

## PERCEPÇÕES DE AMBIENTE EM UM CONTEXTO LÚDICO

Elieanae Genésia Corrêa Pereira<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo expõe resultados parciais de um estudo de Educação Ambiental Crítica (EAC) com alunos de uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, dentro de um enfoque lúdico, dinâmico, contextualizado e crítico. A preocupação central do recorte apresentado no texto é identificar e discutir as percepções e concepções iniciais de alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental quanto ao meio ambiente, seguindo a caracterização das concepções de ambiente proposta por Reigota. O instrumento de coleta utilizado foi uma dinâmica de grupo que se apoia na criação de desenhos e discussões entre os sujeitos como instrumento de ‘captura’ de suas percepções e concepções relacionadas ao tema proposto. Os resultados revelaram que quase todos os discentes tinham uma concepção naturalista de ambiente. A atividade também proporcionou a ocorrência de interação e compartilhamento de saberes e ideias, a discussão de pontos divergentes e conflitantes que surgiram no grupo e a integração entre os sujeitos e entre eles e a pesquisadora.

**Palavras-chave:** Ensino de ciências, Educação ambiental, Ludicidade, Desenhos.

### INTRODUÇÃO

As indagações iniciais quanto á capacidade do planeta de sorver os impactos causados pelo acelerado desenvolvimento e crescente consumo de insumos calcado pela perspectiva capitalista surgiram no meado do século XX. Cabe lembrar que, à época da Revolução Industrial, pensava-se que a ciência e a tecnologia trariam novas maneiras de gerar trabalho e desenvolvimento socioeconômico em benefício de todos, ideia esta que ainda persiste. Contudo, este pensamento e o conceito de ‘modernidade’ levou a humanidade ao afastamento da natureza, antes utilizada como um meio de subsistência e que passou a ser apropriada (OLIVEIRA, 2012) e explorada, como fonte inesgotável de recursos.

O Homem contemporâneo tem vivido em uma sociedade materialista, individualista, imediatista, cuja formação geralmente ainda ocorre na perspectiva tecnicista, onde competir é algo benéfico e favorável ao progresso, fazendo-o esquecer de que para cada ‘vencedor’ há centenas, milhares de perdedores, construindo-se, assim, uma sociedade produtivista, hierarquizada e excludente (TONSO, 2010). Os modelos de desenvolvimento estão calcados na negação da natureza integrada e na ideia de ‘infinitude’, o que leva a inúmeros problemas ambientais – e sociais – e prejudica a qualidade de vida da maioria da população.

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro e Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Sendo assim, há um consenso entre cientistas e instituições importantes como a Organização das Nações Unidas (ONU) de que é necessária uma reação de modo a tentar frear essa crescente crise e a recuperar certo equilíbrio (PEREIRA, 2008). Conforme afirmam Guimarães et al. (2009), as ‘questões ambientais’ não podem mais ser vistas, compreendidas e enfrentadas como meras questões de desequilíbrios da relação ‘Ser Humano-Natureza’, como se fossem constituídas por uma dimensão essencialmente técnica (novas tecnologias gerando eficiência energética, economia de recursos ou, ainda, destinação adequada de resíduos). Neste sentido, é importante que a escola esteja no processo de dar condições aos indivíduos de se tornarem cidadãos científica e ambientalmente alfabetizados/letrados e conscientes, questionadores e críticos, quanto às questões socioambientais e à ideia de ‘verdades absolutas’, sendo capazes de entenderem seu papel social e político na sociedade.

Sob esta ótica, este artigo traz um recorte de um estudo de Educação Ambiental (EA), em sua vertente Crítica (EAC) (GUIMARÃES, 2006, REIGOTA, 2010) realizado com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública durante as aulas de Ciências. Conforme Reigota (2010), a EA “é uma proposta que alerta profundamente a educação como a conhecemos [...] devendo se basear no diálogo entre gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária.” (p. 11). Para Guimarães (2006, 2007) e Reigota (2009), a EAC considera a história e a cultura daqueles a quem ela é direcionada e os aspectos socioculturais e político-econômicos, com princípios de justiça socioambiental e econômica, uma proposta questionadora, contextualizada, crítica e emancipatória, respeitando os conhecimentos e vivências de seus atores, configurando-se como uma educação política por se preocupar em promover a cidadania, a liberdade e a autonomia e por propiciar aos sujeitos a possibilidade de fazer escolhas, intervenções e de transformar sua realidade em busca de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária para todos.

Com esse entendimento, neste recorte, será discutida uma atividade inicial do estudo, a dinâmica de grupo (DG) ‘Querer’, cujo objetivo foi identificar e sistematizar as percepções e concepções prévias dos alunos quanto ao meio ambiente de forma lúdica mediante a elaboração de desenhos. Neste sentido, Reigota (2009) destaca que um passo inicial e essencial para a EA é a correta construção do significado de meio ambiente, sendo primordial saber as percepções e concepções prévias dos sujeitos. Quanto ao uso de desenhos enquanto expressão do pensamento, Derdyk (1989) afirma que eles permitem o confronto entre os mundos interior e exterior, entre a observação do real, a imaginação e o desejo de significar, onde passado e futuro se convergem no registro do presente valendo-se da memória, da imaginação e da observação.

Perpétuo e Gonçalves (2000), definem as DG como um procedimento envolvendo atividades educativas feitas em grupo que favorecem a interação social construtiva, durante o qual o sujeito participante aprende a lidar com diferentes opiniões, a pôr-se no lugar do outro e a cooperar na realização de um objetivo comum. As DG são um recurso didático-pedagógico valioso, que permite a (re)construção de saberes em conjunto, valoriza o trabalho coletivo como um meio de intervir na realidade, faz com que o saber deixe de ser individualizado e se torne coletivo, valorizando as percepções e saberes de todos na criação e recriação do conhecimento (PEREIRA; FONTOURA, 2016).

A opção de usar uma DG se deu por considerar que a ludicidade conduz o indivíduo à criticidade, à criatividade, a um despertar da imaginação, à interação/integração dos muitos saberes adquiridos, importantes no seu desenvolvimento psicossocial e intelectual (PEREIRA, 2015). A ludicidade é o berço obrigatório das atividades intelectuais do sujeito, promovendo fantasia e projeção de conteúdos afetivos, tendo uma organização lógica implícita, uma relação com a construção da inteligência (PIAGET, 1976), além disto, brincar associa pensamento e ação, é expressão, propicia transformação continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida (FORTUNA, 2008).

Cabe ressaltar que, além de favorecer um ambiente mais descontraído e a exposição das ideias e pensamentos de forma espontânea, a DG Querer minimizou a influência da pesquisadora nos resultados por não conter questões diretamente ligadas ao estudo, como evidenciado em estudo anterior (PEREIRA; FONTOURA, 2016).

## **METODOLOGIA**

Este estudo constitui-se em uma pesquisa descritiva participante (GIL, 1999) de abordagem qualitativa, que permite a compreensão das visões e ações sociais dos sujeitos e grupos populacionais, respondendo a questões muito particulares e se preocupando com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO et al., 2002). O mesmo foi realizado com 20 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro (Brasil) com a presença de sua professora de Ciências, selecionada em função de, segundo os docentes da escola, apresentar dificuldades em desenvolver produções textuais e baixo índice de aproveitamento na disciplina de Ciências.

A estratégia utilizada foi uma dinâmica de grupo, denominada Querer, descrita no Quadro 1, que incluiu ações de produção de desenhos em três etapas individuais e uma quarta para a apresentação e discussão do material produzido com o grupo, abordando a visão dos

sujeitos e os pontos intrigantes que surgiram, propiciando a ampliação de percepções e saberes. Entretanto, para efeito deste artigo, somente os dados oriundos da 1ª etapa da DG serão discutidos devido à limitação de sua estrutura.

#### **Quadro 1** – Descrição das etapas da DG Querer.

- 1ª etapa: os alunos, em círculo e de posse dos materiais necessários, desenharam a primeira ideia ou imagem que lhes surgiu para representar a sua concepção de ambiente.
- 2ª etapa: os discentes fizeram uma representação de um lugar ‘ideal’, que considerassem bom para estar e desejassem morar.
- 3ª etapa: os alunos representaram um ambiente inapropriado, oposto ao anterior.
- 4ª etapa: os desenhos foram apresentados ao grupo, sendo as ideias transmitidas por eles analisadas e discutidas, seguindo a ordem em que foram feitos. Ao final todos discutiram sobre o uso da dinâmica Querer enquanto instrumento didático.

**Fonte:** Adaptado de Pereira (2015).

Ao longo do desenvolvimento da dinâmica, foi usada a técnica da observação participante (MINAYO et al., 2002). Outro fato a ser destacado é que, durante a análise dos dados, foi verificado se os sujeitos apenas desenharam um iconotipo<sup>2</sup>, o que foi descartado ao serem comparados os resultados obtidos nos desenhos com aqueles oriundos dos momentos de discussão.

Para a avaliação do estudo foi realizada uma análise inicial dos desenhos produzidos, focando principalmente na concepção de ambiente (como um todo e o que consideravam ‘ideal’/propício ou inadequado/indesejável), seguida de uma categorização dos mesmos e posterior análise detalhada, dessa vez observando-se também as percepções dos discentes quanto à problemática ambiental, acompanhada de uma discussão com autores da área. É importante ressaltar que, neste estudo, os alunos foram identificados por números de modo a ocultar sua identidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No início da DG, após a explanação de todas as suas etapas sem, contudo, mencionar o tema, os discentes receberam o material necessário. Muitos alunos ficaram preocupados por ter que desenhar, alegando não saber e/ou que desenhavam mal, fato já esperado por ter sido

---

<sup>2</sup> Bernard Darras (1996, apud DUARTE, 2008) denominou ‘iconotipo’ as imagens (ícones) típicas, esquemas gerais e consensuais que configuram o nível de base da produção e comunicação com imagens (desenhos), atribuindo a esse tipo de produção gráfica apenas uma intenção comunicacional, não artística.

observado em trabalhos anteriores (PEREIRA, 2008; PEREIRA; FONTOURA, 2016; PEREIRA; SANTOS, 2013), mas isto não os desmotivou a participarem.

Para a realização da análise das percepções ambientais dos sujeitos, a categorização dos dados baseou-se na caracterização das concepções de ambiente proposta por Reigota (2009): naturalista (evidencia/foca apenas nos aspectos naturais; natureza intocada), antropocêntrica (destaca o uso dos recursos naturais, natureza a serviço do homem) e globalizante (evoca a reciprocidade nas relações natureza-sociedade). As duas primeiras têm o ser humano como soberano, que pode usufruir da natureza de forma ilimitada e irrestrita, e não o incluem como integrante do ambiente natural no mesmo nível dos demais seres vivos, sendo estes considerados inferiores. Com este pressuposto, foram elencadas 3 categorias de análise: Natural – representação apenas de ambientes sem interferência humana como campos, florestas, rios, mares; Antropocêntrica – o desenho poderia inculir áreas construídas e ambiente natural servindo-lhe de suporte e/ou atividades humanas sobre o ambiente (extração de recursos, transformação do ambiente, degradação); Planeta – representação do planeta como um todo, uma integração homem-ambiente. Com este suporte, a Tabela 1 traz os dados categorizados dos desenhos da 1ª etapa da DG.

**Tabela 1** – Temas categorizados dos desenhos da 1ª etapa da dinâmica Querer

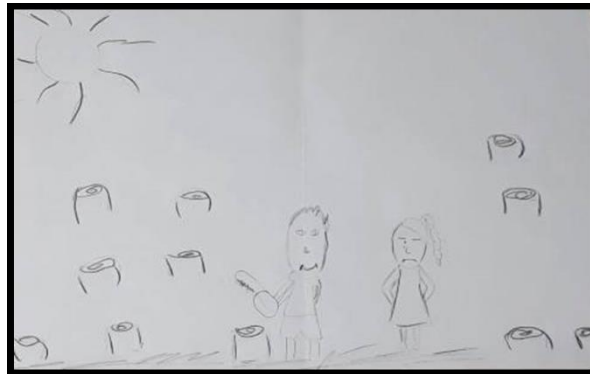
CATEGORIAS	DESENHOS (n = 20)
Natural	19
Antropocêntrica	1
Planeta	0

**Fonte:** Resultados da pesquisa.

Os dados da Tabela 1 mostram que apenas 1 aluno representou o ambiente na categoria Antropocêntrica (FIGURA 1) e todos os demais na categoria Natural (FIGURAS 2 e 3), com a ideia de que o ‘meio ambiente’ é apenas representado pela natureza, o que evidencia uma postura de distanciamento do meio natural (o indivíduo não se sente pertencente ao meio, não entendendo que é diretamente afetado pelo seu desequilíbrio). Este resultado coincide com resultados de outros autores, como o estudo desenvolvido por Aires e Bastos (2011) com alunos da rede básica da cidade de Palmas – TO mostrou uma forte presença de elementos naturais nas representações sobre meio ambiente. De forma similar, o estudo de Garrido (2012) com alunos de uma escola da rede pública de Duque de Caxias – RJ identificou que a maioria deles tinha uma concepção naturalista de ambiente.



**Figura 2** – Desenho do aluno 11 referente à 1ª etapa da DG Querer – Categoria Antropocêntrica



**Figura 2** – Desenhos dos alunos 4 e 10 referentes à 1ª etapa da DG Querer – Categoria Natural



Aluno 4

Aluno 10

**Figura 3** - Desenhos dos alunos 16 e 23 referentes à 1ª etapa da DG Querer – Categoria Natural



Aluno 16

Aluno 23

Parafraeando Reigota (1999), a concepção naturalista vê o ambiente como ‘natureza intocada’, se aproximando da concepção ecológica ainda encontrada nos livros didáticos e que reflete nas práticas docentes. Leff (1998) acrescenta que esta visão produz certo esquematismo

na definição/caracterização da dimensão ambiental, limitando-a a interiorização de valores de conservação da natureza e apenas ao destaque dos problemas mais visíveis da degradação ambiental. O indivíduo age como um mero observador/contemplador dos ambientes naturais, em uma perspectiva romântica e distanciada da realidade, e entende que a natureza precisa ser preservada por ser sua fonte de recursos, o que, segundo Guerra e Taglieber (2002), podem indicar distorções de caráter epistemológico em sua leitura de mundo.

O único desenho da categoria Antropocêntrica, apresentado na Figura 1, mostra uma cena de desmatamento que caracteriza a exploração do ambiente pelo homem no nível de degradação, sem entender o que tal atitude pode ocasionar e sem preocupar-se com as futuras gerações. Neste ponto, cabe trazer o pensamento de Leff (2001) de que a sociedade atual, com sua forma de consumo e seu acúmulo de capital, tem esgotado os recursos naturais, degradado rios, solos e desestruturado a capacidade natural de regeneração dos ecossistemas, provocando danos irreversíveis ao planeta. Este desenho traz uma visão antropocêntrica de ambiente marcante, que de acordo com Morin (2000), em um mundo tecnicista como o nosso, afasta o indivíduo de questões socioculturais levando-o a gerar inúmeros processos de degradação e desequilíbrio ambiental ante sua crença de que é o ser dominante do planeta.

É oportuno lembrar que, na DG Querer, as ‘respostas’ dos alunos foram imediatas, sem que houvesse qualquer reflexão sobre o tema, de modo que registrassem suas primeiras percepções/concepções, buscando-se o que Anzieu (1979) chamou de conteúdos latentes, aos quais instrumentos mais convencionais de coleta, como entrevistas e questionários, não conseguem captar. O desenho atuou como uma forma de projetar e expor os pensamentos e conceitos adquiridos na interação dos discentes com o meio em que vivem (VYGOTSKY, 1988).

Todavia, posteriormente a DG estabeleceu espaços para a apresentação e discussão dos desenhos de cada participante, durante o qual foi possível perceber trocas e contextualização de saberes, vivências e opiniões, em um processo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, como preconizado por Vygotsky (1988) ao afirmar que é pela interação social que a aquisição de significados ocorre e que, através dela, o sujeito assegura-se que captou os significados socialmente compartilhados em determinado contexto. Neste momento, o grupo foi instigado a pensar sobre a existência de diversos tipos de ambiente, inclusive os ‘não-naturais’, isto é, aqueles construídos, modificados/transformados pelos seres humanos, e sobre a sua condição ante a natureza, o seu pertencimento a ela – o que lhe confere responsabilidade e a consciência de que não é imune às possíveis consequências de seus atos ou descaso.

As apresentações e discussões dos desenhos contaram com a participação ativa dos alunos, que expuseram suas opiniões, seus saberes, questionamentos e sentimentos, demonstrando interesse, fazendo perguntas, em um processo dinâmico de (re)construção de saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à análise apresentada, pode-se considerar que a concepção naturalista ainda é a visão marcante entre os alunos, distanciando-os de uma visão mais abrangente e contextualizada de ambiente e de seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

A DG, porém, foi muito além de seu objetivo original de coletar dados sobre as percepções e concepções dos participantes no que tange ao meio ambiente. Ela conseguiu instigar e provocá-los a repensarem seu entendimento em relação à natureza e rever suas ações.

O estudo ressalta a importância de a EA estar efetivamente inserida nas práticas docentes, assim como a ludicidade. Desta forma, é necessário propor e criar mais espaços como o proporcionado nesta pesquisa, sendo importante que os docentes possam estar presentes vivenciando e se apropriando dos recursos propostos de modo a também promoverem mudanças significativas no ato de lecionar, contribuindo para o desenvolvimento de uma EA inserida na realidade do aluno, contextualizada, crítica e prazerosa. Este trabalho também expõe a necessidade de que haja mais pesquisas neste campo de atuação.

## REFERÊNCIAS

AIRES, B.F.C; BASTOS, R.P. Representações sobre meio ambiente de alunos da educação básica de Palmas (TO). **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2011.

ANZIEU, D. **Os métodos projetivos**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE, M. L. B. Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17.; 2008, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina, UDESC, 2008.

FORTUNA, T. R. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v.3, n. 3, 2008.

GARRIDO, L. dos S. **A percepção de meio ambiente por alunos do Ensino Fundamental com referência na Educação Ambiental Crítica**. 2012. 91f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. A inserção da educação ambiental no currículo: o olhar dos pesquisadores de um programa de mestrado em educação. **GE: Educação Ambiental**, n. 22, 2002. Disponível em <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/07/a-insercao-da-educacao-ambiental-no-curriculo-o-olhar-dos-pesquisadores-de-um-programa-de-mestrado-em-educacao/>.

GUIMARÃES, M. **Caminhos da Educação Ambiental**. Da forma à ação. Campinas: Editora Papirus, 2006.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S.S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação: Ministério do Meio Ambiente: UNESCO, 2007. p. 85-93.

GUIMARÃES, M.; OLABARRIAGA, N.; TONSO, S. A pesquisa em políticas públicas e educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, 2009.

LEFF, E. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. **Formación Ambiental: Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe**, v.10, jan. 1998.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, A. L. **A perspectiva participativa para a inserção da Educação Ambiental Crítica em escolas da Baixada Fluminense**. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

PEREIRA, E. G. C. **Educação Ambiental na escola: Ações Pedagógicas no contexto Lixo-Água-Saúde**. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

PEREIRA, E. G. C. **Ações pedagógicas para a Educação Ambiental: ampliando o espaço da ação docente**. 2015. 332f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. da. Percepções da dimensão ambiental em um contexto lúdico: docentes enquanto sujeitos. **Revista Ciências & Ideias**, v. 7, n.2, p.51-72, 2016.

PEREIRA, E. G. C.; SANTOS, T. C. dos. A utilização de oficinas de historias em quadrinhos em um processo avaliativo. **Revista Práxis**, ano 5, Edição especial, 2013.

PERPÉTUO, S. C. de, GONÇALVES, A. M. A Dinâmica promove a participação. **Mundo Jovem – PUCRS**, ed. 303, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REIGOTA, M. **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina: um estudo de suas representações sociais**. São Paulo: Annablume, 1999.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

TONSO, S. A Educação Ambiental que desejamos desde um olhar para nós mesmos. **Revista UNICAMP**, n. 3, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.