

Reflexões sobre a prática do ensino da Geografia Física no ensino fundamental anos finais

Reflexiones sobre la práctica de la enseñanza de la Geografía Física en la educación primaria

Anderson Carlos Fontes da Silva 

Mestre em Geografia

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

e-mail, fontesprofgeo@gmail.com

Resumo

A chamada geografia física é a que insere a geografia de fato nos anos finais do ensino fundamental, já que esta permeia todas as séries do 6º ano ao 9º ano. Portanto, emerge que o professor esteja preparado e com metodologias que possam atrair o aluno ao entendimento das questões físicas do planeta onde vive e das transformações, no espaço geográfico, feitas pelas sociedades no decorrer do tempo. Nesse sentido, este trabalho visa debater de que forma o ensino da geografia física é trabalhada com os alunos no ensino fundamental anos finais e refletir sobre as escolhas metodológicas tomadas para que o aluno consiga estar inserido de forma a entender a importância do conteúdo a que se depara em sala de aula. Há um relato sobre os resultados de atividades práticas a serem executadas com alunos do ensino fundamental anos finais, realizadas em duas escolas privadas localizadas nas cidades de Ananindeua e Belém, no Estado do Pará. Foram realizadas em grupo, planejadas e executadas pelos próprios alunos com a supervisão do autor. Concluímos ser necessário haver interação entre a sociedade e a natureza, levando os alunos a construir a sua reflexão sobre a sua posição como cidadão.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Lúdico; Aprendizagem situada.

Resumen

La llamada geografía física es la que realmente inserta la geografía en los últimos años de la escuela primaria, ya que permea todos los grados desde el 6º hasta el 9º año. Por tanto, se desprende que el docente está preparado y posee metodologías que pueden atraer al alumno a comprender las cuestiones físicas del planeta donde vive y las transformaciones, en el espacio geográfico, realizadas por las sociedades a lo largo del tiempo. Nesse sentido, este trabalho visa debater de que forma ensino da geografia física é trabalhada com os alunos no ensino fundamental anos finais e refletir sobre as escolhas



<https://doi.org/10.28998/contegeo.10i.24.16821>

Artigo publicado sob a Licença Creative Commons 4.0

Submetido em: 12/11/2023

Aceito em: 24/10/2025

Publicado: 06/12/2025

e-Location: 16821

metodológicas tomadas para que o aluno consiga estar inserido de forma a entender a importância do conteúdo a que se depara En el aula. Se presenta un informe sobre los resultados de las actividades prácticas a realizar con alumnos de los últimos años de la enseñanza primaria, realizadas en dos escuelas privadas ubicadas en las ciudades de Ananindeua y Belém, en el Estado de Pará, fueron realizadas en grupos, planificado y ejecutado por los propios estudiantes con supervisión de lo autor. Concluimos que existe una necesidad de interacción entre sociedad y naturaleza, llevando a los estudiantes a construir su reflexión sobre su posición como ciudadano.

Palabras clave: Enseñanza aprendizaje; Lúdico; Aprendizaje situado.

INTRODUÇÃO

Muitos professores já se depararam com alguns questionamentos dos alunos quanto ao estudo de alguns conteúdos, das mais variadas disciplinas escolares. Afinal, quem nunca se deparou com o seu aluno perguntando: para que serve esse conhecimento? Ou em que isso vai influenciar na minha vida? Isso muito se deve ao acesso à informação e a disseminação, de forma bastante equivocada, de visões distorcidas acerca do aprendizado escolar. Por conta disso, o professor deve estar preparado para responder a esse questionamento. Mas responder de forma adequada e não apenas o mais comum que “vai cair na prova!”.

Dentro do contexto da geografia escolar, por muito tempo, o estudo da geografia foi feito a partir de questionários objetivos pela fama de matéria decorativa. Um dos exemplos desse processo, temos a geografia física, afinal, em um período anterior ao contemporâneo, decorava-se nomes dos principais rios e seus afluentes, e abordava-se de maneira simples e bem resumida (Louzada e Filho, 2017). Fato também comprovado por Rocha (2009) ao analisar a história da educação brasileira. Segundo Rocha (2009).

Rui Barbosa denunciou as mazelas que caracterizavam a prática de ensino desta disciplina no Brasil, demonstrando o quanto estéril era a aprendizagem de geografia nas nossas escolas. Memorizar era a palavra de ordem. Reter o maior número de nomenclaturas era considerado o verdadeiro sentido da aprendizagem (Rocha, 2009, p. 80).

Vale ressaltar que a geografia física tem, cada vez mais, sua complexidade reconhecida. Mendonça (2009) aponta que a questão física da ciência geográfica deriva da concepção de um mosaico de paisagens, que estão em relação intensa e que participa de forma ativa na produção do espaço geográfico. Apesar disso, ainda segundo o autor em tela, havia uma dissociação entre sociedade e natureza como

aponta que “na nascente geografia oitocentista, Natureza e Sociedade passaram a ser, rapidamente, enfocadas de forma dissociada em consequência do fortalecimento da perspectiva positivista na modernidade durante o século XX.” (Mendonça, 2009, p. 124). Esse afastamento indicava uma falta de relação entre sociedade e natureza, o que pode ter contribuído para que apenas a memorização dos elementos naturais fosse suficiente para dar sentido à aprendizagem.

A chamada geografia física é a que insere a geografia de fato nos anos finais do ensino fundamental, já que esta permeia todas as séries do 6º ano 9º ano como podemos observar o que diz a BNCC (Base Nacional Comum Curricular),

No 6º ano, [...]. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural [...]. No 7º ano, [...]. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural [...]. no 8º ano, [...] comparando-os com eventos de pequenas e grandes magnitudes, como terremotos, tsunamis e desmoronamentos devido às chuvas intensas e falta da cobertura vegetal [...]. Porfim, no 9º ano, é dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências. (Brasil, 2018, p. 381-383),

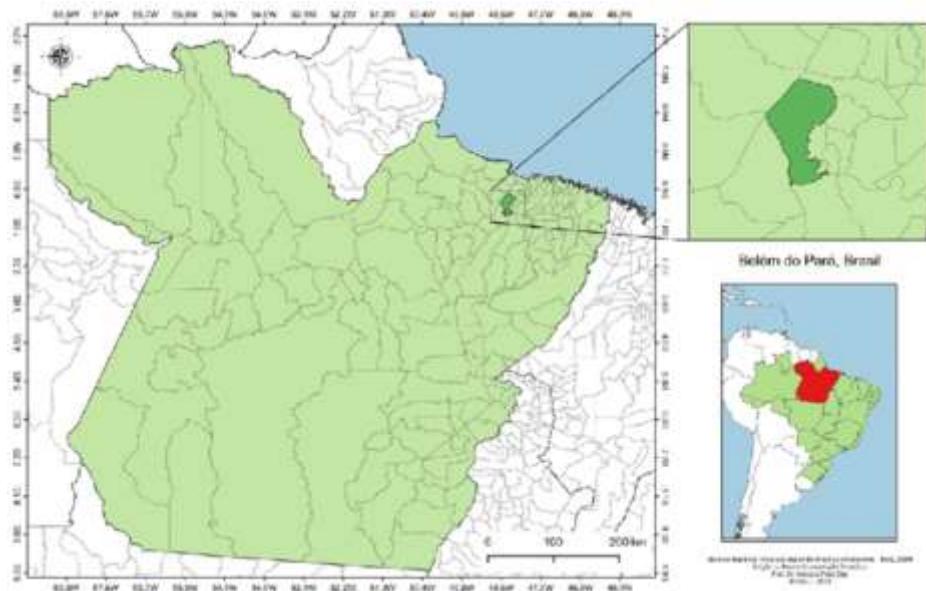
Portanto, emerge a importância do professor está bem preparado e com metodologias que possam atrair o aluno ao entendimento das questões físicas do planeta onde vive e das transformações, no espaço geográfico, feitas pelas sociedades no decorrer do tempo.

Nesse sentido, este trabalho visa debater de que forma o ensino da geografia física é trabalhada com os alunos no ensino fundamental anos finais, tendo como pressuposto que ela os insere no contexto geográfico e pensar sobre as escolhas metodológicas que devem ser tomadas para que o aluno consiga estar inserido de forma que entenda a importância do conteúdo a que se depara em sala de aula. A partir disso, tem-se a hipótese de que o uso de metodologias de caráter mais lúdico utilizada no processo de ensino-aprendizagem pode tanto desvincular o caráter decorativo da geografia física quanto facilitar o entendimento de sua complexidade.

Este artigo também contém um breve relato sobre a realização e resultados de atividades práticas executadas com alunos do ensino fundamental anos finais, realizadas em duas escolas privadas localizadas nas cidades de Belém (Figura 1) e Ananindeua (Figura 2), no Estado do Pará. Todas foram realizadas em grupo, planejadas e supervisionadas pelo autor e executadas pelos próprios alunos.

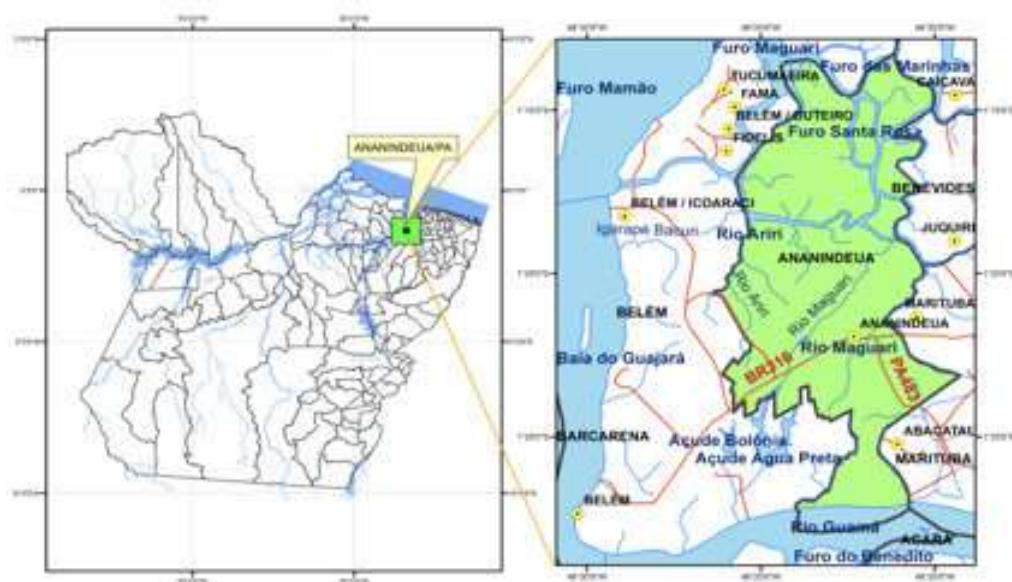
Intenciona-se com isso testar a hipótese levantada anteriormente e averiguar se esse tipo de atividade de caráter lúdico causa uma perda de foco por parte dos alunos, dificultando, assim, o processo de aprendizagem, ou que o caráter lúdico gera um envolvimento maior do aluno na aprendizagem, facilitando o entendimento da complexidade da geografia física e a associação da natureza e sociedade em seu cotidiano.

Figura 1 - Mapa de Localização do Município de Belém.



Fonte: Paz, 2019.

Figura 2 - Mapa de Localização do Município de Ananindeua.



Fonte: Base digital cartográfica -IBGE. Elaboração: Aquino, 2018.

REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA FÍSICA

A escola contemporânea, de maneira geral, tem disputado espaço com problemas antigos e novos no contexto do ensino aprendizagem. Os antigos, por exemplo, referem-se a luta contra o analfabetismo, a falta de infraestrutura e investimentos. Os novos fazem alusão o uso indiscriminado de aparelhos celulares e aplicativos de redes sociais. A não imposição de limites na utilização de aparelhos celulares, por exemplo, gera distúrbios do sono e, no que diz respeito aos estudantes, dificuldades em manter a concentração nas aulas e na aprendizagem do conteúdo (Zuin; Zuin, 2018). A falta de controle de uso de smartphones fora da escola tem causado problemas e um certo descontrole dentro da escola também.

Por isso, os professores têm se desdobrado para buscar metodologias que apreendam a atenção e o interesse do aluno. De acordo com Libâneo (1994), o planejamento da aula, conteúdos e objetivos, devem ser trabalhados com a finalidade da assimilação ativa por parte do aluno e a construção do conhecimento deve ser baseada no desenvolvimento cognitivo do mesmo.

Esse processo só ocorre se o professor estiver bem preparado antes e durante sua aula. Além de estar preparado no sentido de ciência dos conceitos base dos conteúdos a serem ministrados, também estar preparado para indicar onde o aluno se insere no contexto da aula. É de suma importância que o professor deixe claro para o aluno como aquele conhecimento que está sendo construído em sala interfere no seu cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um conjunto de normas que definem as aprendizagens essenciais na educação básica. A BNCC versa que a contribuição da geografia no contexto escolar é a de

desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2018, p. 360).

Dessa forma, o aluno deve ser estimulado. O uso de parcisos recursos acaba por desestimular ao invés de estimular. O uso de metodologias e recursos tradicionais já não atraem a atenção dos alunos.

Autores como Pitano e Roqué (2015), Louzada e Filho (2017) e Moraes e Castellar (2018) já chamam a atenção de que as metodologias ativas devem ser amplamente utilizadas no contexto da geografia escolar para, além de estimular e atrair a atenção dos alunos, uma alternativa para tal é inserir o aluno no contexto de construção do seu conhecimento através da construção de maquetes (Pitano e Roque, 2015), permitindo ao aluno criar com as próprias mãos e ver o resultado do relevo, por exemplo; do estudo do meio (Louzada e Filho, 2017), que insere o aluno no cotidiano do conteúdo estudado, facilitando a apreensão e construção do conhecimento; ou de criação e execução de jogos (Moraes e Castellar, 2018), que estimula aprendizagem em que produz e executa os mesmos.

Lave e Wenger (1991), traz uma importante ferramenta para auxiliar nesse contexto. O autor em tela, elucida o conceito de aprendizagem situada, que, segundo ele, refuta o caráter meramente funcional dos conceitos, ou seja, aprendizagem situada se refere a inserir o aluno dentro do contexto do conhecimento e não apenas apresentar os conceitos. E este tipo de aprendizagem só é possível se feita por um conjunto, alunos e professor, e não apenas partindo de conceitos distantes do professor para os alunos.

Até mesmo no que diz respeito a geografia física, que pode parecer algo distante do contexto do aluno, não é possível haver essa dissociação. Segundo Suertegaray (2000)

acreditávamos e fazíamos crer nossos alunos, que o conhecimento, aqui no caso me refiro à natureza, era único e inquestionável. Isto promoveu a vulgarização da ideia de que a natureza é lida através dela e por ela mesma, sem interação com aquele que lê – no caso o pesquisador - o construtor do conhecimento (Suertegaray, 2000, p. 98).

Em outras palavras, a autora quis ressaltar que as relações sociais estão presentes e deixam marcas na natureza, é um fenômeno indissociável. Não é possível entender a natureza por ela mesmo, senão tendo a sociedade como parte integrante e interagindo na mesma. E este argumento não se presta apenas a ciência geográfica. Suertegaray (2000), ainda enfatiza que a visão indissociável entre natureza e sociedade vale tanto para a ciência geográfica quanto para a disciplina escolar geográfica.

Todavia, o questionamento agora é: de que forma fazer? Para Afonso e Armond (2009) é necessário que temas específicos da geografia física estejam integrados com

outras disciplinas curriculares e sempre próximas das discussões humanas, de modo a demonstrar uma indissociável relação entre a sociedade e a natureza.

Ao professor, confere a reflexão de como trilhar percurso de modo a ter o aluno como referência para o processo de aprendizagem. A fim de conseguir trazer o aluno para o contexto geográfico, fazê-lo refletir, entender e associar a geografia física ao seu cotidiano e não apenas decorar conceitos dos capítulos dos livros didáticos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa foi baseada em atividades empreendidas em duas escolas particulares de Belém (turma de 6º ano composta por 20 alunos – faixa etária entre 11 e 12 anos) e Ananindeua (turma de 7º ano composta de 25 alunos – faixa etária entre 12 e 13 anos), duas cidades do Estado do Pará. A escola situada em Belém, utiliza livros da Editora Eleva e a escola situada em Ananindeua utiliza materiais da editora Sistema Ari de Sá.

As atividades foram realizadas como forma de avaliação parcial de uma das avaliações bimestrais das escolas. Nas duas semanas anteriores a atividade prática, foi estipulada dois tempos de aulas para cada conteúdo que seria alvo das práticas. Nesta etapa, houve exposição dialogada de conteúdos acerca das características dos conteúdos abordados, com utilização dos livros didáticos referentes a cada uma das escolas: domínios morfoclimáticos brasileiros, ciclo hidrológico, perfis de solo, formas de relevo e camadas da atmosfera. Além disso, ao final da aula, as turmas foram divididas em grupos a escolha dos próprios alunos, sorteio das atividades práticas de cada grupo e distribuídos os materiais que precisariam trazer para cada atividade (as atividades práticas e materiais serão explicitados a seguir).

Na segunda etapa, houve a execução das atividades práticas com a supervisão do autor. Para tal, foi destinado três tempos de aulas.

Antes de chegar à sala de aula, o professor deve organizar sua sequência didática para que alcance o objetivo proposto para aula. Sequência didática, de acordo com Zabala (1998), é o conjunto de atividades planejadas a partir de uma ordem, estrutura e articuladas com a finalidade de cumprir objetivos educacionais, que devem ser conhecidos tanto pelo professor quanto pelos alunos. Isso não significa que o

professor deve seguir de forma inflexível essa sequência, pelo contrário, pode adaptar-se ao momento e a sensibilidade da sala de aula no momento da execução da mesma.

Não obstante, a sequência didática permite um planejamento prévio, para que as aulas contenham um conteúdo contextualizado, de acordo com o nível de cognição e da série em que se está trabalhando.

Apesar de estarmos vivendo o movimento frenético das redes sociais, smartphones cada vez mais modernos, plataformas e aplicativos disparando vídeos a todo o momento, as práticas lúdico-pedagógicas ainda são uma importante ferramenta para o ensino da geografia física. Pelo fato desse tipo de atividade gerar uma experiência social importante em sala de aula na relação do professor e aluno e entre os próprios alunos. Ronsoni (2009), quando se trata da utilização do lúdico, argumenta que há a possibilidade de uma experiência de vivência e conhecimento de si mesmo e com o outro, onde há descontração, mas também momentos de percepção da realidade e redefinição do conhecimento, do autoconhecimento e do conhecimento a partir da alteridade, de perceber o outro.

Fica a critério do professor qual instrumento lúdico utilizar, de acordo com o conteúdo ministrado, a criatividade de professor e dos alunos, o tipo da participação do aluno, o objetivo a ser cumprido, as capacidades de cada aluno de realizar determinado tipo de atividade e etc. (TORRES; SANTANA, 2009).

Dentre os mais variados tipos, traz-se aqui algumas práticas utilizadas em sala, detalhando o percurso metodológico utilizado para realização das atividades práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

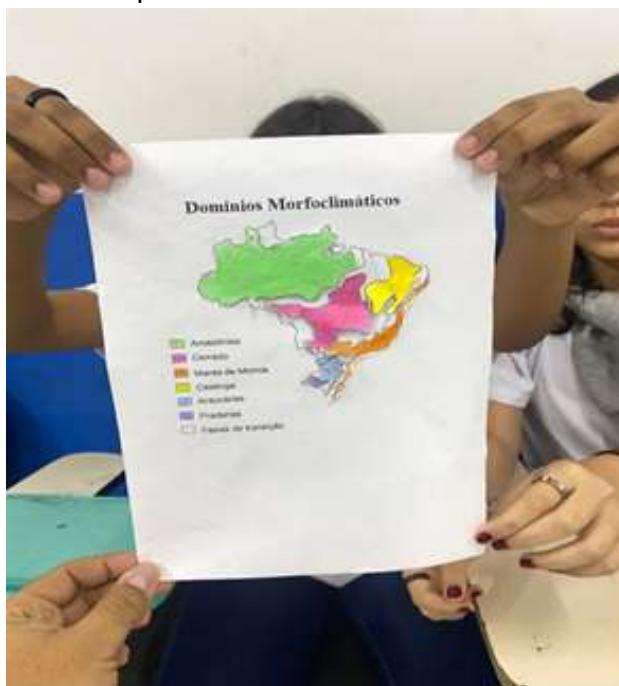
DOMÍNIO MORFOCLIMÁTICO BRASILEIRO

A atividade lúdica consiste em realizar recortes, pinturas e colagens dos respectivos domínios morfoclimáticos, sem deixar de lado a pesquisa, assemelhando ao proposto por Pitano e Roqué (2015), na produção de maquetes.

O primeiro passo para realização dessa atividade foi antes de chegar na sala de aula. Separou-se os principais conceitos, incluindo o de domínio morfoclimático proposto por Aziz Ab'Saber (2003). Em um segundo momento, ainda antes de chegar em sala, idealizou-se o objetivo da aula que foi identificar o domínio morfoclimático, sua localização, principais características, problemática envolvida e soluções para tal.

No terceiro momento, em sala, foram distribuídas duas folhas de papel A4 com dois mapas iguais, em preto e branco, um consistia no mapa guia o outro em que se realizaria a atividade de recorte, pintura e colagem de cada um dos domínios, diferenciando-os no mapa. Foi utilizado tesoura pra recortar o formato dos domínios e colado uma parte apenas no mapa, de forma a ficar uma parte não colada para que, quando se levantasse os papéis, via-se as características principais, escritas abaixo do respectivo domínio. O produto está mostrado na Figura 3. Os problemas e soluções foram expostos de forma oral pelos alunos do grupo como as características principais, problemas relacionados a desmatamento e soluções para preservação. Esta exposição foi realizada a partir de pesquisa no próprio material didático dos alunos.

Figura 3 - Mapa de domínios morfoclimáticos do Brasil.



Fonte: Autor, 2022.

A atividade propiciou a reflexão dos alunos sobre a diversidade ecológica e ambiental do Brasil, enfatizando a importância da preservação dessas para um equilíbrio ambiental que afeta diretamente quem está inserido no seu contexto, e até mesmo distantes, mas as consequências negativas, como a seca, por exemplo, podem ser sentidas em outras regiões no âmbito nacional. Assim sendo, houve a utilização da aprendizagem situada, ou seja, a aprendizagem como um processo social, uma participação ativa, o aluno no centro do processo e não como um ente periférico,

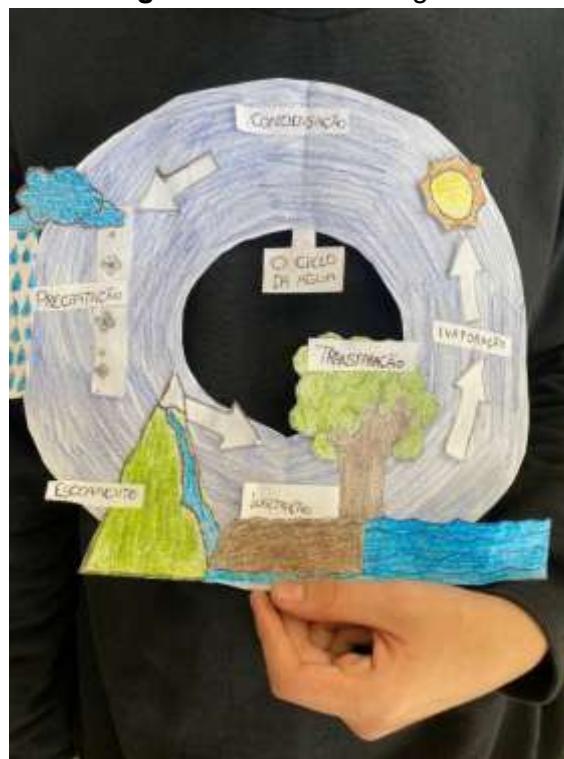
contrário à ideia de que o conhecimento é transmitido de forma abstrata (Lave e Wenger, 1991).

CICLO HIDROLÓGICO

A atividade lúdica consiste em recortes, pintura e colagem de imagens referente ao ciclo hidrológico, assim como propuseram Moraes e Castellar (2018) e Pitano e Roqué (2015) para construção de produtos que servem como recursos para mediação do ensino aprendizagem.

O objetivo dessa atividade era representar o ciclo hidrológico em todas as suas fases. Para tal, primeiro, essa atividade foi baseada em uma aula de conceitos, em que os alunos tiveram contato com conceitos, fases, acontecimentos e etc. Em grupo, no segundo momento, os alunos decidiram o modelo e colocaram em prática a forma escolhida para representação. Em um terceiro momento, os alunos, utilizando seu próprio produto, presente na Figura 4, expuseram, de forma oral, com base em pesquisas em material didático, as características naturais e de que forma a sociedade pode interferir de forma positiva e negativa no ciclo hidrológico.

Figura 4 - Ciclo hidrológico.



Fonte: Autor, 2022.

A partir da exposição oral e dos exemplos dados pelos alunos, tem-se uma evidência de que essa atividade propiciou o entendimento dos alunos da interferência de cada elemento na constituição do ciclo hidrológico, assim como os problemas referentes ao mau funcionamento devido as ações humanas, como o desmatamento, por exemplo.

PERFIS DE SOLO

O lúdico, nesta atividade, consistiu na coleta, feita pelos próprios alunos, de materiais e a confecção de maquetes, como indicado por Pitano e Roqué (2015), que indicassem os diferentes perfis de solos. O objetivo da atividade era que os alunos identificassem as características de cada perfil, os processos que ocorrem ou ocorreram para formação de cada perfil, identificar as principais características dos solos e atividades econômicas propícias, formas de poluição e de resolução dos problemas de poluição apontados.

Figura 5 - Perfis de solos.



Fonte: Autor, 2022.

O resultado pode ser visto na Figura 5. Além disso, os alunos fizeram uma exposição acerca dos horizontes, características, composição, bem como tipos de solos propícios para cada atividade econômica, a exemplo da agricultura, além de formas de poluição e solução para tal.

FORMAS DE RELEVO

A atividade lúdica nesta atividade foi o planejamento e a construção de uma maquete. Esta atividade foi baseada trazendo ao debate, novamente, Pintano e Roqué (2015), que argumentaram sobre a execução de maquetes como metodologia ativa como facilitador da aprendizagem. O objetivo da atividade era que os alunos pudessem identificar os variados relevos pela sua forma, identificar os processos que ocorrem no mesmo e formas de ocupação.

Previamente, os alunos assistiram a uma aula expositiva e dialogada sobre geomorfologia. Após isso, foi dado liberdade de criatividade para os alunos retratarem as principais formas de relevo (Figura 6) e pesquisar e expor de forma oral de forma as sociedades que ocuparam cada forma de relevo realiza suas atividades.

Figura 6 - Formas de relevo.



Fonte: Autor, 2022.

Ademais, os alunos teriam que identificar o tipo de relevo da região em que estavam inseridos, principais atividades econômicas e problemas. Dessa forma, trouxe-se à tona a aprendizagem situada, proposta por Lave e Wenger (1991).

AS CAMADAS DA ATMOSFERA

O lúdico está relacionado com o recorte e pintura das camadas da atmosfera. O objetivo da atividade era identificar nomes, localização, características e utilização das sociedades de cada uma das camadas da atmosfera.

Toda a atividade foi pensada e executada pelos alunos utilizando materiais para desenho e pintura em tinta. O produto final pode ser observado na Figura 7. A partir dela, os alunos fizeram uma exposição sobre as camadas da atmosfera e de que forma a sociedade se insere em cada uma, para isso, os alunos escolheram uma forma de utilização por parte da sociedade em cada camada, mostrando que, apesar de algumas camadas seres distantes, estão diretamente ligadas a atividades sociais.

Figura 7 - As camadas da atmosfera



Fonte: Autor, 2022.

Retomando o argumento de Afonso e Armond (2009) sobre a indissociabilidade da sociedade e a natureza, alcançou-se o objetivo de fazer os alunos notarem que, mesmo invisível e podendo chegar a quilômetros de distância, a atmosfera influencia no seu cotidiano. Além disso, a atividade prática, como proposta por Pintano e Roqué (2015), aguçam a construção do conhecimento por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia física foi, muitas vezes, valorizada, em seus aspectos de memorização, desintegrada da realidade da sociedade e vista como algo não

pertencente ao cotidiano. E, por outras vezes, desvalorizada pelo mesmo motivo, afinal não fazia sentido estudar algo que não está presente no cotidiano da vida social.

No decorrer do tempo, essa distância tem diminuído e, cada vez mais, a geografia física tem ganhado espaço nos currículos e conteúdos dos livros didáticos, por entender que essa integração é inerente. Porém, muitas vezes ainda se conserva os hábitos de memorização e aspectos estritamente naturalistas e sem contexto social.

O desafio então é promover um processo integrativo, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental anos finais, para que o aluno possa entender o contexto em que está inserido de forma holística e não fragmentada.

Isto posto, o objetivo proposto por esta pesquisa que foi de debater sobre a forma como a geografia física é trabalhada com os alunos foi alcançada ao final. O debate foi de suma importância para observar que a geografia física não é algo distante da realidade do aluno. Baseado em vários autores, concluiu-se ser necessário haver uma interação entre a sociedade e a natureza, sempre observando seus pontos positivos e negativos, levando os alunos a construírem a sua reflexão sobre a sua posição como cidadão.

Ademais, a escolha metodológica faz toda a diferença. A preparação da aula de forma dedicada gera um processo trilhado para conquistar os objetivos traçados. É necessário ensinar os conteúdos de forma que o aluno se sinta situado, inserido, integrado e convivente com a natureza e que esta não seja apenas uma paisagem parada para ser apreciada.

A hipótese levantada de que o uso metodologias de caráter lúdico utilizada no processo de ensino aprendizagem pode tanto desvincular o caráter decorativo da geografia física quanto facilitar o entendimento de sua complexidade foi testada. E das suas possíveis respostas a que foi comprovada é que o envolvimento do aluno na execução em atividades lúdicas promove que eles tenham um contato maior com pesquisas sobre o conteúdo, facilitando o entendimento da complexidade da geografia física e a associação da natureza e sociedade em seu cotidiano.

É crucial salientar que, apesar da comprovação positiva da hipótese, as dificuldades são inerentes ao processo. Dificuldades essas relacionadas a: dificuldade em iniciar o processo de envolvimento, talvez porque fosse mais fácil e simples apenas ficar na aula apenas de leitura e exposição do livro, até fazer com que os alunos “comprasssem a ideia” de uma metodologia diferente houve uma demora; o fato de estar lidando com alunos tão novos, e alguns mudando de ciclo escolar (como os alunos do

6 ano), o esforço do docente para que a atividade fosse realizada foi maior em comparado com alunos mais independentes; também pelo fato da pouca idade, eles não tiveram independência em reunir os grupos fora da escola (dificuldade dos pais ou outros responsáveis em levar na casa dos amigos por conta de trabalho); e a pouca desenvoltura na exposição oral, fato que foi levado em consideração no momento da avaliação. Assim como um dos objetivos da realização dessas atividades foi relacionar a geografia física com o cotidiano dos alunos, a forma com que os alunos expuseram, com seu uso de linguagem por sua faixa etária foi considerado.

O envolvimento, o aprendizado significativo, e o êxito no uso dessa metodologia foi comprovada pelo processo avaliativo. A avaliação não foi feita apenas de maneira quantitativa, mas de maneira qualitativa sobrepondo a quantitativa. Compôs a avaliação a interação dos componentes de cada grupo, a exposição oral feita a partir das pesquisas e o esmero em realizar o trabalho físico (seja a maquete, o mapa ou o fluxograma). Ou seja, o critério foi bem abrangente em sua execução.

O professor tem o desafio de estar sempre em um processo de capacitação e reflexão de sua atividade docente. É uma tarefa extremamente árdua, muitas vezes exaustiva, todavia quem pretende sempre aprimorar suas metodologias deve encarar esse desafio. A criatividade em criar novos métodos para inserir e criar o interesse para uma parte da disciplina que é tida como complexa, deve fazer parte do cotidiano do professor.

Uma das saídas é o trabalho prático. Se bem executado vai cumprir os objetivos postos a reflexão nesse trabalho. Não é uma tarefa simples, mas é necessária para que os alunos tenham uma formação escolar mais adequada, contagiente e completa.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, Aziz Nacib. Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- AFONSO, A. E.; ARMOND, N. B. Reflexões sobre o ensino de Geografia Física no ensino fundamental e médio. 10º Encontro Nacional de Prática de ensino em Geografia. Porto Alegre. Setembro, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- LAVE, J.; WENGER, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- LIBANEO, J.C. Democratização da Escola Pública: Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.
- LOUZADA, C. O.; FILHO, A. B. F. Metodologias para o ensino de geografia física. Geosaberes, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 75-84, jan. / abr., 2017.
- Mendonça, F. Geografia, geografía física e meio ambiente: uma reflexão à partir da problemática socioambiental urbana. Revista Da ANPEGE, 5(05), 2017, p. 123–134. <https://doi.org/10.5418/RA2009.0505.0010>
- MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 17, Nº 2, 422-436, 2018.
- PITANO, S. C.; ROQUÉ, B. B. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciandos em Geografia. Educação Unisinos, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 273-282.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. Revista Mercator, v. 8, n. 15, p. 75 -94, 2009. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewArticle/270> .Acesso em 16 mai. 2025.
- RONSONI, M. L. A ludicidade como instrumento pedagógico para a construção da lecto-escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: 17º Congresso de Leitura e Escrita do Brasil -É preciso transver o mundo, 2009, Campinas. Anais do 17º Congresso de Leitura e Escrita do Brasil -É preciso transver o mundo. Campinas: ALB, 2009.
- SUERTEGARAY, D. M. A. O que ensinar em Geografia (Física)? In: REGO, N. SUERTEGARAY, D. M. A.; HEIDRICH, A. (org). Geografia e Educação: Geração de Ambiências. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 97-106.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. O celular na escola e o fim pedagógico. Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr.-jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018191881>.