



# ANÁLISE GEOGRÁFICA DE MANIFESTAÇÕES GEOARTELITERÁRIAS ESPONTÂNEAS ACERCA DO MEIO AMBIENTE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR <sup>1</sup>

Daisson Felix Jacinto <sup>2</sup>  
Alan Alves Alievi <sup>3</sup>  
Diego Alves Ribeiro <sup>4</sup>  
Karoline Oliveira Santos <sup>5</sup>  
Eloiza Cristiane Torres <sup>6</sup>

## RESUMO

Abordar o ensino de uma educação ambiental emancipatória (EAE) nas aulas de geografia caracteriza uma expressão fundamental da escola como espaço para a formação de cidadãos críticos-reflexivos. O objetivo é verificar qual o entendimento dos alunos acerca do meio ambiente por meio de representações sociais reveladas em suas produções Geoarteliterárias com intuito de fundamentar uma discussão relativa à prática de EAE. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo que neste trabalho será exposta uma revisão de literatura acerca da EAE, da Geoarteliteratura para o ensino de Geografia com as representações sociais. Seguindo de uma análise de produções autorais de alunos do ensino fundamental II, os principais resultados do coletivo das produções Geoarteliterárias esboçadas pelos estudantes emergiram diversas ideias, agrupadas em oito categorias estas que demonstram qual o entendimento dos alunos acerca do meio ambiente.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Emancipatória; Ensino de Geografia; Geoarteliteratura; Representações Sociais.

## ABSTRACT

Teaching emancipatory environmental education (EEE) in geography classes is a fundamental expression of the school as a space for the formation of critical-reflexive citizens. The goal is to verify the students' understanding of the environment through social representations revealed in their Geoarteliterary productions in order to support a discussion regarding the practice of EEE. The research is qualitative in approach, and this paper will present a literature review on EEE, Geoarteliterature for teaching geography with social representations. Followed by an analysis of authorial productions by middle school students, the main results of the collective

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – PR, [daissonfelix@gmail.com](mailto:daissonfelix@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor pelo PPGEU-UEL, Professor do quadro próprio do Magistério da SEED/PR [alanalves@uenp.br](mailto:alanalves@uenp.br).

<sup>4</sup> Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) – PR

<sup>5</sup> Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)- PR.

<sup>6</sup> Professora Dra. do Curso e da Pós-graduação em Geografia pelo PPGEU-UEL – PR.

Geoarteliterary productions sketched by the students emerged several ideas, grouped into eight categories that demonstrate the students' understanding of the environment.

**Keywords:** Emancipatory Environmental Education; Geography Teaching; Geoarteliterature; Social Representations.

## INTRODUÇÃO

As grandes transformações pelas quais vem passando a sociedade urbano-industrial têm se refletido com intensidade na vida das pessoas, desafiando as organizações e as instituições para a necessidade de mudanças radicais em seus propósitos, em suas políticas, em suas estruturas e em seus procedimentos. Logo, a participação da escola tem papel fundamental nesta transformação social como colaboradora na formação de um cidadão, com sensibilidade ambiental, social e participativa.

Dentre os caminhos pedagógicos possíveis para contribuir na formação de cidadãos críticos-reflexivos frente à realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, destacamos a educação ambiental emancipatória na educação básica.

A pesquisa aqui proposta justifica-se no âmbito pessoal e social. Essa temática se faz necessária dentro da Geografia, pois é fundamental que busquemos dentro da academia bases teóricas e epistemológicas que nos ajudem a fomentar e enriquecer as aulas na rede básica de ensino e contribuir para a formação de professores. A educação possui um vasto poder de mudança quando ela é desenvolvida à luz da educação emancipatória. A Geografia pode ensinar as amplas formas de como o homem interage com o meio e assim na sala de aula nasce um ambiente riquíssimo para se explorar novos horizontes e perspectivas, desde a educação básica ao ensino superior.

O objetivo foi visualizar qual o entendimento dos alunos acerca do meio ambiente por meio de representações sociais reveladas em suas produções Geoarteliterárias com intuito de fundamentar uma discussão relativa à prática de EAE.

Por fim, a importância dessa proposta de pesquisa reside na contribuição social junto ao Ensino Fundamental II, ao propor um olhar diagnóstico sobre como as representações sociais dos alunos que surgiram de forma espontânea quando foram questionados a expressar a sua percepção, como sujeito com voz no mundo a acerca do Meio Ambiente, assim com a educação ambiental de forma interdisciplinar, com destaque para os conceitos da geografia escolar, podemos desenvolver uma proposta de intervenção futura respaldada em toda a literatura que será abordada nesse artigo.



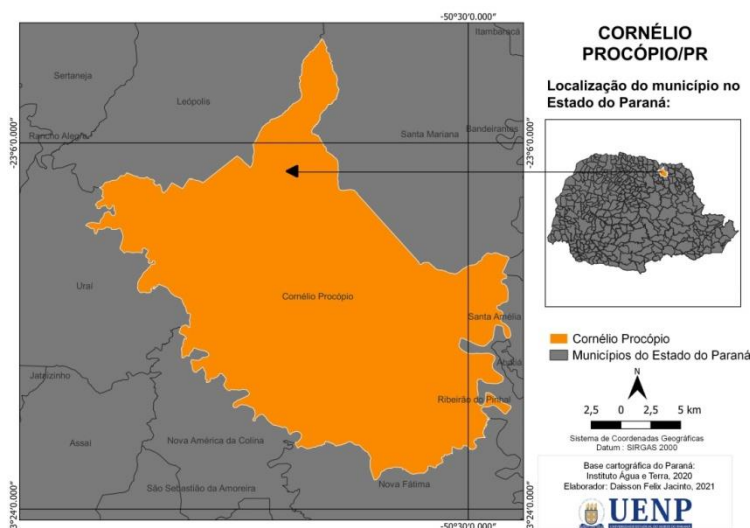
## METODOLOGIA

O método utilizado neste trabalho é o materialismo histórico-dialético. A pesquisa proposta caracterizada como abordagem qualitativa, pois se procurou estar atento principalmente aos processos e não somente ao resultado (GIL, 2017).

Assim, tendo como temática principal a seguinte questão norteadora de resposta em caráter livre, ou seja, sem exigências de uma forma avaliativa padronizada, “O que é o meio ambiente?”.

Busca-se identificar as representações sociais dos estudantes das turmas do 7º Ano, 8º Ano e 9º Ano nas aulas de Geografia no período matutino do Colégio Estadual Castro Alves, localizado próximo ao centro do município de Cornélio Procópio (Figura 1).

**Figura 1** – Localização do Município de Cornélio Procópio



**Fonte:** Jacinto, D. F. (2022)

O percurso metodológico seguido compreendeu as seguintes etapas: O 1º passo realizou-se o levantamento teórico e análise das produções científicas sobre a EAE, aprendizagem significativa, o meio ambiente e a Geoarteliteratura para o ensino da Geografia;

O 2º passo foi à escolha das turmas para aplicação da intervenção pedagógica as turmas matutinas dentro da faixa etária dos 11 aos 15 anos, do Ensino Fundamental II do Colégio Castro Alves, sendo as turmas do 7º Ano, 8º Ano e 9º Ano dentro do recorte temporal das duas primeiras semanas de Setembro de 2022. De forma espontânea se produziu um total de 82 produções Geoarteliterárias, no total das turmas.

O 3º passo foi à coleta das fontes primárias foram levantadas junto ao Colégio Estadual Castro Alves de Cornélio Procópio. A população envolvida na pesquisa é composta por

estudantes do supracitado colégio procopense. Além disso, foi convidada a participar da pesquisa uma professora de Geografia da rede pública do estado do Paraná. A amostra foi do tipo não probabilístico intencional, ou seja, composta por unidades elementares que foram incluídas na amostra sem probabilidade previamente especificada ou conhecida (CASTANHEIRA, 2013). Formada a partir do convite junto à direção e professores de Geografia do colégio para participar da pesquisa. E aquela que concordou em participar compôs a quantidade final de professores da rede básica envolvidos na pesquisa.

O 4º passo foi à sistematização das fontes primárias coletadas dispostas na tabela 1 elencados a uma determinada categoria desenvolvida respaldada em fontes secundárias de informações que englobaram produções científicas relacionadas à educação ambiental, representações sociais, linguagens na geografia e Geoarteliteratura. O 5º passo foi a análise das fontes primárias conversando com toda a literatura levantada.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### **Educação Ambiental crítica e sua conceituação**

A conceituação da educação ambiental crítica necessita de autores comprometidos com uma ideia de que o meio ambiente deve ser abordado em todas as esferas da sociedade, perpassando espaços formais e não formais de educação.

A intensificação dos problemas socioambientais globais foi caracterizada por riscos de acidentes nucleares ou biotecnológicos, aquecimento global, destruição da camada de ozônio, perda de biodiversidade, poluição do ar e da água, perda de solo, desertificação, intensificação da depleção dos recursos naturais, entre outros (VIOLA, 1992).

Tratando-se dos aspectos legais da Educação Ambiental, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 o artigo 32 no inciso 2, destaca que a formação a ser ofertada aos alunos deve oportunizá-lo a compreender o ambiente natural e social. A Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, institui a Política Nacional de Educação Ambiental, pontua os princípios básicos e os objetivos da EA além de ser obrigatoriamente ofertada em espaços formais e não formais de educação.

Quando se aborda o campo da educação ambiental, apesar de haver uma preocupação comum com o meio ambiente e o reconhecimento do papel central da educação na melhoria das relações com ele, os diferentes autores adotam discursos sobre EA e propõem diversas maneiras de conceber a prática e as ações educativas neste segmento (SAUVÉ, 2005).



Na corrente de crítica social as dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais são analisadas: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação (SAUVÉ, 2005).

A EAE conforme Loureiro (2006) tem sua matriz compreendendo a educação como um elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.

Para uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa, é imperativo o envolvimento das dimensões sociais, econômicas, políticas, ideológicas, culturais e ecológicas dos problemas ambientais, em suas conexões territoriais e geopolíticas, promovendo leituras relacionais e dialéticas da realidade, provocando não apenas mudanças culturais que podem conduzir à ética ambiental, mas também as mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa (LOUREIRO, 2006).

Freire (1987) assevera que a educação ambiental pode ser desenvolvida sob a perspectiva da participação e prática social, tendo como fim o aprimoramento humano, que pode ser apreendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura em acordo com a necessidade da sociedade, sempre tendo por base a educação problematizadora e valorizada pelo diálogo, reflexão e criatividade.

No entendimento do autor, o ser humano “[...] não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 48).

Mas para trilhar o caminho de educação ambiental nessa perspectiva freireana, é necessário romper com a perspectiva hegemônica de Educação Ambiental presente em espaços formais e não formais.

É uma ação de rompimento pelo fato da mesma estar inserida em uma proposta pedagógica liberal, tendo apresentado ao longo dos tempos tendências equivocadas de participação popular e de resolução de problemas como sinônimo de ações pontuais; remeter a responsabilidade de resolução das questões ambientais ao individualismo; o esvaziamento e até mesmo escamoteamento da dimensão política das categorias e conceitos utilizados; bem como planejamentos e decisões governamentais que não consideram o modo de produção vigente, em particular a produção do espaço (urbano/rural), como ponto de partida para o entendimento da questão ambiental (FIGUEIREDO, 2016).

## **A Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausebel e a teoria de aprendizagem significativa crítica de Moreira**

Abarcando os pilares centrais da teoria de aprendizagem significativa crítica de Moreira, esse tópico anseia por acrescentar de forma concisa as percepções teórico-práticas utilizadas na elaboração desse artigo.

O método cognitivo, propõe uma abordagem mais teórica que se inicia por conhecimentos que os alunos já possuem de maneira geral. Ou seja, conhecimentos prévios (MOREIRA, 2022).

Na teoria de aprendizagem significativa crítica os conceitos que definem a escola como dentro de uma linha de verdade absoluta, linha essa que o autor vai buscar desconstruir em sua teoria. Quando o autor trata sobre a abordagem significativa, ele não busca trazer o aluno como receptor, mas sim de alguém que internalizou conhecimentos (MOREIRA, 2022).

Moreira (2022) pontua que esse estado de aluno crítico é devido à cultura em que ele está inserido, ele deve ser capaz de distinguir-se do ambiente e fazer suas próprias escolhas. A facilitação da aprendizagem crítica vai ter vários pontos dentro da obra, sendo eles o princípio da interação social e do questionamento, ensinar/aprender perguntas ao invés de respostas, devem ser questionadores e com fontes científicas sólidas, no qual seu filtro vai ser construído até se tornarem cidadãos críticos.

O princípio da não centralidade do livro texto do uso de documentos, artigos e outros materiais educativos. Da diversidade de materiais instrucionais, o autor pontua a necessidade de trazermos as mais variadas fontes de informações com rigor científico para fomentar em nossos alunos o espírito de alunos versados na pesquisa em múltiplas fontes (MOREIRA, 2022).

Outro princípio é o de aluno como perceptor/representador, devemos levar em consideração a maneira como se percebe o mundo, sempre levando ao máximo possível a realidade local de nossos alunos para o desenvolvimento das aulas. O princípio do conhecimento como linguagem discorre como ela pondera toda a percepção humana, assim toma a forma de instrumento mais poderoso do ensino, o aluno deve aprender muito além das palavras e seus significados para se desenvolver como ser crítico (MOREIRA, 2022).

### **Desafios de trabalhar a Educação Ambiental Emancipatória na Geografia**

Dentre os caminhos pedagógicos possíveis para contribuir na formação de cidadãos críticos-reflexivos frente à realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, destacamos a EAE na educação básica.

Segundo Araújo (2013, p. 03), a educação comprometida com a realidade socioambiental “[...] constitui prática social que requer um conjunto de ações intencionais (...) e uma de suas finalidades é contribuir para a humanização e emancipação do homem e para a formação de cidadãos críticos”.

O termo EAE é usado por Loureiro (2006) seu significado aponta para uma educação enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, onde se caminha para uma única categoria teórico-prática estruturante a educação.

Trata-se de uma EAE com grande potencial transformador, a partir do momento que engloba a participação ativa e democrática de todos os sujeitos envolvidos no processo, estejam estes indivíduos em instituições de ensino formais ou em espaços não-formais de educação ambiental (PENTEADO,2001).

Essa importância da educação ambiental no processo de formação de cidadãos foi destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs no volume de Meio Ambiente. Segundo os PCNs, a educação ambiental tem como principal função de “[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 1998, p.12)”.

Esse conceito de Educação Ambiental foi reforçado nos princípios contidos no art. 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012, que indicam “[...] a construção de sociedades justas e educação como direito de todos” (Brasil, 2012, p. 2), como norteadores do trabalho em Educação Ambiental.

Em termos de documentos curriculares em vigência, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular/BNCC voltada para o Ensino Fundamental, que não trouxe a educação ambiental como tema transversal, mas sim subentendida em meio à fragmentação dos conteúdos para cada ano da Educação Básica.

Diferentemente do tema transversal Meio Ambiente/PCN que trouxe de forma explícita a discussão sobre a importância da Educação Ambiental no ensino básico, a BNCC não contemplou na área de Geografia uma discussão teórico-metodológica que contribua para nortear o trabalho em sala de aula.

As práticas de EA aparecem no ensino fundamental II quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas unidades temáticas coloca nas competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas onde devemos contextualizar analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com

visas a proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018).

Para Penteado (2001) a nossa capacidade construtiva está intimamente ligada com a nossa consciência ambiental, sendo ela formada ao longo da nossa trajetória enquanto cidadãos praticantes de nossos poderes. Quando a educação ambiental (EA) consegue modificar o cotidiano do aluno e da aluna, onde eles conseguem tomar decisões práticas e solucionais para aquela problemática que eles foram capazes de levantar conjuntamente do professor, temos uma EA nos seus moldes mais fiéis.

As práticas de EA podem esclarecer aos alunos, o quanto o seu cotidiano é regido pela ausência de políticas públicas voltadas ao meio ambiente. O cenário ideal é quando o conteúdo mais relevante na EA é aquele que se origina na problemática vivenciada pelo aluno em sua comunidade, visto que, esse levantamento deve ser realizado conjuntamente pelo aluno e pelo professor. Haja vista, a mudança de mentalidade, comportamento e valores (REIGOTA, 2001).

Assim Leff (2002) aponta que transformar a racionalidade produtiva que degrada o ambiente depende de um conjunto de condições econômicas e políticas, devemos colocar em prática os princípios do ecodesenvolvimento, que demanda estratégias conceituais, que visam apoiar práticas sociais orientadas para construir uma racionalidade ambiental com o âmago de alcançar os propósitos do desenvolvimento sustentável e igualitário.

Neste trabalho será esmiuçada a possibilidade do uso de recursos pedagógicos como a Geoarteliteratura a fim de edificar uma educação ambiental emancipatória nas aulas de geografia.

### **Linguagens possíveis na Geografia: Expressões Geoarteliterárias aliadas à teoria das representações sociais**

Nos últimos dez anos, se multiplicaram as empreitadas de busca pela compreensão da relação entre Geografia e Literatura, quando, também, novas incursões são realizadas para tratar de música, pintura, dança, dentre outras expressões da Arte com a Geografia (SUSUKI, 2018).

Nos dias de hoje, existe uma importância muito grande em ocorrer à interdisciplinaridade, indo de encontro com a necessidade de derrubar os limites entre os diversos ramos do saber, divisão essa herdada, da visão positivista, do final do século XIX, com disciplinas que funcionavam como feudos, limitadas em seus domínios por verdadeiros muros medievais, defendidos com unhas e dentes contra a possível “contaminação” por outras disciplinas: uma afirmação que pode parecer estranha hoje, mas que era a palavra de ordem alguns anos atrás (LAGANÁ, 2018, p.6-7).



A emergência, já não tão recente, da temática das diferentes linguagens no ensino da geografia parece um apontamento generalizado da necessidade da escola se apropriar da amplitude de fontes informativas presentes no cotidiano extraescolar, como meio de motivação ou sensibilização dos alunos aos conteúdos curriculares. O termo “diferentes linguagens” almeja a necessidade de materiais diversos e versáteis que podem ser utilizados no ambiente escolar. E assim, também aponta, para a superação da supremacia da linguagem verbal na sala de aula (OLIVEIRA JUNIOR E GIRARDI, 2011).

Conforme Oliveira (2013) apresenta, é possível ressaltar a importância das produções artísticas, pois elas servem de subsídios para uma visualização de fatos vivenciados e percebidos pelo sujeito, porque quase sempre foram feitos à luz do anseio humano em expressar a angústia, a contemplação e a alegria do artista diante de algum fato social em determinado período histórico. Portanto, essas produções ainda servem, a princípio, como uma base de recursos não convencionais para estudos das mais variadas disciplinas, desde as séries iniciais ao ensino médio.

Segundo Ribeiro e Torres (2006) a literatura pode levar o aluno a desenvolver capacidades e habilidades, tais como: consciência crítica, reflexão, observação, ampliação de sua própria experiência de vida. Já o trabalho com poesias, além de promover a interdisciplinaridade, pode desenvolver nos alunos a compreensão do conteúdo geográfico, como: noções de espacialidade (localização geográfica), noções de regionalização (conceitos de lugar, paisagem etc.), bem como aspectos físicos, naturais, socioeconômicos e políticos.

Quando Cintrão e Correia (2004) discutem representações sociais destacam que a ideia está associada acerca das expressões dos pensamentos dos indivíduos por meio de opiniões, sentimentos, condutas, atitudes, desenvolvidas no cotidiano e tem a função de promover a interação social.

Reigota (2001) sobre as representações sociais comenta que equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através das mesmas, conseguem compreender e transformar a sua realidade local.

As representações sociais se baseiam em conhecimentos construídos a partir das vivências das pessoas em diferentes grupos sociais e diferentes lugares de existência. Considerando a premissa metodológica da aprendizagem significativa de Ausubel e o tratamento da questão ambiental no âmbito de EAE, buscam-se formas para identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema gerador dessa pesquisa o Meio Ambiente para cada um dos sujeitos, principalmente por meio da Geoarteliteratura, como proposta de trabalho em EAE de teor significativo, no ensino de Geografia na modalidade de ensino básico.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A Geoarteliteratura e suas representações sociais

As produções Geoarteliterárias dos estudantes alcançaram representações simbólicas de grande relevância, trazendo consigo enorme poder representativo de suas concepções analíticas de mundo.

Quanto às produções Geoarteliterárias elaboradas pelos estudantes foi desenvolvido um total de 82 produções somando as classes. A intenção da coleta dessas informações com alunos da rede básica de ensino público é apresentar um panorama respaldado pelas representações sociais dos alunos sobre como eles e elas estão percebendo o conceito de meio ambiente. Do coletivo das produções Geoarteliterárias esboçadas pelos estudantes emergiram diversas ideias, agrupadas em oito (8) categorias principais de 'A' até a letra 'H' (Tabela 1).

**Tabela 1** - Produções Geoarteliterárias dos estudantes

<b>O que é o Meio ambiente?</b>	
7º, 8º e 9º Ano do colégio estadual Castro Alves - Cornélio Procópio - PR	
<b>Representação social por intermeio de desenho espontâneo:</b>	<b>Total de produções</b>
A) Paisagem estritamente urbana	1
B) História em quadrinhos relatando um evento sobre o Meio Ambiente.	5
C) Representação simbólica de reflorestamento	7
D) Representação do planeta Terra bipolarizado entre poluído e "natural".	11
E) Desenho representando a natureza intocada e natureza humanizada dividida por uma linha de comparação cronológica ou não.	12
F) Paisagem sem expressão simbólica de ações antrópicas	13
G) Paisagem com expressão simbólica de ações antrópicas desarmônicas	15
H) Paisagem com expressão simbólica de ações antrópicas harmônicas	18
<b>Total de produções analisadas</b>	<b>82</b>

**Fonte:** Levantamentos de Campo, 2022. Org.: o Autor, 2022.

Todas essas categorias foram criadas exclusivamente para analisar os produtos dos alunos, elas usam conceitos amplamente discutidos pela literatura científica atual. A Geoarteliteratura como fio condutor para dialogar com a EAE e a aprendizagem significativa crítica foi peça fundamental para todas as categorias a seguir. Quando a categoria utiliza a urbanização foi suleada<sup>7</sup> pelas obras de Corrêa (2003), Rolnik (1995), Sposito (2008).

<sup>7</sup> Freire, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1992.

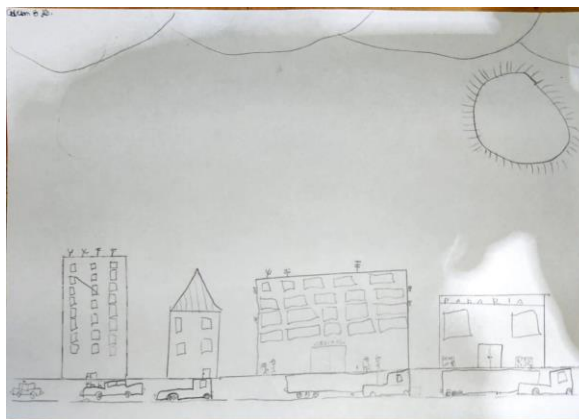


Enquanto representações globais de um mundo dicotomizado, naturezas com ou sem ações antrópicas<sup>8</sup> a literatura se suleou<sup>9</sup> a partir de obras como Ab'sáber (2003), Leff (2002), Reigota (2001), Penteadó (2001), Silva, Santos, Filho (2020).

A questão norteadora foi “O que é o meio ambiente?”, todas as respostas foram coletadas de forma livre e espontânea, no qual cada aluno se sentiu mais à vontade para se expressar genuinamente, sem medo de julgamentos.

A primeira categoria ‘Paisagem estritamente urbana’ com apenas uma (01) produção Geoarteliterárias, pode ser verificada na figura 2, na qual é possível constatar como o estudante representa o seu entendimento sobre o meio ambiente, é o local onde ele habita, consegue atingir a ideia de pertencimento ao seu lugar. A urbanização e a produção do espaço urbano presente nas obras de Corrêa (2003), Rolnik (1995) e da Sposito (2008) ganham formas nos traços desse aluno.

**Figura 2 - Paisagem estritamente urbana**



**Fonte:** Aluno A, 2022.

Na segunda categoria nomeada como ‘História em quadrinhos relatando um evento sobre o Meio Ambiente’ com um total de cinco (05) produções Geoarteliterárias. Nessa categoria as produções sempre fazem uma relação com algum problema socioambiental que o personagem está passando, como no exemplo da Figura 3, observamos claramente um problema de enchente.

Desde os balões de fala da personagem, a titulação e os traços do desenho, não é possível vislumbrar um desfecho agradável para essa triste realidade que o aluno ilustrou. Não há ilustração de ações para resolução dos problemas socioambientais vivenciados pela personagem. Nesta história a literatura de Leff (2002), Reigota (2001), Penteadó (2001) e Silva, Santos, Filho (2020) ganham respaldo.

<sup>8</sup> Ações advinda da relação homem-meio natural defendida por Borsato e Souza Filho (2004).

<sup>9</sup> Freire (1992)



**Figura 3** - História em quadrinhos relatando um evento sobre o Meio Ambiente



**Fonte:** Fonte: Aluno B, 2022.

Na terceira categoria nomeada como ‘Representação simbólica de reflorestamento’ com um total de sete (07) produções Geoarteliterárias. Nessa categoria as produções sempre fazem menção a uma atitude de mudança da ação humana, seja em redução de poluentes, a políticas de preservação socioambiental, como no exemplo da Figura 4.

Onde observamos claramente uma esperança, ao simbolicamente representar desde o ato de plantar, o cuidado com o solo, o regime de chuvas e a mão humana atitudinal, sendo agente ativo no processo, vai de encontro com Reigota (2001) e Penteado (2001).

**Figura 4** - Representação simbólica de reflorestamento



**Fonte:** Aluno C, 2022.

Na quarta categoria nomeada como ‘Representação do planeta Terra bipolarizado entre poluído e natural’ com um total de onze (11) produções Geoarteliterárias. As produções sempre trazem uma escala global que divide a terra entre uma natureza intocada e outra devastada pela ação humana, no exemplo da Figura 5, temos a Terra sendo pontuada entre os dois extremos do meio ambiente. Essa produção Geoarteliterárias contempla Leff (2002).

**Figura 5** – Representação do planeta Terra bipolarizado entre poluído e natural.



Fonte: Aluno D, 2022.

Na quinta categoria nomeada como ‘Desenho representando a natureza intocada e natureza humanizada dividida por uma linha de comparação cronológica ou não’ com um total de doze (12) produções Geoarteliterárias.

Nas produções há uma ruptura acentuada entre a natureza intocada e sua interação com a humanidade, sempre culminando em uma relação degradante para ambas as partes, no exemplo da Figura 6 se observa três períodos da esquerda para a direita da imagem, a princípio a natureza intocada, na metade aparece problemas como o assoreamento do rio, devido à derrubada da Mata ciliar, e no último período tem um totalmente seco e com a frase “e assim caminha a humanidade”. Vai de encontro com Leff (2002), Reigota (2001), Penteado (2001), Silva, Santos, Filho (2020).

**Figura 6 - Desenho** representando a natureza intocada e natureza humanizada dividida por uma linha de comparação cronológica ou não.



Fonte: Aluno E, 2022.

Na sexta categoria nomeada como ‘Paisagem sem expressão simbólica de ações antrópicas’ com um total de treze (13) produções Geoarteliterárias. Há uma natureza longínqua do meio ambiente onde o aluno habita, aqui há um nítido distanciamento sobre o conceito de

pertencimento ou não a sua escala local, e como as ações antrópicas afetam toda a dinâmica do sistema terra. Como pode ser observado no exemplo da Figura 7.

**Figura 7** - Paisagem sem expressão simbólica de ações antrópicas



**Fonte:** Aluno F, 2022.

Na sétima categoria nomeada como ‘Paisagem com expressão simbólica de ações antrópicas desarmônicas’ com um total de quinze (15) produções Geoarteliterárias.

Existe uma natureza que sofre por estar exposta a um modo de produção pautado na acumulação infinita do capital<sup>10</sup>, desde os recursos naturais até os humanos, tudo se torna mercadoria e possui uma precificação, os discentes retratam nua e cruamente a perversidade da globalização<sup>11</sup>, mesmo por vezes ainda nem conseguindo compreender tamanha complexidade do sistema mundo-moderno-colonial<sup>12</sup>, veja o exemplo da Figura 8. Esta figura poderia estampar as obras como a de Leff (2002), Reigota (2001), Penteado (2001), Silva, Santos, Filho (2020) que seria fiel a suas abordagens.

**Figura 8** - Paisagem com expressão simbólica de ações antrópicas desarmônicas



<sup>10</sup> Termo discutido amplamente por LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>11</sup> Termo do professor SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

<sup>12</sup> Termo amplamente discutido por Haesbaert e Porto-Gonçalves. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora. UNESP, 160 p., 2006.

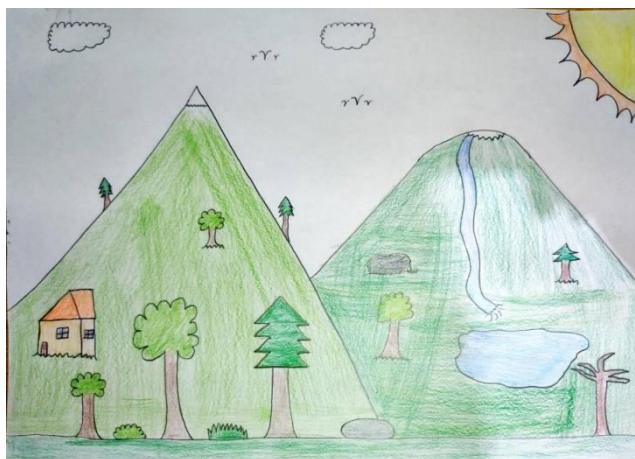


**Fonte:** Aluno G, 2022.

Na oitava categoria nomeada como ‘Paisagem com expressão simbólica de ações antrópicas harmônicas’ com um total de dezoito (18) produções Geoarteliterárias. As produções possuem a representação de equilíbrio entre as ações antrópicas e a natureza, simboliza muito bem a ideia de pertencimento e sensibilidade com as questões socioambientais, veja o exemplo da Figura 9.

Vai ao encontro com a visão de Reigota (2001) e Penteadó (2001) quando eles propõem as formas mais coesas de se existir uma humanidade que respeita o seu meio ambiente como um espaço saudável para todos os envolvidos pautados em decisões democráticas e resoluções de problemas.

**Figura 9** - Paisagem com expressão simbólica de ações antrópicas harmônicas



**Fonte:** Aluno H, 2022.

As situações observadas demonstram a importância da expressão artística dos estudantes indo ao encontro com toda a literatura de abordagem crítica e significativa que esse trabalho busca alcançar, onde eles conseguiram por si sós, apontarem suas angústias ambientais, soluções e anseios deles.

Proponho um exercício imagético sobre a possibilidade de intervenção pedagógica forjada a luz dessas produções Geoarteliterárias, em que os alunos apontaram suas nuances, e a partir de um diálogo horizontal entre todos da comunidade, haja uma decisão democrática de resolução de conflitos ambientais em escala local.

Deixo o seguinte questionamento para um próximo momento: Como a Geoarteliteratura pode contribuir na construção de uma educação ambiental emancipatória?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Toda a desenvoltura da atividade seguiu os preceitos mais fiéis de uma EAE, respeitando enfaticamente as representações sociais com o olhar a luz da aprendizagem significativa crítica<sup>13</sup>. Visando levantar, formular e apresentar formas de diálogo entre essas robustas teorias e sua possível aplicabilidade na educação básica.

As produções Geoarteliterárias desenvolvidas pelos alunos vão ao encontro com todo o arcabouço teórico-metodológico apresentado durante a elaboração desse artigo. Pois percebe-se que os sujeitos baseados em suas visões de mundo vislumbram desde as potencialidades paisagísticas<sup>14</sup> que carregam consigo, de um universo imagético idealizado e não explorado pela ação antrópica.

Até observadores que capturam as mazelas do sistema-mundo-moderno-colonial<sup>15</sup> sendo refletido em suas representações onde conseguem distinguir que o sistema de acumulação infinita do capital<sup>16</sup> está fadado ao fracasso desde o seu nascimento, e perpetuam tal pensamento em forma Geoarteliterárias.

Seguindo nesse pensamento vemos que os alunos espontaneamente expressaram desde as suas ambições por um bem-estar harmônico entre as ações antrópicas com o seu meio ambiente como também se engajaram em expressar simbolicamente ações de reflorestamento e produções de conscientização acerca de queimadas, desmatamento e descarte de resíduos sólidos.

Problemas esses que sem dúvidas são experimentados por eles na pele do seu cotidiano, por isso tamanha sensibilidade em expressar reivindicações através dos seus produtos autorais Geoarteliterárias respaldados pela categoria analítica das representações sociais<sup>17</sup>.

Por estarem expressando a suas escalas locais, regionais e até mesmo globais alguns dos estudantes apresentam com uma riqueza de detalhes enfocando nos potenciais riscos socioambientais<sup>18</sup> que estão submetidos uma sociedade.

---

<sup>13</sup> Presente em MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 3 Ed. Ampl. Rio de Janeiro: LTC, 2022

<sup>14</sup> Termo do Professor Aziz Nacib Ab'Sáber . **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

<sup>15</sup> Termo amplamente discutido por Haesbaert e Porto-Gonçalves. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora. UNESP, 160 p., 2006.

<sup>16</sup> Termo discutido amplamente por LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>17</sup> Termo discutido em CHAIB, M. **Representações sociais, subjetividade e aprendizagem**. Tradução Laura Loureiro; Cadernos de Pesquisa [online]. 2015, v. 45, n. 156, pp. 358-372. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143201>. Acesso em: 11 setembro 2022

<sup>18</sup> Termo presente em SILVA, M. S.; SANTOS, S.V.O.; FILHO, J. P. M.; As desigualdades socioambientais e a qualidade de vida: quem são os vulneráveis ambientais? In CARDOSO, C.; GUERRA, A. J. T.; SILVA, M. S. (Orgs.) **Geografia e os riscos socioambientais**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.



A utilização da Geoarteliteratura como fio condutor desse ensino crítico supracitado de Moreira (2022) e Loureiro (2006) se apresenta como uma alternativa viável para abordagem em EAE.

Com todas essas produções analisadas, fica aqui perpetuado a profunda necessidade de se trabalhar essas questões no dia a dia escolar, haja vista, todo o poder de mudança que o ambiente escolar possui. Sendo um dos poucos lugares seguros para uma expressão genuína de espíritos revoltosos com um Estado negligente defronte a degradação humana<sup>19</sup> dos mais vulneráveis, estes que experimentam na pele toda a perversidade da globalização<sup>20</sup>.

## REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

ARAÚJO, M. L. F.; FRANÇA, T. L. Concepções de Educação Ambiental de professores de biologia em formação nas universidades públicas federais do Recife. **Educar em Revista [online]**. 2013, n. 50, pp. 237-252. Disponível em: file: <https://www.scielo.br/j/er/a/SK3Xz5spNBxr5FLTwp8zwCP/?lang=pt#>. Acesso em: 4 de nov. 2022.

BORSATO, V. A.; SOUZA FILHO, E. E. Ação antrópica, alterações nos geossistemas, variabilidade climática: contribuição ao problema. **Revista Formação**. 2004 – Edição Especial – n.13 v.2

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-32>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Meio Ambiente** – Brasília: MEC, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf> > Acesso em: 20 de maio de 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012** – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: Acesso em: 18 de junho de 2022.

---

<sup>19</sup>Leia PENTEADO, H.D. **Meio Ambiente e Formação de Professores**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

<sup>20</sup> Temática de SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.



**BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a

Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Senado Federal

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm) Acesso em: 05/07/2022.

CASTANHEIRA, N. P. **Estatística aplicada a todos os níveis.** 1 ed. InterSaberes, 2013.

CHAIB, M. **Representações sociais, subjetividade e aprendizagem.** Tradução Laura Loureiro; Cadernos de Pesquisa [online]. 2015, v. 45, n. 156, pp. 358-372. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143201>. Acesso em: 11 setembro 2022

CINTRÃO, F.F.J.; CORREIA, A. L. **Meio Ambiente e representação social: um estudo de caso na escola municipal de Ensino Fundamental de Araraquara-SP.** Revista Uniara, n.14, p.201-212, 2004.

CORRÊA, R. L. Quem produz o espaço urbano? In: **O espaço urbano.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. p.11-35.

COSTA, R. H; PORTO-GONÇALVES, C. W. **A nova des-ordem mundial.** São Paulo: Editora. UNESP, 160 p., 2006.

FIGUEIREDO, A. D. **A pedagogia dos contextos de aprendizagem.** Revista e-Curriculum, São Paulo: v.14, n.03, p. 809 – 836 jul./set.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 4 de nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo, SP, Paz e Terra. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Ed. Atlas, ed.5, 2017.

LAGANÁ, L. Da Geografia à literatura: um percurso de vida. **Geografia, literatura e arte,** Universidade de São Paulo, São Paulo: v.1, n. 1, p.5-21, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 4 de abr. 2021.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** Tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. 2a. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C.F. B **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** 3 Ed. Ampl. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; GIRARDI, G. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, XI, 2011. Goiânia: **Anais...**, 2011, p. 1-9.



- OLIVEIRA, M. F. S. **GEOGRAFIA E POESIA: DIÁLOGO POSSÍVEL NO ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR**. 2013. 207 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Piauí- UFPI, Teresina, 2013.
- PENTEADO, H.D. **Meio Ambiente e Formação de Professores**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- RIBEIRO, E.; TORRES, E. C. A Importância da Poesia como Instrumento de Ensino de Geografia. In. ANTONELLO, I.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. **Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão**. Vol. III, Londrina: Ed. Humanidades, 2006, p. 183-201 (19p).
- ROLNIK, R. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 100 p.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.
- SAUVÉ, L. **Uma cartografia das Correntes em educação ambiental**. In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed. p. 17-45, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3828507&forceview=1>. Acesso em: 11/06/2022.
- SILVA, M. S.; SANTOS, S.V.O.; FILHO, J. P. M.; As desigualdades socioambientais e a qualidade de vida: quem são os vulneráveis ambientais? In CARDOSO, C.; GUERRA, A. J. T.; SILVA, M. S. (Orgs.) **Geografia e os riscos socioambientais**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- SPOSITO, M. E. B. A urbanização sob o capitalismo. In: **Capitalismo e urbanização**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 30-41.
- SUZUKI, C.J. Geografia, literatura e arte: Sensibilidades Geoarteliterárias. **Geografia, Literatura e Arte, Universidade De São Paulo**, São Paulo: v.1, n.1, p.1-4, jan./jun.2018. Disponível em: file: <http://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 4 de abr. 2021.
- VIOLA, E. J. A Dinâmica do Ambientalismo e o Processo de Globalização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: v. 6., n. 1-2, p. 6-12, jan./jun., 1992.