reconhecer a oficina didática como uma estratégia de MAA e implementá-la à luz da problematização das questões tradicionais que percorrem o ensino-aprendizagem e as competências socioemocionais, além de novas práticas teórico-práticas, é uma importante metodologia colaborativa de aprendizagem, cujos participantes têm a oportunidade de discutirem a luz dos seus conhecimentos prévios, o conhecimento científico e extrapolar o desenvolvimento de suas competências e habilidades (MORAN, 2013).

Os limites e as potencialidades das atividades elaboradas para a oficina foram de encontro as condições ímpares do desafio da pesquisa: uma turma de magistério com uma formação tradicional e pouco dialógica. Consideramos que, ainda que as participantes da pesquisa tivessem contato com a metodologia discutida ou já implementassem em outros âmbitos de sua formação, as dificuldades seriam as mesmas, uma vez que o público final seriam os possíveis alunos das séries iniciais que em algum momento terão contato com a metodologia e com os conteúdos.

Quanto ao papel do conteúdo de biomas, sua discussão extrapolou os debates memorísticos tradicionais relacionados à sua presença em livros didáticos e revelou que, mesmo o conteúdo não estando presente no currículo do ensino fundamental I e sua complexa forma abstrata de compreensão morfoclimática na configuração do território nacional, pode ter um papel importante na aproximação de conceitos complexos na estruturação de modos de raciocínio mais concretos, como são aqueles apresentados pelos alunos em início de escolarização.

Referências

AFONSO, Lucia. Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Ed Campo Social, p 1-60, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BROUSSEAU, Guy. Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. MEC: Brasilia, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de Geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de; CABRAL, Thiago Manhães. O pensamento espacial e as temáticas físico-naturais no contexto da BNCC: um olhar sobre o sexto ano do ensino fundamental - anos finais. III Colóquio de

Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia,. Pelotas, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapa de Biomas e de vegetação, 2004. Disponível em:https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/21052004Biomashtml.shtm.

LESSA, Gustavo Ferreira. O conceito de Biomas no ensino da Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental. Campos dos Goytacazes (RJ). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal Fluminense, 2017.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. Amazônia. Disponível em: http://www.mma.gov.br/Biomas/amaz%C3%B4nia.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

PAIS, Luis Carlos. Recanto das Letras M. Epistemology of Visual Thinking in Elementary Real Analysis. British Journal, 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Mínimo. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820. Acesso em: 18 jun. 2017.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2008.

Sobre os autores

Gustavo Ferreira Lessa: Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente é professor de geografia da educação básica no norte fluminense.

Anniele Sarah Ferreira de Freitas: Geógrafa licenciada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com especialização pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra e doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desenvolve pesquisas na área de educação em Geografia com ênfase em Geografia escolar, didática da Geografia e formação de professores.

* * *

ABSTRACT

Active methods for teaching Geography learning: biomes and primary school

The present work aims to present proposals for active methodologies for Geography teaching, focused on elementary education I. From the concept of bioma, our curricular clipping will address the proposition of activities that enable the teachers of the initial series to address the contents of nature using the concept of Biomes. The paper highlights the role of didactic workshops as a potent teaching-learning strategy from the metadidatic perspective. The activities carried out during the workshop allowed the exchange of knowledge and reflection around the planning and execution of the workshop, around the geographic content and the process of preparation of the workshop itself.

KEYWORDS: geography teaching, elementary School, Physical geography, Didactic Office, metadidatic.

RESUMEN

Metodologías activas para la enseñanza aprendizaje de Geografía: los biomas y las series iniciales

El presente trabajo tiene como objetivo presentar propuestas de metodologías activas para la Geografía Escolar, orientadas a la enseñanza fundamental I. A partir del concepto de bioma, nuestro recorte curricular abordará la proposición de actividades que posibilite a los profesores de las series iniciales abordar el contenido de naturaleza utilizando el concepto de Biomas. El trabajo destaca el papel de los Talleres didácticos como una potente estrategia de enseñanza de aprendizaje a partir de la perspectiva metadidáctica. Las actividades realizadas durante el taller posibilitar el intercambio de conocimiento y reflexión en torno a la planificación y ejecución del Taller, en torno al contenido geográfico y del propio proceso de elaboración del Taller.

PALABRAS CLAVE: Geografía Escolar, escuela primaria, Geografía física, Taller didáctico, metadidáctica.