



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E
MEIO AMBIENTE - PRODEMA



MESTRADO

CAMILA BOMFIM DE GOIS

CRIANÇAS E ASSENTAMENTO:
MEIO AMBIENTE, REPRESENTAÇÕES E VIVÊNCIAS

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2014

CAMILA BOMFIM DE GOIS



**CRIANÇAS E ASSENTAMENTO:
MEIO AMBIENTE, REPRESENTAÇÕES E VIVÊNCIAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Nascimento Soares

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

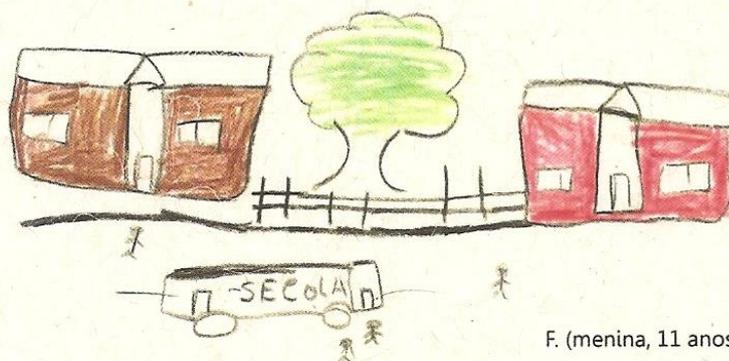
G616c Gois, Camila Bomfim de
Crianças e assentamento : meio ambiente, representações e
vivências / Camila Bomfim de Gois ; orientadora Maria José
Nascimento Soares. – Aracaju, 2014.
92 f. : il.

Dissertação (mestrado em Desenvolvimento e Meio
Ambiente)– Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Meio ambiente. 2. Crianças. 3. Representações de grupo. 4.
Assentamentos humanos. I. Soares, Maria José Nascimento, orient.
II. Título.

CDU 502.11

CAMILA BOMFIM DE GOIS



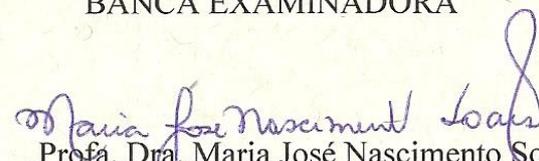
F. (menina, 11 anos)

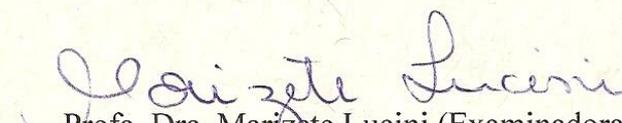
CRIANÇAS E ASSENTAMENTO:
MEIO AMBIENTE, REPRESENTAÇÕES E VIVÊNCIAS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do Título de Mestre.

Aprovada em 17 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dra. Maria José Nascimento Soares
Orientadora – Universidade Federal de Sergipe


Prof.ª. Dra. Marizete Lucini (Examinadora externa)
Departamento de Educação - Universidade Federal de Sergipe


Prof.ª. Dra. Gicélia Mendes (Examinadora interna)
Departamento de Geografia – Universidade Federal de Sergipe

Dedico este trabalho a todos os meus irmãos de alma, amigos queridos que me mantem em movimento, em especial a Itamara Gois e Andrea Freire.



AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente:

Agradeço a Deus pelas oportunidades que concedeu em minha vida.

Às crianças que com energia e entusiasmo contribuíram significativamente para construção desse trabalho e, por conseguinte, aos educadores Zildo Nunes e Antônio Alberto por terem possibilitado a minha presença na instituição escolar e o contato com as crianças, cedendo horários e o acesso aos espaços da escola.

À professora Maria José Nascimento Soares por ter me ensinado os primeiros passos da pesquisa científica ainda durante minha graduação. Obrigada pelo carinho maternal com que sempre me incentivou.

Às professoras Marizete Lucini e Gicélia Mendes, cujas sugestões e contribuições teóricas durante a banca de qualificação auxiliaram na configuração final do referido estudo.

Aos meus pais, João e Maria, que por acreditarem na educação investiram e não mediram esforços para fazer dessa compreensão um propósito e a nossa maior herança. Aos meus irmãos, Itamar e Itamara, pelo carinho.

A todos os meus amigos, de outrora e os conquistados durante esse percurso, por colaborarem na manutenção de minha saúde mental! (risos). Em especial, Andrea, Mary Lourdes e Manu, cujas presenças podem ser aqui percebidas.

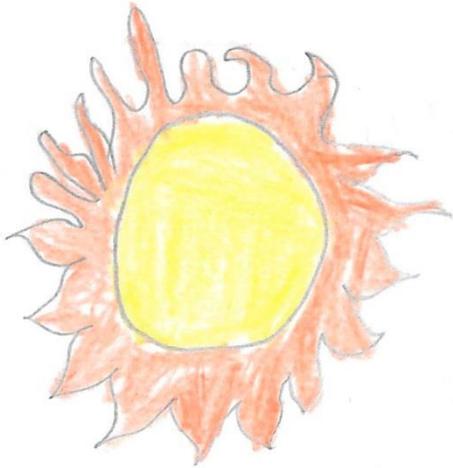
Às minhas distrações agrídoces, Clara Vitória, Matheus Freire e André Victor que são meio que filhos, meio que irmãos... E ainda nesse elenco, a cadelinha mais ousada, Susie.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) – Luzia, Val, Wandson, Adriano – pela disponibilidade quando na busca por informações e solução de problemas.

Aos motoristas da Universidade, Sr. Ancrísio e Sr. Amaral, pela boa companhia durante o desenvolvimento das atividades de campo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.





E se as histórias para as crianças passassem a ser leitura obrigatória para os adultos?

Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?

José Saramago



J. (menino, 11 anos)



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar as representações sociais de meio ambiente construídas por crianças que estudam na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Jacaré-Curituba, sertão sergipano. Para tanto, nos apoiamos na compreensão de que as concepções sobre o meio ambiente se constroem nas relações que se estabelecem cotidianamente entre os sujeitos sociais e o meio social e natural em que vivenciam uma variedade de signos e representações, resultando, dessa interação, a construção de realidades socioambientais. O estudo está centrado em referenciais teóricos sobre representações sociais de meio ambiente e construção do saber ambiental que nos possibilitaram verificar: Quais são os aspectos socioculturais vivenciados pelas crianças que lhes permitem interpretar o mundo de determinada maneira e agir sobre ele? A investigação parte de dados coletados mediante observações, gravações em vídeo e desenhos das crianças, orientando-se como uma pesquisa qualitativa com viés etnometodológico. A categorização do conceito de meio ambiente se fundamentou nos estudos de Sauvé (1997). Os resultados obtidos mostraram que a maioria das crianças percebe o meio ambiente como um lugar para viver. Embora elas percebam a necessidade de elementos naturais para destacar um cenário como meio ambiente, a compreensão de meio ambiente enquanto sin nimo de natureza foi timidamente apresentado. Destacaram-se ainda a compreensão de meio ambiente como um problema e como recurso.

Palavras-chave: crianças; representações sociais; meio ambiente; assentamento.

ABSTRACT

This work has as its main objective to analyse the social representations of environment built by children who studies at the Municipal School Zumbi dos Palmares, located at Jacaré-Curituba Settlement, into Sergipe's sertão. Therefore, we were based on the understanding that the conceptions about the environment are built on relationships established daily between the social subjects and the social and natural environment, due to the fact that they experience a variety of signs and representations, resulting in such interaction, which is the construction of environmental realities. The study is focused on theoretical frameworks on social representations of the environment and construction of environmental knowledge that enabled us to verify: What are the sociocultural aspects experienced by children that allow them to interpret the world in a particular way and act on it? The research starts from data collected through observations, video recordings and drawings of children, becoming itself a qualitative research with an ethnomethodological bias. The categorization of the concept of environment is based on the studies of Sauvé (1997). The results obtained pinpoint that the majority of children perceive the environment as a place to live. Although they understand the need of natural elements to highlight a scenario such as the environment, understanding of the environment as a synonym of nature was tentatively presented as well as the understanding of the environment as a problem and as a resource.

Keywords: children; social representations; environment; settlement.

Sumário

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xi
LISTA DE SIGLAS	xii
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: PANORAMA GERAL DA PESQUISA.....	24
1.1 Justificativa.....	24
1.2 Problemática E Objetivos	26
1.3 Processo Metodológico.....	27
1.3.1 Locus da pesquisa	30
1.3.1.1 A Escola Municipal Zumbi dos Palmares	30
1.3.1.2 As crianças	34
1.3.2 Instrumentos.....	35
1.3.3 Materiais	37
1.3.4 Análise de dados	37
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	41
2.1 A Representação Como Prática De Significação	41
2.2 Saberes E Relações Socioculturais Na Percepção Ambiental	49
2.3 Por Uma Nova Sensibilidade: A Construção Do Saber Socioambiental	55
CAPÍTULO III: MOSAICO DE IMPRESSÕES	61
3.1 O que as crianças têm a dizer sobre os seus espaços estruturais	61
3.2 A elaboração das representações sociais das crianças sobre o meio ambiente	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXO	92

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras.

Figura 1 - Municípios de origem dos educandos.....	30
Figura 2 - Assentamento Jacaré-Curituba	31
Figura 3 - Plantação de quiabo no assentamento Jacaré-Curituba	32
Figura 4 - Fachada da Escola Municipal Zumbi dos Palmares	34
Figura 5 - Ida à escola.....	63
Figura 6 - Expressão de si por C.	64
Figura 7 - É assim onde eu moro por G.....	65
Figura 8 - É assim onde eu moro por R.....	66
Figura 9 - Crianças entrevistando membros da comunidade escolar	67
Figura 10 - Crianças jogando.....	71
Figura 11 - Percepção de meio ambiente / Subcategoria: meio ambiente como um lugar para se viver.....	73
Figura 12 - Entrada da quadra de esportes.	73
Figura 13 - Área externa da instituição escola.	74
Figura 14 - “Fotografia” do meio ambiente	74
Figura 15 - Percepção de meio ambiente / Subcategoria: meio ambiente como recurso.	75
Figura 16 - Percepção de meio ambiente / Subcategoria: meio ambiente como um problema.	76
Figura 17 - Recorte de diálogo estruturado por R.	76
Figura 18 - Percepção de meio ambiente / Subcategoria: natureza.	76
Figura 19 - História em quadrinhos por R.....	77
Figura 20 - O pai.....	78
Figura 21 - Danos causados pela deposição inadequada do lixo.....	79
Figura 22 - – Implantação de lixeiras na comunidade.....	79
Figura 23 - Quintal com lixo e marcas do uso de queimadas em um dos lotes do Assentamento.	80
Figura 24 - Resíduos sendo jogados na lateral da escola para posterior queima.....	80
Figura 25 - Poluição nas cidades por M.	81
Figura 26 - Poluição nas cidades por J.	81

Quadros e tabelas.

Quadro 1- Cronograma das atividades desenvolvidas	37
Quadro 2 - O que as crianças entendem por meio ambiente/ Elementos constituintes	69
Quadro 3 - Jogo de "tabuleiro"/ Percepções.....	71
Quadro 4- Distribuição das categorias em subcategorias de meio ambiente	74
Tabela 1 - Representação social de meio ambiente.....	72
Tabela 2 - Relação dos problemas ambientais elencados pelas crianças	77

LISTA DE SIGLAS

CHESF – Companhia Elétrica do São Francisco

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC – Ministério da Educação e Cultura

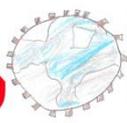
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.



INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

O referido estudo centra-se nas representações de meio ambiente de crianças moradoras do Assentamento Jacaré-Curituba, localizado no Alto Sertão sergipano. Compreendemos que as concepções sobre o meio ambiente se constroem nas relações que se estabelecem cotidianamente entre os sujeitos sociais e o meio social e natural em que vivenciam uma variedade de signos e representações, resultando, dessa interação, a construção de realidades socioambientais. Nesse trabalho, nos preocupamos com realidades amplamente noticiadas (desmatamento, aquecimento global, entre outros) e que se refere também à maneira pela qual o homem apreende e compreende o mundo; à relação entre a tríade homem, sociedade e meio ambiente.

Destaca-se, nesse construto, o fato de que a problemática ambiental não é homogênea e cobre um amplo espectro de concepções e estratégias de solução (LEFF, 2001). O entendimento acerca dos conceitos de educação e de ambiente irá influenciar sobremaneira as práticas educativas no processo de educação ambiental (SAUVÉ, 1995; REIGOTA, 2010), uma vez que as diretrizes que orientam o desenvolvimento da educação ambiental se estruturam igualmente em concepções teóricas e ideológicas socialmente construídas.

A problemática ambiental

Vivenciamos na atualidade um movimento de alerta constante sobre as condições futuras do planeta em que vivemos. Alertas que configuram um processo de degradação ambiental na mesma proporção em que fundamentam um processo de degradação humana. As ameaças à existência humana já podiam ser encontradas no Relatório Brundtland – “Nosso futuro comum”¹, apresentado à Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, no ano de 1987.

O conteúdo do Relatório evidencia um desenvolvimento pautado no retrocesso quanto às preocupações sociais associadas à sobrevivência do homem: um planeta em processo de aquecimento, ameaças à camada de ozônio, desertos que devoram terras de cultivo. O inegável progresso (redução da mortalidade infantil, expectativa de vida mais longa, dentre

¹ Relatório elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

outros) trouxe também consigo uma perda substancial na capacidade de suporte do planeta (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991).

Numa perspectiva histórica, a Revolução Industrial emerge como um marco significativo no crescente processo de poluição atmosférica, tanto em virtude do modelo de produção amplamente adotado na ocasião como pela definição, a nível mundial, do capitalismo. Ainda que o efeito estufa, um dos impactos associado ao desenvolvimento tecnológico iniciado no século XVIII, se fundamente como um fenômeno natural existente na superfície terrestre (SUGUIO, 2008), estudos apontam as influências das atividades humanas na potencialização de tal mecanismo, dentre outros fatores, pelo acúmulo de lixo decorrente da superprodução industrial, degradação de florestas, poluição do solo e das águas.

O crescimento dos grandes centros urbanos que vem sendo observado nas últimas décadas representa um agravante dos efeitos de outros problemas ambientais. Sirkis defende que “[...] as nossas construções são assentadas sobre uma geologia específica, que tem influência sobre tudo o que vai acontecer com elas e os seres humanos que as habitam” (2005, p.216). Para o autor, as ações desenvolvidas na constituição do meio ambiente construído, tais quais: a impermeabilização do solo e os desmatamentos em encostas ou margens de rios; apresenta seus efeitos: inundações, erosão, desabamentos, enchentes, dentre outros (SIRKIS, 2005).

À expansão da agricultura aliada à devastação das matas e obtusos modos de manejo dos solos cultivados facilitam os processos erosivos, os quais exigem mais fertilizantes. O uso de fertilizantes não garante que as necessidades nutricionais das plantas sejam supridas, tornando-as mais vulneráveis aos ataques de pragas e doenças. O que exige como medida o uso de veneno que acabam por eliminar também os inimigos naturais das pragas. Como a utilização de agrotóxicos não elimina toda população de uma praga, os sobreviventes tornam-se mais resistentes (VEIGA, 2005).

Tais ações fundamentam um círculo vicioso, uma vez que cada vez mais será necessário utilizar mais fertilizantes e veneno para garantir a colheita. Nesse percurso, destrói-se a biodiversidade, prejudica-se o solo, e o próprio homem ao consumir o produto contaminado, assim como também no momento da aplicação do agrotóxico acaba por causar danos à sua saúde.

Outro sério problema diz respeito à poluição das águas. Veiga (2005) destaca três fatores que contribuem para o desenvolvimento de tal problemática: os resíduos de

praguicidas, o assoreamento dos rios, várzeas e represas, provocado pela erosão; e o despejo de dejetos suínos². O valor da água acentua-se cada vez mais diante da poluição a que vem sendo submetida e do risco de escassez. Rebouças (1997) analisa que na região nordeste do Brasil o cultivo da denominada “crise de água” se dá em virtude do crescimento rápido e desordenado das demandas, degradação da qualidade dos mananciais, baixa eficiência dos serviços de saneamento e métodos de irrigação ineficientes.

Este conjunto de problemas fundamenta o que conhecemos por problemas ecológicos, problemática ambiental, questão ambiental, questão do meio ambiente (RODRIGUES, 1998). De acordo com Rodrigues (1998), a problemática ambiental recoloca em destaque contradições acerca das formas de apropriação da natureza sejam elas reais, fazendo referência às formas concretas pelas quais a natureza é transformada, assim como também as simbólicas que trazem como pano de fundo o pensamento sobre estas apropriações e transformações.

A preocupação relativa à degradação do meio ambiente faz emergir a necessidade de práticas voltadas à conservação e ao manejo racional do mesmo. O que implica (re) pensar, construir e efetivar valores e saberes ambientais, uma vez que os diferentes tipos de socializações e representações assumem papel fundamental na construção de conhecimentos (CHARLOT, 2000) necessários, nesse contexto, ao pensar e ao lidar com o meio ambiente.

Surgimento e evolução da Educação Ambiental

Na medida em que o ser humano aprimorou suas técnicas passou a afirmar uma consciência individual, cuja desintegração entre ele e a natureza e, por conseguinte, o seu domínio engendrou uma falsa ideia de progresso humano. A exploração desmedida dos recursos naturais e o mau uso da técnica apresentam-se como determinantes desta complexa condição (FLORIANI, 2003) que possui em sua gênese um modelo de desenvolvimento sem limites materializado no dinamismo econômico e que, assim como proporciona contributos, fundamenta um complexo distanciamento entre o progresso e as necessidades da massa social (SANTOS 2008; SILVA-SÁNCHEZ, 2000).

Nesse construto, de um lado multiplicam-se necessidades, ilimitadas, que se voltam, enquanto concretização, à utilização de recursos que, por sua vez, caracterizam-se por sua limitação (MILARÉ, 1990). Do outro, a destruição da camada de ozônio, a perda da

² O autor destaca os fatores tendo como recorte espacial as regiões sul e sudeste no Brasil.

biodiversidade, poluição dos mares, dentre outros. Uma relação desarmônica, tendo em vista que os pilares que fundamentam a exploração de tais recursos extrapolam a perspectiva do bem viver e, partindo da premissa que “[...] a natureza morta não serve ao homem” (Ibidem, p.24), faz emergir a necessidade da utilização responsável dos recursos naturais. Mais que isso, o que se pretende é um modelo diferente de racionalidade.

A ideia consiste, de acordo com Santos (1989; 2004), em voltar-se à utilidade dos conhecimentos e à sua disponibilidade, sem limitar-se à utilidade e validade dos conhecimentos científicos. Afastando-se da premissa epistemológica que estabelece as bases da racionalidade contemporânea e que se fundamenta na legitimação de conhecimentos objetivos, desconsiderando os demais tipos de conhecimento. Partindo do pressuposto de que a socialização entre os saberes emerge como facilitador ao entendimento acerca dos problemas socioambientais, a educação se apresenta como uma possibilidade, um movimento capaz de mobilizar as pessoas no processo de construção e transformação da realidade.

A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia, no ano de 1972, destaca-se como o marco inicial da educação ambiental no cenário internacional. Palco de diversas discussões acerca dos impactos ambientais causados pela ação humana centrou-se, sobretudo, na relação entre desenvolvimento e meio ambiente, tendo como fundamento e pretensão a emergência de instrumentos e práticas que minimizassem os danos ambientais e humanos no contexto do desenvolvimento econômico.

Dentre as recomendações, a Resolução 96 da Conferência de Estocolmo, como ficou conhecida, destacou a adoção, a nível internacional, da educação ambiental em uma abordagem interdisciplinar nos diferentes contextos sociais e em todos os níveis de ensino, a fim de que ela possibilitasse a consecução de práticas voltadas à gestão do meio ambiente submetido a contundentes ações humanas. Reigota (2006) destaca que, na ocasião, o Brasil e a Índia defenderam a ideia de que “a poluição é o preço que se paga pelo progresso”. Como resultado de tal posicionamento, ambos os países sofreram graves consequências humanas. No Brasil, exemplifica o autor, devido à grande concentração de poluição química diversas crianças nasceram acéfalas no município de Cubatão, São Paulo.

No processo de implantação da Resolução 96, em 1975, a Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e a cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) promoveram o Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, Iugoslávia, na qual foi aprovada a Carta de Belgrado. O documento traz as

bases de um programa mundial de educação ambiental estruturando-se na premissa do bem-estar social e individual em harmonia com o bem-estar do meio ambiente.

Dois anos depois, em 1977, na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi na Geórgia, reforça-se a necessidade de uma reestruturação no sistema de ensino a partir da adoção de diretrizes e conteúdos que interagissem com as realidades dos grupos sociais atendidos, no âmbito do ensino formal e não formal, de modo a estimular a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para a construção de um futuro melhor.

A Educação Ambiental foi então definida como “[...] uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (BRASIL, 1997, p.57). Na contramão, observa-se uma resistência no cenário internacional quanto à participação dos cidadãos nas decisões políticas (REIGOTA, 2006).

A compreensão acerca do conceito de meio ambiente que fundamenta as discussões na ocasião aparece em uma das recomendações da Conferência. Há o entendimento que a noção “[...] abarca uma série de elementos naturais, criados pelo homem, e sociais, da existência humana” (Recomendação nº2, Conferência de Tbilisi, 1977) sendo estes últimos caracterizados por “[...] um conjunto de valores culturais, morais e individuais, assim como de relações interpessoais na esfera do trabalho e das atividades de tempo livre” (Ibidem).

Reigota (2006) ressalta a mudança na concepção de meio ambiente que se processa da Conferência de Estocolmo para a Conferência do Rio de Janeiro, ECO-92. Na primeira, se pensava basicamente na relação homem e natureza; já o fundamento que estrutura a noção na segunda conferência citada é a ideia de desenvolvimento econômico. A mudança na compreensão acerca do que se configura por meio ambiente se faz sentir, de acordo com o autor, nos discursos, projetos e práticas diversas de educação ambiental que surgiram desde então.

No âmbito legal, destacaremos aqui o artigo 225 da Constituição Federal, segundo o qual, todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações. A fim de assegurar a efetividade desse direito compete ao Poder Público, entre outras providências, promover a

educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (§ 1º, VI).

A emergência da problemática ambiental determinou a inclusão, em 1997, pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC, da temática ambiental no ensino formal. A proposta é que o tema seja inserido transversalmente devido à complexidade que impossibilita a sua abordagem em uma disciplina isolada, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental (BRASIL, 1997b). A transversalidade é assim fundamentada mediante um processo no qual se estabelece um diálogo entre os saberes.

Os processos de degradação ambiental que se configuram no cenário nacional possui grande representatividade no meio rural, sobretudo, em decorrência da atual dinâmica produtiva do país. Frente a essa realidade, entendendo a formação humana como fundamento para intervenção positiva em meio ao contexto da social torna-se primordial potencializar os saberes ambientais dinamizados nesse espaço.

A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998 em Goiás, traz em seu fundamento a emergência de se pensar a educação a partir do mundo rural, no contexto do campo quanto às particularidades das relações dinamizadas nesse espaço entre os próprios atores, entre eles e o tempo, o meio ambiente, os modos de vida, de organizar a família e o trabalho. A formação da consciência política e ambiental dos envolvidos perpassa, nesse construto, pelo acesso a diversidade de saberes e conhecimentos, popular e acadêmico, mediante um movimento democrático e descentralizado de um único poder (ZAKRZEVSKI, 2004).

Reigota destaca que a transmissão de conhecimentos sobre ecologia e a possibilidade de bem gerir os recursos naturais, por exemplo, se destacam como parte do processo da proposta de educação ambiental, mas não definem a dinâmica que busca uma reestruturação na relação entre homem e meio ambiente. Para ele,

A educação ambiental deve procurar estabelecer uma “nova aliança” entre a humanidade e a natureza, uma “nova razão” que não seja sinônimo de autodestruição e estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais. Ela deve se basear no diálogo entre gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária, e da liberdade na sua mais completa tradução, tendo implícita a perspectiva de uma sociedade mais justa tanto em nível nacional quanto internacional. (REIGOTA, 2010, p.11)

Nesse contexto, Leff (2001) alerta acerca dos riscos da fragmentação e da compartimentalização do conhecimento por tornar incapaz a compreensão da complexidade ambiental. Para o autor, todo esse distanciamento causado pela redução e simplificação da realidade inviabiliza a construção de uma racionalidade ambiental pressuposta para além do campo de articulação das ciências. Reigota (2006) dialoga com tal raciocínio e enfatiza a necessidade de se abordar aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais no desenvolvimento da educação ambiental, caso contrário corre-se o risco de se estar ensinando biologia e/ou ecologia.

Concomitante ao processo formativo no âmbito escolar, destacamos as vivências que envolvem o cotidiano dos atores sociais. Diariamente, a criança interage com múltiplos saberes que implicam uma gama de conhecimentos dinamizados, a princípio, nas relações familiares e no contato com a comunidade (CLAVAL, 2001). Dinâmica que fomenta a consecução de práticas referentes ao trabalho e à vida.

As práticas que se desenvolvem no ambiente exterior ao de escolarização, trazendo como exemplo, àquelas que auxiliam na manutenção da agricultura familiar (cuidados com o plantio, com a colheita...), além de se estruturarem em uma dimensão sociocultural, fazendo referência aos saberes continuamente ensinados e apreendidos no cotidiano desses atores e que fundamentam identidades, possuem ainda configuração política, econômica e histórica. Assim, apreender a complexidade ambiental (LEFF, 2001) nos exige lançar o olhar aos diversos aspectos da dimensão social.

É preciso atentar-se a educação como um processo social (BRANDÃO, 2004). Pensar o desenvolvimento da educação ambiental, nesse contexto, remete-nos a processos de respeito ao meio ambiente e de trabalho coletivo, assim como a força do povo que reside no meio rural e das lutas por eles empreendidas.

Pesquisas sobre representação de meio ambiente – algumas pistas

O levantamento bibliográfico de estudos realizados nos últimos anos cujo delineamento se aproxima do aqui pretendido nos permitiu entrar em contato com variados estudos de diferentes áreas acerca do processo de percepção e representação de meio ambiente ou de natureza. Alguns resultados desses estudos serão apresentados ao longo da discussão pela contribuição teórica e metodológica que possibilitam.

Destacamos por ora os trabalhos de Pedrini, Costa e Ghilardi (2010) e de Silva e Sales

(2002) pela semelhança dos objetivos com os da referida investigação. Pedrini, Costa e Ghilardi (2010) desenvolveram seus trabalhos com um grupo de 48 (quarenta e oito) crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social com idade entre quatro e 12 anos. Os autores buscaram compreender a percepção ambiental e representações sociais em relação ao meio ambiente desse grupo de crianças.

Para tanto, partiram do pressuposto de que o entendimento das representações ambientais é condição fundamental para a realização de atividades de educação ambiental para sociedades sustentáveis. Utilizaram no construto teórico contribuições de diversos autores, dentre os quais poderão ser aqui encontrados, Serge Moscovici (2010), Marcus Reigota (2006, 2010) e Lucie Sauvé (1997)³.

Silva e Sales (2002) se voltaram igualmente à compreensão das representações sobre o meio ambiente de alunos de 8ª série de escolas públicas estaduais de Teresina – PI mediante a identificação das fontes de informação que contribuíram no processo de construção das representações sociais, da análise do nível de consciência ecológica manifestada pelos alunos e mudanças de comportamentos diante de problemas ambientais concretos. Ao abordarem as representações ambientais, os autores procuraram avaliar a implantação de propostas institucionais de educação ambiental.

Os trabalhos se complementam quando na análise das representações sociais, um por trazer a importância teórica e prática de se conceber as representações do grupo social em que irá se desenvolver a educação ambiental, o outro por destacar a influência de diferentes contextos no processo de sensibilização ambiental na dinâmica que se estabelece durante a execução das propostas ambientais elaboradas.

Dialogamos com tal compreensão e a delineamos nesse estudo: No capítulo I apresentaremos o panorama geral da pesquisa, trazendo à tona as motivações do estudo, a problemática, os objetivos e a proposta de investigação e análise dos dados obtidos. Em seguida, no capítulo II, nos lançaremos às discussões empreendidas por Serge Moscovici, Lucie Sauvé, Marcus Reigota sobre representações sociais; Vygotsky e Tuan sobre o processo de percepção; Callai e outros sobre a importância da dinâmica social na construção do saber; Leff quando na proposta de uma nova racionalidade ambiental, dinamizada na conjuntura do estudo como uma nova sensibilidade ambiental.

³ O ano da edição a que nos referimos pode não coincidir com a utilizada pelos autores no trabalho comentado.

No capítulo III – Mosaico de impressões, iremos nos deter a gama de informações obtidas durante as atividades de campo, apresentando algumas considerações. E, por fim, em Considerações Finais, realizaremos alguns apontamentos sobre o que foi percebido em campo e as referencias que ancoraram o referido estudo.

C  **PÍTULO**  **I:**
PANORAMA GERAL DA PESQUISA

CAPÍTULO I: PANORAMA GERAL DA PESQUISA

1.1 JUSTIFICATIVA

Ao desenvolver projetos de ensino, como estagiária⁴, em instituições da rede pública municipal de Aracaju, em Sergipe, vivenciei o envolvimento de crianças entre sete a onze anos de idade em atividades relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, dentre elas, a proposta de reciclagem para a elaboração de produtos que iriam simular artigos de um supermercado. No desenvolver da atividade, as crianças foram incentivadas a trazer o material que seria reciclado – tubos de papelão de rolo de papel higiênico, latas, garrafas pets... – e, em períodos determinados, confeccionaram o que seriam latas de óleo, melancias, melões, flores, fósforo, entre outros.

Ao longo da atividade foram desenvolvidos conteúdos de matemática (conjuntos, problemas de adição, subtração e outros) e língua portuguesa (ortografia). A discussão ambiental se fundamentou no discurso, realizado pelas educadoras regentes, acerca da disposição inadequada do lixo enquanto um agravante no processo de degradação ambiental. A relação entre o social e o ambiental dinamizado na atividade trouxe à tona o homem como o responsável por tal processo.

Observei que o desenvolvimento da atividade visava atender mais os objetivos relativos aos conteúdos disciplinares que a uma proposta efetiva de educação ambiental⁵, tendo em vista que a abordagem ocorreu de maneira pontual quanto às conexões do conteúdo ambiental aos disciplinares, limitando-se a exemplificações. Vale destacar que, ao findar a atividade, todo o material produzido foi descartado em lixeiras comuns.

Apesar da fragilidade da atividade, foi possível perceber que, no cotidiano escolar, as crianças desenvolviam práticas de cuidado com o local de estudo, sobretudo ao que se refere ao descarte do lixo. Daí a minha inquietação acerca das condições de construção de sentido, por parte das crianças, sobre as questões socioambientais e mais especificamente como as percepções sobre o assunto influem em suas práticas cotidianas.

⁴ Os projetos a que me refiro foram elaborados e desenvolvidos no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, no ano de 2010, e tinham como proposta oportunizar situações que auxiliassem as crianças no desenvolvimento do domínio da leitura e escrita. A experiência foi vivenciada em duas instituições de ensino.

⁵ Aquela que se desenvolve muito além da proposta da percepção dos problemas ambientais pelos envolvidos, mas pela possibilidade de sensibilizá-los crítica e reflexivamente enquanto responsáveis pelas transformações que se desenvolvem a nível local e global.

A opção em voltar-se ao rural como foco para o desenvolvimento dessa investigação se deu em decorrência de outra experiência, dessa vez enquanto bolsista de Iniciação Científica. Durante o período de dois anos (2009-2011) tive a oportunidade de entrar em contato com múltiplas vivências de um determinado grupo de sujeitos, em sua maioria, militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Na ocasião, desenvolvia um projeto de pesquisa intitulado “O processo de formação-escolarização de alunos do curso de pedagogia: uma reflexão sobre o significado de aprender e concluir um curso”, cujo público alvo era educandos do curso de Pedagogia da Terra⁶ do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe; e o objetivo, destacar os significados atribuídos por eles ao processo de formação-escolarização em que se encontravam.

A dinâmica que configurava as práticas, rituais e discursos observados era fortemente carregada por significados socioculturais que traziam à tona sujeitos históricos e politicamente capazes de transformar a realidade. Condição que se materializava por constantes questionamentos e reivindicações. Uma situação amplamente relatada pelos educandos dizia respeito à paralização das atividades que ocorreu após a conclusão do quarto módulo do curso, no ano de 2008.

O motivo? A falta de definição acerca do financiamento das aulas. Após o período de quase um ano aguardando um posicionamento quanto à retomada do curso, os educandos ocuparam a sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Sergipe, até que obtivessem algum retorno sobre a continuidade e manutenção do curso. O resultado foi favorável e eles se formaram no ano de 2012.

Foi nesse movimento de construção e de trocas onde o desenvolvimento de práticas se estabelecia mediante forte gama de significados presente na identidade daqueles sujeitos que o rural me foi manifestado, não somente como um campo de lutas e relações de poder, mas de sobrevivência. Atividades vivenciadas pelos educandos e educandas e relatadas durante conversas informais, aulas e questionários de pesquisa fizeram emergir uma intensa ligação entre esses sujeitos e a terra, o meio ambiente cotidiano. É a essa relação que me volto.

⁶ O curso foi fruto de uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronea), Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão do Estado de Sergipe (Fapese), UFS e movimentos sociais. Denominado Licenciatura Plena em Pedagogia para Beneficiários da Reforma Agrária (PROPED), o curso é conhecido por “Pedagogia da Terra” em virtude da publicação de um jornal interno, assim denominado, pela primeira turma de Pedagogia para beneficiários da Reforma Agrária, em 1989.

1.2 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

O mundo enquanto realidade social se estrutura através de códigos, símbolos, valores e ideologias, pela comunicação entre as pessoas e entre os grupos e pelo contexto concreto em que se desenvolvem tais comunicações. Assim, ao lançarmos o olhar à relação entre o homem e meio ambiente estaremos sempre nos referindo a um conjunto de relações entre homem e meio ambiente que configuram realidades diversas.

Leff (2010) destaca que todo o saber, todo o conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas está condicionado a contextos geográficos, ecológicos e culturais em que se produz e se reproduz uma formação social determinada. Para o autor, as práticas sociais e produtivas, bem como as percepções dos grupos sociais dão tom a forma pela qual tais grupos se apropriam da natureza e transformam o meio.

De acordo com Reigota (2006), o homem, por dificilmente se considerar um elemento da natureza, mas um ser à parte, observador e/ou explorador, vivencia na contemporaneidade graves consequências de suas ações, ditas racionais, no contexto socioambiental. Floriani e Knechtel (2003) apontam a intrínseca relação entre o meio natural e as civilizações, para tanto, discorrem a partir de uma abordagem eco antropológica acerca da dependência e simbiose das culturas, desde a Pré-história, com a terra.

É nessa dinâmica que o homem passa a investigar a natureza. A curiosidade pautada na dependência e na necessidade de reger as relações socioeducativas, o faz ao longo da história, ante a fé e a razão, engendrar estudos acerca da natureza, tornando-a, não somente objeto de estudo, mas elemento de expropriação (FLORIANI; KNECHTEL, 2003). Nesse contexto, Guimarães (1995) destaca que a separação entre ser humano e a natureza faz com que o homem deixe de perceber as relações de equilíbrio que a fundamentam.

Fato que reflete em toda produção humana, em particular no modelo de conhecimento produzido por esse tipo de sociedade. O entendimento de que esse conhecimento é produzido pelo homem, nos permite destacar que a compreensão de natureza, assim como de meio ambiente se estabelece na dinâmica de representações, ideias, comportamentos... A história da natureza, bem como do meio ambiente, e do entendimento do que a constitui é a história das representações que as sustentaram.

Nesse estudo nos apoiamos nessa compreensão e reforçamos a necessidade do resgate dos laços que unem o ser humano à natureza, construídos “[...] não só dos conceitos que o ser

humano tem sobre o meio ambiente, mas de outros inúmeros aspectos inerentes à natureza, desde os mais rudimentares (instintivos) até os associados à sua complexa evolução biológica e cultural (linguagem, afetividade, imaginação, intuição, arranjo social, etc.)” (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2003, p.616).

Desta maneira, podemos assim problematizar: Qual é a representação de meio ambiente de crianças que residem no assentamento Jacaré-Curituba? Quais são os aspectos socioculturais vivenciados por elas que lhes permitem interpretar o mundo de determinada maneira e agir sobre ele?

Pensar sobre o movimento que configura o meio ambiente nos levará a refletir sobre as representações que fundamentam a compreensão de mundo dos sujeitos e no caso, das crianças, envolvidas na dinâmica que é a educação ambiental. Tecendo uma reflexão acerca dos sistemas de representação e, por conseguinte, de interpretação ambiental podemos considerar que as vivências constituem um campo de construção de significados por uma gama de variantes, dentre os quais, culturais, cognitivos e afetivos.

Para o referido estudo tivemos como objetivo geral analisar as representações sociais sobre o meio ambiente construídas por crianças que estudam na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Jacaré-Curituba, sertão sergipano. E como objetivos específicos: descrever quais são as características que as crianças relacionam ao meio ambiente; identificar como os aspectos socioculturais vivenciados pelas crianças influenciam na construção do saber socioambiental e explicar as percepções dos problemas ambientais em relação aos prejuízos evidenciados no cotidiano das crianças.

1.3 PROCESSO METODOLÓGICO

Destacamos o referido estudo como uma pesquisa quanti-qualitativa com viés etnometodológico. Dialogando com Minayo compreendemos que a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas. Para a autora a etnometodologia “[...] trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (1994, p.21-22) e que exigirá do pesquisador que a compreensão do fenômeno se desenvolva a partir do

contato direto com a situação estudada. A abordagem quantitativa se configurou mediante a análise da frequência das respostas das crianças durante o processo de coleta de materiais.

A etnometodologia nasceu no final dos anos 1960 e caracteriza-se por ser uma ciência social interpretativa, cuja atenção às atividades banais da vida cotidiana ganha o mesmo destaque que àquelas desenvolvidas no plano do erudito. Tem como fundamento o estudo dos “métodos” que os indivíduos utilizam cotidianamente para entender e construir a realidade. Apoiando-se nos estudos de Talcott Parsons e Alfred Schütz e em elementos do interacionismo simbólico, o sociólogo Harold Garfinkel destaca-se como o precursor nos estudos etnometodológicos.

Garfinkel centra seus estudos no raciocínio prático desenvolvido pelos atores sociais mediante a compreensão de que as crenças sociais e os comportamentos do senso comum fundamentam-se como componentes necessários à explicação da realidade observada. De acordo com Coulon (1993), indo de encontro à posição de Durkheim que concebia os fatos sociais como uma realidade objetiva, Garfinkel defende a não estabilidade dos fatos sociais. Ele analisa que

Il faut considérer les faits sociaux comme des accomplissements pratiques ; le fait social n'est pas un objet stable, il est le produit de l'activité continuelle des hommes, qui mettent en oeuvre des savoir-faire, des procédures, des règles de conduite, bref une méthodologie profane, dont l'analyse constitue la véritable tâche du sociologue (COULON, 1993, p.20).

Fundamenta-se, nesse construto, a partir de uma leitura interpretativa da realidade. Trata-se de lançar o olhar às experiências sociais dos indivíduos, a fim de situar os “métodos” pelos quais eles dão sentido aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam ao passo que realizam suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar (Ibidem).

Na busca pela lógica das formas de expressão de determinado grupo social, nesse caso jovens da zona rural, Coulon (1993) aponta cinco conceitos-chave que fundamentam uma postura etnometodológica: **prática** (realização), fazendo referência às atividades práticas, corriqueiras da vida cotidiana, as quais constituem a preocupação central da etnometodologia; **indicialidade**, essa noção remete à compreensão de que o sentido atribuído por um grupo social a determinado objeto, situação, entre outros, será sempre o sentido para o grupo social especificado, sendo necessária uma análise contextual; **reflexividade** é o processo pelo qual

os grupos constroem continuamente, por meio de suas atividades práticas e diferentes formas de interação, uma determinada realidade; **accountability**⁷ é como o grupo estudado interpreta e descreve determinado fenômeno destacando, nesse processo, os elementos que o constituem; **membro**, diz respeito, basicamente, ao indivíduo que compartilha a linguagem de um grupo.

Em relação aos instrumentos de pesquisa, Coulon (1993) assinala que como a etnometodologia não possui instrumentos próprios, toma-os emprestados da etnografia. Ao discorrer sobre o assunto, o autor faz referência à etnografia constitutiva de Hugh Mehan, cujos estudos se baseiam na hipótese interacionista de que as estruturas sociais são construções sociais. Corroborando assim com a abordagem etnometodológica acerca dos fatos sociais.

Destacam-se nessa abordagem quatro princípios: 1) A disponibilidade dos dados consultáveis (documentos em áudio ou vídeo, por exemplo, ou transcrição integral); 2) a exaustividade do tratamento dos dados; 3) a convergência entre os pesquisadores e os participantes sobre a visão dos acontecimentos (utiliza-se dispositivos de verificação, tal qual a entrevista) e; 4) a análise interacional que evita ao mesmo tempo redução psicológica e a reificação sociológica (Ibidem).

Instrumentos empregados por outras sociologias qualitativas ou clínicas também fundamentam o trabalho desenvolvido pelos etnometodólogos, a saber: observação direta, observação participante, entrevistas, análise de documentos administrativos, gravações de vídeo, projeções das gravações e registro dos comentários feitos no decorrer das projeções, entre outros. Compreender o universo significativo do outro pressupõe um retorno à experiência da prática e da realização dos sujeitos e exige que o pesquisador compartilhe da linguagem dos participantes, a fim de evitar erros de interpretação (Ibidem).

Nesse construto, Coulon (1993) faz menção ao termo *tracking* « filature » utilizado por Don H. Zimmerman que significa seguir a pista, seguir os passos de alguém. Configura-se em uma postura assumida pelo pesquisador ante a partir da compreensão de que a vida social é metodicamente construída por seus membros.

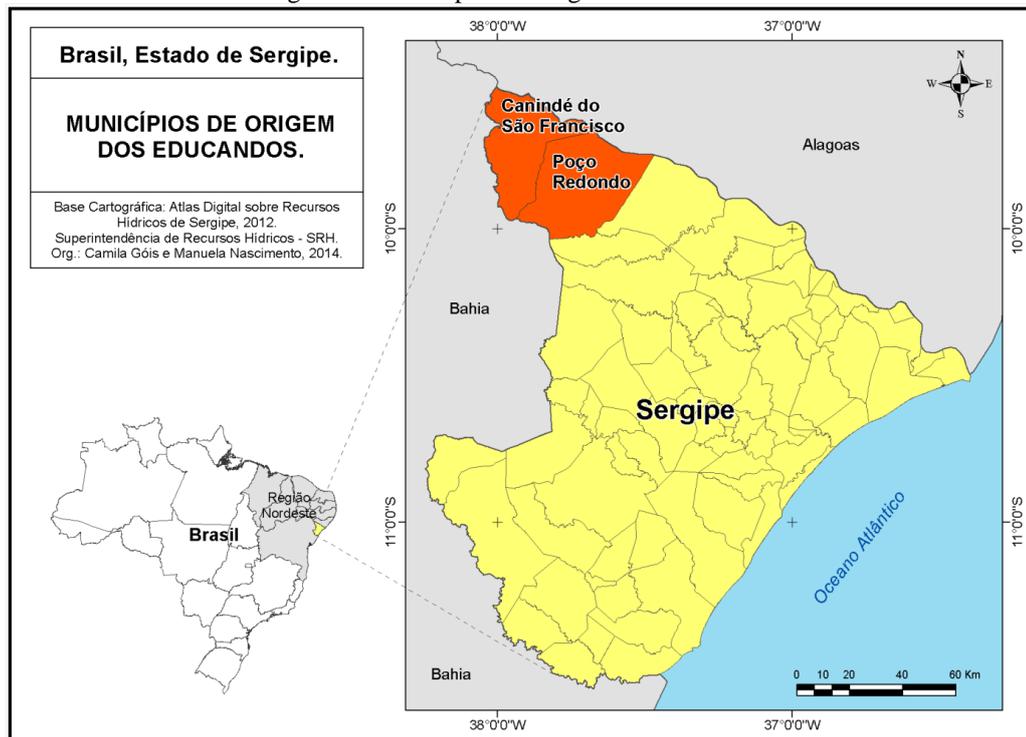
⁷ « Les études ethnométhodologiques analysent les activités quotidiennes des membres comme des méthodes que rendent ces mêmes activités visiblement-rationnelles-et-rapportables-à-toutes-fins-pratiques, c'est-à-dire descriptibles (*accountable*), en tant qu'organisation ordinaire des activités de tous les jours » (GARFINKEL apud COULON, 1993).

1.3.1 Locus da pesquisa

1.3.1.1 A Escola Municipal Zumbi dos Palmares

Esta pesquisa se desenvolveu em uma instituição da rede pública do município de Poço Redondo, situada na maior área de reforma agrária do estado de Sergipe, o assentamento Jacaré-Curituba. Sendo este um dos critérios utilizados na seleção da instituição: a escola atende crianças e adolescentes residentes nos municípios de Canindé de São Francisco e Poço Redondo, território do assentamento, que possuem estreita ligação com a terra, seja pelas atividades de produção desenvolvidas no seio familiar ou pela vivência em um espaço privilegiado, decorrente do bioma característico, a caatinga. A instituição se destaca também por ser a primeira escola a funcionar na localidade.

Figura 1 - Municípios de origem dos educandos



Fonte: Base Cartográfica Atlas Digital sobre Recursos Hídricos de Sergipe, 2012.

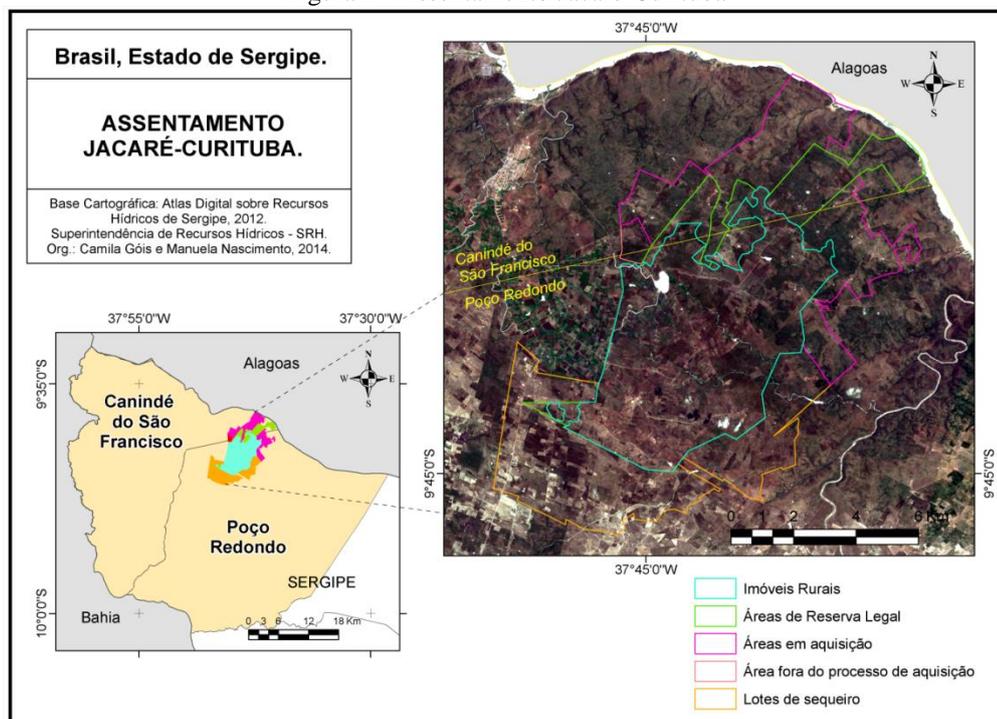
O movimento que deu início a construção do território atualmente denominado de Assentamento Jacaré-Curituba começou em 1996, quando 2011 famílias, constituídas por trabalhadores rurais de municípios da região e mobilizadas pelo MST, ocuparam a Usina

Hidrelétrica de Xingó da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco – CHESF. De acordo com Santos (2005) a compreensão de que a ocupação traria prejuízos econômicos pelo fato da localidade ser um ponto turístico, os militantes a desocuparam e partiram para outra área, a Fazenda Cuiabá. Lá instalaram seus barracos de lona e no mesmo ano, com a desapropriação da fazenda, 200 famílias foram acolhidas.

As demais famílias seguiram para uma área destinada à implantação de um projeto de irrigação, denominado Jacaré-Curituba⁸, que favoreceria cerca de 80 (oitenta) empresários. Após fortes tensões e confrontos entre os trabalhadores rurais e alguns proprietários, em dezembro de 1997, a partir de uma portaria baixada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA foi criado o Assentamento Jacaré-Curituba, o qual é composto por 36 (trinta e seis) agrovilas, com cerca de 20 a 30 famílias cada uma (SANTOS, 2005).

Apesar da área territorial do assentamento Jacaré-Curituba se estender majoritariamente pelo município de Poço Redondo (Figura 2), os assentados estabelecem uma maior relação com o município de Canindé de São Francisco em virtude da maior proximidade ao centro da cidade (Ibidem).

Figura 2 - Assentamento Jacaré-Curituba



Fonte: Base Cartográfica Atlas sobre Recursos Hídricos de Sergipe, 2012.

⁸ O projeto foi iniciado no ano de 1997 pela Codevasf em parceria com o Ministério da Integração Nacional e intervenção da Secretaria de Estado de infraestrutura – SEINFRA/SE. Ocupa parcialmente áreas do município de Canindé do São Francisco e Poço Redondo. No ano de 2009, após constantes retomadas e interrupções, o projeto entrou na etapa final (Fonte: CODEVASF, 2014).

Conforme os Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2000 a população total de ambos os municípios foi de 55.566 mil habitantes. A estimativa para o ano de 2014 é que esse número passe para 61.072 mil habitantes. A população rural corresponde a 59,3 por cento do total da população residente nos municípios, sendo que há uma concentração majoritária desse contingente no município de Poço Redondo.

A atividade agrícola possui grande representatividade, sendo caracterizada por sua diversidade. Dentre as culturas, encontramos: quiabo, milho, feijão, arroz, amendoim, abacate, banana, goiaba, manga, laranja, maçã, mamão, uva entre outras. Além dos municípios de Canindé do São Francisco e Poço Redondo, compõe o denominado Alto Sertão Sergipano os municípios de Gararu, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora da Glória e Porto da Folha (SEDURB, 2014).

Nesse universo agrário que tive o primeiro contato com crianças da localidade em que se desenvolveu o estudo, quando, na ocasião, acompanhava colegas de curso em suas respectivas atividades de campo. Percebendo que poderia focar o meu trabalho neste universo, o fiz.

Figura 3 - Plantação de quiabo no assentamento Jacaré-Curituba



Fonte: Trabalho de campo, 2014. Foto: Camila Gois.

A Escola Municipal Zumbi dos Palmares iniciou suas atividades no ano de 1998 por iniciativa da educadora Tânia Alves dos Santos, juntamente com pais, educandos e educandas da localidade. Sua estrutura inicial se configurava por um pequeno barraco de lonas. Na ocasião não se sabia ao certo se a responsabilidade administrativa da instituição pertencia ao município de Canindé do São Francisco, Poço Redondo ou Monte Alegre de Sergipe. As crianças que a frequentavam adivinham dos três municípios. Ao ser definido que a escola ficaria sob a responsabilidade do município de Poço Redondo, suas atividades passaram a ser desenvolvidas na sede do município, até que conclusão da obra do prédio que substituiria o antigo barraco de lona fosse concluída.

O nome da escola, Escola Municipal Zumbi dos Palmares, foi escolhido durante uma reunião que contou com a participação dos educandos e educandas, pais, educadores e educadoras, membros da Secretária de Educação de Poço Redondo, comunidade local e coordenação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O intuito foi homenagear o líder negro símbolo da resistência contra o regime escravista do século XVII.

Atualmente⁹, a escola atende a um público de 529 educandos, distribuídos nas modalidades da educação infantil e ensino fundamental – 1º ao 9º ano. Funciona nos turnos matutino e vespertino, sendo que nesse último desenvolve o Programa Mais Educação¹⁰. O corpo técnico administrativo é formado pelo diretor (Pedagogo), coordenadora (Pedagoga), secretária (Pedagoga) e Auxiliar de ensino (2º grau incompleto/magistério). A equipe pedagógica é constituída por licenciados concursados que residem nos centros urbanos vizinhos.

A equipe administrativa e pedagógica assume como objetivos assegurar o direito a educação das crianças e adolescentes que a frequentam de acordo com as necessidades da localidade. Promovendo, nessa dinâmica, a preservação e expansão do patrimônio cultural e a preparação para o exercício da cidadania.

⁹ O quantitativo de educandos é referente ao ano de 2013.

¹⁰ Trata-se de uma estratégia do Ministério da Educação, cujo objetivo é o de aumentar a jornada escolar dos alunos nas escolas públicas. A proposta possibilita ampliar o atendimento aos alunos com atividades de reforço, esporte e lazer, projetos de educação ambiental, etc. O Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>).

Figura 4 - Fachada da Escola Municipal Zumbi dos Palmares



Fonte: Trabalho de campo, 2014. Foto: Camila Gois.

1.3.1.2 As crianças

Definimos a categoria “criança” utilizando como referencial o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) que institui em seu Artigo 2º como sendo a pessoa até 12 anos de idade incompletos. Ressaltam-se aqui as contribuições do referencial teórico do estudo (ARIÈS, 1978; CHARLOT, 1979; KRAMER, 1996) que traz à tona a infância (fase da vida) enquanto uma categoria dinâmica e em constante processo de transformação social e historicamente conduzida e entende as crianças (condição do ser) como sujeitos sociais, históricos, políticos e culturais; produto e produtores de cultura e de história.

Os critérios iniciais para a escolha dos sujeitos da pesquisa é que fossem crianças e que residissem no território do assentamento. Durante o primeiro contato com a direção escolar e a partir da análise dos documentos da instituição identificamos que a maior parte do público atendido abarcava nossa demanda. Selecionamos o 4ª ano do ensino fundamental composto por 30 (trinta) crianças e adolescentes. A justificativa se concentrou no fato de que na turma havia um maior número de crianças com idades diferenciadas (entre 9-14 anos).

Dentro da faixa etária estabelecida no estudo participaram 25 crianças (13 meninas e 12 meninos) com idade entre 09 e 11 anos. As demais (cinco), com idade entre 13 e 14 anos, participaram das atividades, mas o conteúdo de tais participações não foi analisado¹¹. O número de crianças comuns a todos os encontros foi de 23. Todas as crianças habitavam agrovilas localizadas nos arredores da instituição escolar, tais quais Braço Erguido e Alto Bonito. Constava nos registros da escola que a profissão dos pais das crianças era, em sua totalidade, a de agricultores.

1.3.2 Instrumentos

Ao discorrer acerca do “trabalho de campo”, Minayo (1994) destaca que essa etapa do processo de investigação científica consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada e que se estabelece como de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. Na busca por esse momento fizemos uso de variados instrumentos de coleta de materiais, a saber:

- Levantamento bibliográfico e documental: Marconi e Lakatos (2003) assinalam a relevância da pesquisa bibliográfica em virtude do fato de que a busca por trabalhos já realizados possibilitam a obtenção de informações em relação ao tema o que orienta a formulação de indagações e a planificação do trabalho.

A compreensão do universo de estudo pode efetuar-se também mediante análise documental (MARCONI; LAKATOS, 2003). Foram analisados arquivos da instituição escolar, vídeos de atividades culturais desenvolvidas pela escola, além dos diários de bordo entregues às crianças no início das atividades de campo.

- Observação direta/ participante: No que tange as contribuições da etnometodologia a observação possibilita ao pesquisador a apropriação da realidade vivenciada pelo grupo social estudado. Marconi e Lakatos dialogam com o referencial etnometodológico ao destacarem que na observação fazemos uso dos “[...] sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (Ibidem, p.222).

¹¹ A imagem que aparece na folha de rosto do estudo é um dos sujeitos (menino, 13 anos) com idade não correspondente a da faixa etária estabelecida no trabalho. A intenção ao expor o trabalho desse sujeito é destacar a participação e empenho dele e dos outros quatro no decorrer do trabalho de campo.

- Entrevistas semiestruturadas: As entrevistas foram realizadas com o diretor e a coordenadora da instituição na busca por informações acerca da instituição escolar (origem, proposta, entre outros) e do perfil do público atendido, a fim de auxiliar na contextualização do local onde se desenvolveria a pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) a caracterizam como uma conversação de natureza profissional cuja execução possibilita “[...] descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta e por quê.” (SELLTIZ, 1965 apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p.196).

- Gravações em vídeos: as gravações foram realizadas pelas próprias crianças no desenvolvimento de algumas das atividades propostas. Emerge como uma possibilidade de compreensão de práticas culturais e sociais vivenciadas pelas crianças e, nesse construto, o estudo dos métodos utilizados por elas na construção de tais práticas.

- Diários de bordo da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa: Foram entregues às crianças cadernos para que lhe servissem como diários durante a experiência que se iniciava.

- Desenhos: a partir da compreensão de que o desenho apresenta a possibilidade de entrar em contato com as experiências vivenciadas pelas crianças, uma vez que se configura como uma atividade perceptiva palco de uma gama de significações (DERDYK, 1994), estruturamos atividades em que tal prática pudesse ser desenvolvida.

Durante o trabalho de campo algumas atividades foram reajustadas em virtude do fato de algumas crianças não se sentirem à vontade no desenvolvimento da escrita. Redirecionamos as atividades para que seus objetivos pudessem ser alcançados mediante oralidade ou expressão icnográfica.

A utilização do desenho como instrumento de coleta de dados nos lança a signos e estruturas sociais e culturais na medida em que, no papel, a criança projeta sua percepção do espaço vivenciado (Ibidem), estando ela inserida em um meio socialmente construído.

A fim de propiciar espaços que potencializassem a articulação entre os saberes e experiências vivenciadas pelas crianças foram realizadas atividades propositivas sobre as questões do meio ambiente como suporte metodológico no processo de coleta de dados. Este tipo de abordagem possibilitou a interpretação da realidade mediante o compartilhamento por parte das crianças de suas experiências cotidianas, seus saberes e anseios.

Quadro 1- Cronograma das atividades desenvolvidas

Data	Objetivo	Atividades desenvolvidas
23 de julho (1º Encontro)	Compartilhem as suas experiências e, sobretudo, narrem acerca de si enquanto sujeitos em relação.	Apresentação individual. Narração de atividades cotidianas que pudessem facilitar a identificação de si. Realização de entrevistas entre as crianças. Entrega do diário de campo.
31 de julho (2º Encontro)	Repensar os ambientes cotidianos, apresentando as suas características e as relações que os constituem.	Discussão acerca das características do ambiente em que residem. Apresentação, mediante representação gráfica, das características que o constituem. Trabalho em grupo: produção de vídeo.
13 de agosto (3º Encontro)	Caracterizar o meio ambiente; Representar o meio ambiente percebido; Destacar os problemas ambientais na realidade vivenciada.	“O que é meio ambiente?” – Discussão acerca dos elementos que constituem o meio ambiente. Trabalho em grupo: produção de vídeo. Pintura.
20 de agosto (4º Encontro)	Representar o meio ambiente percebido; Destacar os problemas ambientais na realidade vivenciada.	Jogo (percepção das inter-relações e interdependências dos diversos elementos da natureza e do meio ambiente). Produção de histórias em quadrinhos.
27 de agosto (5º Encontro)	Representar o meio ambiente percebido;	“Fotografar” o meio ambiente. Jogo de Tabuleiro (percepção olfativa e visual do meio ambiente vivenciado). Recolhimento dos diários de bordo.

1.3.3 Materiais

No desenvolvimento das atividades supracitadas fizemos uso de alguns materiais, a saber: papel, tesoura, lápis de cor, espelho, máquina filmadora, tinta, barbante, retroprojektor.

1.3.4 Análise de dados

A fim de interpretar as falas das crianças e os escritos obtidos durante o trabalho de campo fizemos uso da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009). Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, rigorosa quanto aos preceitos metodológicos e voltado a uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Dois polos envolvem todo o processo de investigação científica e caracterizam também os objetivos da técnica:

- A ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- E o enriquecimento da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? (BARDIN, 2009, p.29).

Enquanto esforço de interpretação, o desejo de rigor e necessidade de ir além das aparências estrutura o processo de investigação científica que se desenvolve em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise se constitui pela organização do material a ser analisado com o objetivo de tornar possível a sua operacionalização. Fundamenta-se mediante desenvolvimento de algumas atividades, não obrigatoriamente sucessivas: a) a leitura flutuante, que se configura pelo contato do pesquisador com o universo de documentos a serem analisados, momento em que emergem as primeiras impressões acerca do material coletado; b) a escolha dos documentos consiste na demarcação do que será analisado, pode ser feita de duas maneiras: a priori ou por definição do objetivo em que a seleção dos documentos se concretiza mediante utilidade das informações no processo de interpretação do problema levantado; c) A formulação das hipóteses e dos objetivos; d) A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, momento em que ocorre a determinação de indicadores; e) A preparação do material corresponde a “edição” das diversas fontes de dados (BARDIN, 2009).

A exploração do material é o momento da codificação em que “[...] os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (HOLSTI apud BARDIN, 2009, p. 103-104). A codificação, de acordo com Bardin (Ibidem), compreende três escolhas: a escolha das unidades de registro (recorte), que faz referência à unidade de significação a codificar; a escolha das regras de contagem (enumeração) onde calculamos as probabilidades (presença, frequência, intensidade, entre outros) associadas às variáveis inferidas; e a escolha das categorias (classificação e agregação) que consiste na atividade de agrupar elementos comuns a partir de critérios previamente definidos. Ante a diversidade de pesquisas desenvolvidas no âmbito da percepção ambiental, a classificação das representações de meio ambiente nesse estudo dar-se-á a partir das categorias propostas por Sauvé (1997) que serão apresentadas ao longo desse trabalho.

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Nessa fase ocorre a condensação e o destaque das informações para a análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009).

A abordagem etnometodológica também foi utilizada no processo de tratamento de material, dado o entendimento que tal perspectiva nos possibilita a percepção dos comportamentos e atividades adotados pelos indivíduos, no caso as crianças, quando nas interações que estabelecem cotidianamente.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 A REPRESENTAÇÃO COMO PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO

No campo das ciências sociais, o estudo das representações tem seu marco inicial nos trabalhos de Émile Durkheim. O autor trouxe à tona a noção ao buscar discutir a importância das representações dentro de uma coletividade e como elas influem nas decisões que os seres humanos tomam individualmente. Percurso que o levou a defender a existência de uma consciência coletiva irredutível à consciência individual, associando as representações coletivas às crenças e pensamentos comuns (REIGOTA, 2010). Gerard Duveen (2010) escreve que as representações na sociologia durkheimiana assumem sua significância ante a identificação da capacidade que possuem de manter e conservar o todo social, dado o entendimento de que são formas estáveis de compreensão coletiva.

Embora tenha surgido no campo da sociologia é sob o domínio da psicologia social que o conceito ganha uma teorização e a partir de então passa a servir como ferramenta para outros campos como o da saúde, educação, didática, meio ambiente, e outros. A sua inserção no campo da psicologia¹² contribui com o rompimento dos cânones da ciência psicológica da época baseada no imperativo experimental de enfoque behaviorista que negava qualquer validade à consideração dos fenômenos mentais e sua especificidade (ARRUDA, 2002; JODELET, 2001).

Serge Moscovici, primeiro autor a introduzir o conceito de representação social na psicologia social, se volta à variação e diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, defendendo que a novidade e a mudança, assim como a conservação e a preservação fundamentam a vida social (DUVEEN, 2010). É nesse construto que as representações sociais emergem como sistemas de valores, ideias e práticas que permitem aos indivíduos orientar-se e comunicar-se em seu mundo social mediante a compreensão simbólica de aspectos sociais e históricos que o configuram.

A teoria das representações sociais busca abarcar a dinâmica e diversidade do pensamento social defendendo a existência de formas diferentes de conhecer e de se comunicar, as quais são guiadas por objetivos igualmente diferenciados. Daí a compreensão

¹² De forma incipiente no fim dos anos 1960, reaparecendo com força total na década de 1980.

que as representações são pensadas e construídas tanto na esfera consensual da vida cotidiana (com maior frequência) quanto no espaço científico (REIGOTA, 2010; ARRUDA, 2002).

Reigota destaca que é na esfera consensual, do senso comum, em que se dinamizam os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas, associando o conceito de representação social às crenças, pensamentos e motivações compartilhadas em sociedade e, por conseguinte, às pessoas que atuam fora da comunidade científica (embora possam estar aí presentes). Para o autor, a noção faz referência à “[...] um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam a realidade” (REIGOTA, 2010, p. 72).

Destaca-se aqui, uma das contribuições da teoria das representações sociais: o cotidiano, o saber do senso comum, antes descaracterizado por ser considerado confuso e equivocado passa a ganhar destaque por configurar a relação entre o sujeito e o objeto representado. Assim, compreender as representações sociais de um determinado grupo nos leva a dinâmica das relações que ele estabelece consigo, com o outro e com o mundo por se estruturarem nesse processo.

Os autores até então citados (REIGOTA, 2010; ARRUDA, 2002; JODELET, 2001) desenvolvem suas análises e considerações a partir dos estudos desenvolvidos, sobretudo, por Serge Moscovici. Recorrendo aos escritos de Moscovici (2010) adentramos no universo da psicologia social em que a compreensão das representações sociais se dá a partir da pré-ocupação estrutural e dinâmica do fenômeno. O autor defende que ao nos referirmos às representações sociais estamos fazendo menção a estruturas dinâmicas que se inscrevem em um conjunto de relações e comportamentos e que estão relacionadas à maneira pela qual compreendemos e nos comunicamos.

O raciocínio de Julieta Capuleto, personagem criada por William Shakespeare e que aparece na obra intitulada “Romeu e Julieta”, nos permite perceber o fenômeno. Em uma das passagens da obra, a personagem conclui que “O que chamamos rosa, sob outra designação teria igual perfume”. A grafia e os fonemas da palavra “rosa” poderiam ser associados a qualquer outra coisa (objeto, pessoa, fenômeno...), como comumente o é quando utilizado como nome próprio ao designar pessoas. Existem, no entanto, mecanismos mentais que são mobilizados e que intercambiam nossa maneira de ver as coisas (MOSCOVICI, 2010).

Assim, com base nas considerações de Moscovici (Ibidem) a compreensão do conceito da palavra “rosa” estará fundamentada em abstrações de sentido que possibilitarão igualar a imagem, no caso a grafia, à ideia e vice-versa. Jodelet (2001) destaca que o lado figurativo da representação torna presente o objeto ausente na mesma medida em que carrega a marca do sujeito e de sua atividade (simbolização/interpretação).

Representação = imagem/significação

Moscovici (2010) destaca que são as representações sociais que caracterizam as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, dada a compreensão de que ao menosprezá-las perde-se o significado da informação, restando apenas trocas, não específicas e empobrecidas. Alargando o referencial, o autor apresenta uma discussão acerca da natureza da mudança, fazendo alusão à capacidade das representações sociais influenciarem o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade, eximindo o caráter estático anteriormente atribuído.

Para o autor, as representações possuem uma origem coletiva e se constroem e/ou se desconstroem no decurso da comunicação e da cooperação, ainda que sejam criadas dentro do pensamento individual. Assim, a percepção e compreensão de pessoas, objetos e acontecimentos dar-se-ão a partir de universos consensuais. O fato de possuírem uma origem coletiva, no entanto, não determina o potencial de mudança, mas a dinâmica que se fundamenta a partir do compartilhamento e que se reforça pela tradição permite a constituição de uma realidade social *sui generis* (MOSCOVICI, 2010).

A regularidade das situações, gestos e ideias traz à tona o que Moscovici (2010) elenca ser a finalidade de todas as representações: tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade. Para tanto, discorre o autor, é necessário pôr em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas: 1)Ancoragem: que perpassa pela classificação e nomeação de alguma coisa na perspectiva de “[...] facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (Ibidem, p.70); e 2) Objetivação: que consiste em “[...] descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (Ibidem, p.71-72).

No primeiro processo mencionado, ancoragem, somos levados a incorporar o novo mediante processo interpretativo que se fundamenta pelo estabelecimento de conexões que especificam a utilidade das informações que nos são fornecidas para o nosso cotidiano, tornando-as visíveis (objetivação). A interpretação como elemento de mediação entre o sujeito e o objeto (humano, social, ideal ou material) exige a construção de uma linguagem comum que possibilite tornar real e comunicável o objeto apresentado. A comunicação é, pois, o vetor de transmissão da linguagem fundamentalmente usada com propósitos sociais, dentre os quais, a edificação das condutas (opinião, atitude, estereótipo) (JODELET, 2001).

Em suas considerações, Moscovici (2010) reforça a ideia de que toda “cognição”, toda “motivação” e todo “comportamento” somente contextualiza realidades a partir do momento em que significam algo e significar implica “[...] que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns” (Ibidem, p.105). Ele define o fenômeno das representações sociais como sendo

representações de alguma coisa ou de alguém. Elas têm um conteúdo específico – implicando, esse específico, além do mais, que ele difere de uma esfera ou de uma sociedade para outra. No entanto estes processos são significantes, somente na medida em que eles revelam o nascimento de tal conteúdo e suas variações (Ibidem, p.106).

Nos estudos desenvolvidos por Charlot e a equipe de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades – ESCOL¹³, o conceito de sentido aparece por ampliação ao de significante, dada a compreensão de que um enunciado é significante se tiver um sentido (plano sintático), se disser algo sobre o mundo (plano semântico) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático).

Apoiando-se em estudos do campo da linguagem e da interlocução, Charlot (2000) destaca que uma palavra, um enunciado ou um acontecimento é significante/tem sentido quando é comunicável, produz inteligibilidade e pode ser entendido em uma troca com outros. De acordo com o autor, o sentido é produzido por estabelecimento de relações, empreendidas dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros.

¹³ O surgimento da equipe de pesquisa data de 1987 (Departamento das Ciências de Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis) e seus estudos centram-se na relação com o saber e com a escola de jovens que frequentam estabelecimentos de ensino em subúrbios.

A construção de sentido é delineada, de acordo com Chartier (1991), a partir da apreensão dos bens simbólicos historicamente determinados e cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, lugares e comunidades. Produzindo, nessa dinâmica, usos e significações igualmente diferenciadas. O autor destaca que as representações coletivas¹⁴ se configuram como as matrizes de práticas construtoras da estrutura social e elenca três modalidades de relação grupo social/mundo social, a saber:

De início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p.183).

Assim, as representações emergem como fundamento à construção de identidades sociais, bem como à configuração do recorte social a partir da tradução dos sistemas simbólicos pelos grupos sociais. O autor faz menção à existência de uma relação de forças entre as representações impostas que determinam posições e relações e que influem na afirmação das estruturas sociais.

Jodelet (2001) também pondera acerca desses casos de determinação. Para a autora, a posição e função social que o indivíduo ocupa é quem irá determinar os conteúdos representacionais que incidirá na afirmação simbólica de uma unidade e de um pertencimento. Nesse construto, questionar a identidade, individual ou social, requer que questionemos os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação. E ainda faz referência ao caráter interventivo das representações sociais salientando não somente o potencial que possuem na definição de identidades, pessoais e sociais, mas também na difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

A autora corrobora com Serge Moscovici quanto ao campo de origem das representações sociais e destaca a legitimidade do “saber do senso comum” como objeto de estudo, uma vez que possibilita o esclarecimento acerca dos processos cognitivos e interações

¹⁴ O autor aborda o conceito de representação social a partir da noção de “representação coletiva”, desenvolvida por Émile Durkheim.

sociais. É importante atentar-se, nesse construto, ao fato de que o social não é um elemento unidimensional nas representações, principalmente por estarem a serviço das necessidades, desejos, interesses do grupo.

As representações sociais emergem em suas discussões como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22). Em relação ao objeto, a autora destaca que a representação social se estabelece numa relação de “simbolização”, tomando-lhe o lugar, e de “interpretação” quanto às significações que lhes são atribuídas. Apresentando-se também como uma forma de conhecimento em virtude da necessidade de se recorrer aos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais vivenciados. Conhecimentos que dinamizam e alicerçam o “agir sobre o mundo”, daí o caráter prático.

Entendendo que as representações sociais circulam em nossa sociedade e que, nessa dinâmica, possuem um papel e uma eficácia específica, nos voltamos às representações sociais de meio ambiente, no âmbito das ciências e do denominado senso comum, na perspectiva de perceber realidades socioambientais. Assim como a noção de representação, há uma multiplicidade de perspectivas acerca do que se configura por meio ambiente. A interpretação irá estar associada à posição do sujeito (interesses pessoais) e para onde ele lança o olhar (fontes de consulta/área de estudo).

Geógrafo de formação, Guimarães assinala que “[...] a natureza ou meio ambiente é um conjunto de elementos vivos e não vivos que constituem o planeta Terra. Todos esses elementos relacionam-se influenciando e sofrendo influência entre si, em um equilíbrio dinâmico” (1995, p.11). O autor destaca a existência de uma correlação de forças que fundamenta um complexo processo evolutivo e que, na atualidade, caracteriza um modelo civilizatório em que o ser humano está colocado como centro e todas as outras partes que compõem o ambiente estão ao seu dispor. Para Reigota, a noção de meio ambiente faz referência ao

[...] lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (REIGOTA, 2010, p.14-15).

Resultando, de acordo com o autor, em um processo de criação permanente que estabelece e caracteriza culturas em tempo e espaços específicos. Ao interagir com o espaço, os meios natural e social, o homem o transforma (há aqui a compreensão que as representações do homem acerca do meio ambiente influem nesse processo) e é transformado por ele. O conceito elaborado por Reigota (2010) apresenta o meio ambiente em sua dinamicidade e passível de compreensões diversas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde, observa-se certa resistência quanto à definição do conceito, em virtude da compreensão da dinamicidade e dos variantes que abarcam a noção, sendo irrelevante estabelecê-la em definitivo. Destacamos aqui um dos fundamentos do texto apoiado nesse entendimento: são as representações de meio ambiente que devem ser levadas em consideração quando no trabalho com temas ambientais¹⁵. Acerca da noção,

O termo meio ambiente tem sido utilizado para indicar um “espaço” (com seus componentes bióticos e abióticos e suas interações) em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o. No caso do ser humano, ao espaço físico e biológico soma-se o “espaço” sociocultural (BRASIL, 1997, p.31).

Em relação aos elementos constituintes do meio ambiente, o texto do Ministério da Educação faz menção aos elementos naturais, relativos aos que não sofreram uma intervenção direta do homem, e aos construídos, àqueles produzidos ou transformados pela ação humana.

Mediante um estudo de cunho fenomenológico do discurso e da prática de diferentes autores e educadores, Sauvé (1997) identificou seis categorias da percep o do conceito de meio ambiente, a saber: Ambiente como natureza, para ser apreciado, respeitado e preservado. A figura do homem aparece dissociada, sua rela o com a natureza se fundamenta na possibilidade de enriquecimento da qualidade de “ser” (qualit  d’être); Ambiente como um recurso, para ser gerenciado. O ambiente emerge como uma herança biofísica que sustenta a qualidade de nossas vidas; Ambiente como um problema, para ser resolvido. Há aqui a

¹⁵ A promo o dos princípios do respeito aos direitos humanos,   diversidade e   sustentabilidade socioambiental   elencada como uma das diretrizes no Plano Nacional de Educa o (PNE 2014-2024) aprovado em junho de 2014, mediante a promulga o da Lei 13.005. O PNE indica o estabelecimento de uma base nacional comum que intenciona unidade e qualidade no desenvolvimento das a o es pedagógicas, associando esse movimento às características regionais e locais, sejam elas culturais ou econ micas, dos educandos.

compreensão de que ameaças como a poluição põem em risco o sistema de suporte de qualidade de vida, sendo necessário executar estratégias que auxiliem na solução dos problemas; Ambiente como um lugar para se viver, para conhecer e aprender sobre, para planejar, para cuidar de. Trata-se do ambiente cotidiano com os seus componentes sociais, históricos e tecnológicos. Ambiente como a biosfera, onde devemos viver juntos. Caracteriza-se pela interdependência entre os seres vivos e os inanimados; Ambiente como um projeto comunitário, onde somos envolvidos. O ambiente é o lugar da coletividade humana, da participação política da comunidade.

Em suas considerações, a autora destaca a influência entre tais percepções e as abordagens e estratégias pedagógicas dos autores e educadores envolvidos no estudo. Reigota (2010) desenvolve a mesma linha de pensamento e ao buscar compreender a relação entre as representações sociais de meio ambiente de 23 (vinte e três) professores e as suas práticas pedagógicas cotidianas, classificou, a partir dos resultados obtidos, as representações sociais mais comuns que emergiram no grupo estudado: naturalista – a compreensão acerca do meio ambiente aparece como sinônimo de natureza. Descarta-se a presença do homem enquanto elemento constitutivo do meio ambiente e o coloca em cena como o componente depredador; antropocêntrica – os elementos constitutivos do meio ambiente (abióticos e os bióticos) emergem como de utilidade à sobrevivência do homem; e globalizante – o meio ambiente caracteriza-se pelas interações sociais, biofísicas, políticas e culturas.

Outros autores como Oliveira (2008); Pedrini, Costa e Ghilardi (2010); Gomes-Silva, Rigolon (2012); Silva e Sales (2002) também se dedicaram aos pensamentos e crenças de determinados grupos sociais (crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, assentados, entre outros) acerca do meio ambiente. Para tanto, apoiaram-se nos referenciais tipológicos, sobretudo, de Lucie Sauvé e Marcus Reigota. Os resultados obtidos apontam para a aqui já mencionada dinamicidade da noção. Os autores dialogam quanto ao fato de que a percepção e representações de meio ambiente dos sujeitos que participaram das investigações se estruturaram na dinâmica das experiências de vida e das práticas sociais vivenciadas por eles. Quanto à caracterização de meio ambiente, embora se delineiem algumas especificidades principalmente ao que diz respeito à faixa etária dos sujeitos e aos canais de informações acerca da temática, o entendimento, quase que absoluto, se volta à perspectiva naturalista em que a imagem dele se faz presente quando pelo uso dos recursos naturais.

2.2 SABERES E RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS NA PERCEPÇÃO AMBIENTAL

O referencial até então consultado nos permite destacar que a construção do conceito, do entendimento acerca do que se desenvolve por meio ambiente é fruto de uma dinâmica sociocultural que é histórica, é local, é científica, cotidiana e afetiva, pois depende de sistemas de representação que orientam a percepção de uma variedade de signos e símbolos numa sociedade que se configura nesse movimento. Dito isso, como pensar a percepção do mundo por parte das crianças a partir da articulação de variantes socioculturais, biológicos e ante a própria atividade do sujeito, entendendo-o como ser ativo e capaz de decidir sobre o processo de apreensão do mundo? O que se entende por percepção?

Dentre as definições do termo percepção disponíveis em dicionários da língua portuguesa¹⁶ destacamos aqui: o ato ou efeito de perceber; a apreensão da realidade ou de uma situação objetiva pelo homem; recepção, pelos centros nervosos, de impressões colhidas pelos sentidos; e, a reação de um sujeito a um estímulo exterior. Definições que nos permitem pressupor acerca: 1) da necessidade da atividade de um sujeito no processo de apreensão do mundo à sua volta numa dinâmica que implica a interação desse sujeito com o ambiente; e, nesse construto, 2) o uso dos sentidos enquanto elemento determinante.

No capítulo 2 do livro “A formação social da mente” Vygotsky (2007) apresenta uma análise sobre o desenvolvimento da percepção e da atenção. Dentre as considerações do autor, destacamos inicialmente a compreensão que possui que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo de sentido e significado. A criança, de acordo com o autor, passa a apreender o mundo logo nos estágios iniciais de desenvolvimento. Na ocasião, a percepção se desenvolve mediante os olhos e a linguagem (percepção “natural”).

A partir do estabelecimento de significados, a criança passa a agir independentemente daquilo que vê num processo que se configura nas relações com os outros pela internalização de atividades socialmente enraizadas e historicamente definidas e codificadas (VYGOTSKY, 2007). Em suas discussões, Vygotsky (Ibidem) faz referência às funções psicológicas

¹⁶ In: Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/percepção> [consultado em 28-04-2014]; Michaelis, 1998-2009 Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>> Acesso: 28.04.2014; e Dicionário Aurélio online, 2008-2014, <http://www.dicionariodoaurelio.com/Percepcao.html> [consultado em 28-04-2014].

superiores, dentre as quais: percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem e imaginação.

Elas possuem um papel central no desenvolvimento do pensamento e formação de conceitos por parte da criança. Para o autor, no processo de interação com o mundo, a criança faz uso das funções psicológicas construídas por ela no decurso da organização histórica de seu grupo social num movimento em que a internalização de uma atividade externa requer a adoção de signos internos (valores, conhecimentos, crenças). O que nos permite destacar que as funções psicológicas superiores não são inatas.

A percepção é, de acordo com Vygotsky, “[...] é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância” (2007, p.24). Destaca-se aqui o universo lúdico da criança, cujo caráter semiótico caracteriza “[...] a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (Ibidem, p.124).

Nesse contexto, a brincadeira de faz-de-conta possui um caráter essencial por possibilitar a construção de conhecimentos por parte da criança, a partir da construção de sentidos empreendidas e interiorizadas mediante relação com o mundo adulto. O desenvolvimento das funções psicológicas, portanto, associa-se a uma diversidade de elementos socioculturais vivenciados pela criança, sujeito em relação, desde tenra idade. Para Tuan, geógrafo sino-americano, o termo “percepção” faz referência

tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura (TUAN, 1980, p.4).

O autor discorre acerca dos sentidos humanos - tato, audição, paladar, olfato e visão - como “traços comuns na percepção ambiental” que é, por sua vez, singular a cada indivíduo e grupo social em virtude da diversidade de experiências vivenciadas no dia-a-dia do homem. Em suas discussões, Tuan (1980) destaca haver uma articulação entre processos biológicos e processos culturais ao desenvolver que o uso dos sentidos possibilita o conhecimento e a construção de uma determinada realidade, mas que o modo pelo qual se desenvolvem as capacidades humanas está relacionado a estímulos externos relativos à cultura e ao meio

ambiente. Daí que, mesmo ante a imensa disponibilidade de informação, estamos limitados a ver as coisas de determinada maneira.

Tuan (1980) aponta ainda algumas variáveis que podem determinar o comportamento e a percepção ambiental do homem, a exemplo de feminino e masculino, quanto ao sexo; e infância, meninice, adolescência, fase adulta e senilidade, quanto aos ciclos de vida. O autor referencia os estudos do psicanalista Erik Erikson, cujos resultados destacam o papel do sexo como significante na maneira que as crianças estruturam o espaço. Os resultados demonstram, por exemplo, que “alto” e “baixo” são variáveis masculinas, enquanto que “aberto” e “fechado” são modalidades femininas. Nesse ponto, Tuan destaca que a compreensão de que os aspectos fisiológicos são possíveis determinantes das atitudes do homem perante o mundo acentua-se por comportamentos humanos que fogem ou vão além dos fatores culturais.

Marin, Oliveira e Comar concordam com Tuan ao destacar que a apreensão do mundo pelos sentidos não se resume ao ato perceptivo. Os autores defendem que “[...] ao se voltarem para o mundo, nossos sentidos já estão direcionados por muitos outros fatores intrínsecos do desenvolvimento complexo da natureza humana” (2003, p.617). Com base nos apontamentos de Vygotsky (2007) e Tuan (1980) é possível fazer referência às influências do ambiente físico, o vivenciado, e da gama de signos, pensamentos, valores, entre outros dinamizados nesses ambientes, na construção de conhecimento e formação da criança.

Ao buscar entender a imagem favela na perspectiva das crianças, Coelho (2011) traz como pano de fundo o cotidiano. Ele explica a sujeição do cotidiano à lógica subjetiva da cultura, onde se estabelecem relações cujas representações planificam a identidade do lugar. Segundo o autor “[...] indivíduo e ambiente são nas suas interações construídos cotidianamente” (2011, s/p) e completa, “[...] o contato da criança com diversas possibilidades de apropriação suscitada pela diversidade do lugar, permite que esta se auto-organize com o outro, num processo de constituição de identidades” (Ibidem).

O que nos permite pressupor que a matriz sociocultural correlaciona-se às condições materiais de existência e a dinâmica que configura a relação indivíduo e ambiente, estabelecida no espaço-tempo da cultura (COELHO, 2011) que suscita a construção de identidades, dada a singularidade do sentido, do significado atribuído pelo indivíduo a uma determinada atividade (CHARLOT, 2000), estando ele inserido em um arranjo social mais amplo. Ressalta-se aqui, o fato da imagem da criança traduzir a concepção da natureza humana, do seu desdobramento e de sua cultura (CHARLOT, 1979). A noção de cultura é entendida nessa discussão como

a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. [...] Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos (CLAVAL, 2001, p.63).

Ao discutir acerca de elementos da vida cotidiana determinantes de uma organização espacial, tais quais os símbolos e hábitos de membros de uma determinada civilização, Claval (2001) propõe a perspectiva cultural enquanto campo de afirmação de identidades e, por conseguinte, de sobrevivência e reprodução de grupos. Ele explica que a transmissão de tais códigos implica sistemas eficazes de comunicação e destaca ainda que as práticas culturais se diversificam em virtude das variações de preferências e valores dispostas a partir do modo pelo qual os sujeitos, enquanto grupo, interpretam os diferentes sistemas culturais.

Vale ressaltar, com base nos apontamentos de Claval, que as categorias sociais familiares a uma determinada sociedade, pode não ter a mesma representatividade em outro grupo social, eximindo o caráter universal das convenções e normas da cultura. Para o autor, “[...] cada um está exposto de maneira específica à cultura, recebe-a de uma forma diferente e com uma dose original de componentes” (2001, p.89).

Comunicação que se desenvolve a partir da compreensão exata da linguagem em um campo de representações e de construções intelectuais coletivas. Dinâmica que, de acordo com Claval (2001), possibilita a manutenção da cultura em virtude da memorização pelo indivíduo de um sistema de signos; assim como também é constantemente atualizada, uma vez que a transmissão não implica à reprodução indefinida de enunciados já estabelecidos e atitudes recebidas. Nesse contexto, Callai destaca que “[...] o sujeito que lê também tem o seu processo de seleção do que observa. São verdades construídas, mas enraizadas nas histórias das pessoas, dos grupos que ali vivem” (2005, p.238).

Coelho defende que a multiplicidade de significados é quem vai possibilitar igualmente a complexidade espacial no que se refere às funções e apropriações do espaço. Acerca da constituição do real no mundo da infância, o autor discorre sobre o fato desse processo se efetivar sobre pilares culturais, assim como também mediante o suporte espacial do lugar. Para ele, “[...] as interações da infância nesses ambientes constroem com a cultura o espaço vivido da criança, onde, à medida que ela avança com suas experiências afetivas sobre o espaço, agrupa valores que reorganiza o seu estar no mundo” (COELHO, 2011, s/p).

Ao encontro de tal afirmação, Callai (2005) discute a formação da criança como um processo educativo, partindo da compreensão de que ao ler o espaço a criança estará lendo a própria história. Sobre a influência espaço-temporal na configuração desses espaços, a autora destaca a não neutralidade do lugar versando sobre as limitações e possibilidades impostas historicamente e contextualizadas no mundo. Assim, a observação e a análise dos espaços construídos nos levarão sempre a alguém ou a algum grupo, dada a intrínseca relação entre as condições materiais de existência e as características culturais dos povos.

Claval (2001) avalia que os gestos e as práticas transmitidas conservam relações ligadas aos equipamentos e ferramentas para os quais foram concebidos. A necessidade de hominização e consequente inserção no tecido social revelam o que autor denomina de automatismos. Ele faz referência a atividades dinamizadas no espaço vivido que, devido à regularidade que são praticadas e a carga moral que muitas vezes as caracterizam, geralmente são isentas de questionamento no processo de transmissão. Elas são dirigidas a objetivos definidos.

No campo e na fazenda, exemplifica o autor, o cotidiano envolve uma série de práticas: “[...] o menino segue o pai na caça ou na guarda dos rebanhos [...] As filhas aprendem com as mulheres da família a arte de plantar e de semear, a maneira de cozinhar os alimentos e de tecer, etc.” (CLAVAL, 2001, p.65). Leite (1996) aponta em suas investigações que o fato das crianças (referindo-se às da sua amostra) internalizarem o trabalho dentro de uma dimensão do querer e do gostar está ligado ao fato de que elas, desde muito pequenas, desenvolvem atividades ao lado dos mais velhos, sobretudo no âmbito familiar, com seus pares. Assim, a relação brincar-trabalhar-aprender se estrutura na premissa de manutenção de modos de vida e expressões de um determinado grupo.

Essas situações de regularidade, de acordo com Gomes (2008), preservam a continuidade do vivido. A autora faz uma reflexão acerca da imitação enquanto elemento que possibilita à criança a compreensão do seu contexto e rotina, em que nos múltiplos processos de troca que configuram a interação da criança com o mundo, na perspectiva de adequar-se a novos contextos espaço-temporais, ela revela conhecimentos e interesses resultantes da interpretação que realizou daquilo que circula na sua realidade próxima.

Apoiando-se em Florestan Fernandes, Gomes enfatiza que “[...] as brincadeiras como *papai* e *mamãe* ou *polícia*, por exemplo, são abstrações que as crianças fazem, nas quais desempenham tais funções e preservam apenas o conteúdo social que as relações entre indivíduos implicam” (2008, p.184, grifo do autor). Refutando a abordagem mecânica, a

imitação, ante a transitoriedade cultural, se molda em um campo de inovação e criatividade em que o respeito às regras estabelecidas socialmente é premissa e fundamento de novos contornos socioculturais (GOMES, 2008).

O caráter singular de cada cultura no que compreende as regras, os costumes, a linguagem, e outros que são abordados por Callai (2005) como marcas que possibilitam ao sujeito possuir uma identidade que se estrutura nas relações entre os próprios homens e o lugar. A autora destaca que a apreensão por parte do sujeito do espaço vivido, enquanto dinâmica social e histórica, lhe permite a compreensão do mundo, o reconhecimento de sua força e da força do lugar em que vive. Esses elementos são essências para que ele possa atuar sobre a própria história. Decorrendo dessa capacidade a força do lugar. Para Gomes,

as crianças se adaptam às dinâmicas sociais que circunscrevem a vida cotidiana, mas também produzem, reproduzem, elaboram e transformam de forma sensível as suas rotinas. Isso se dá a partir da sua inserção em um contexto social de interações e interdependências – embora muitas das atuações das crianças não incidam diretamente na estrutura social vigente (GOMES, 2008, p.181).

O desenvolvimento tanto da criança quanto do adulto é circunscrito, segundo a autora, por estatutos sociais que especificam o que é próprio a cada categoria em um espaço-tempo específico. Gomes (2008) destaca que em virtude das especificidades das interações e códigos que se dinamizam tanto na vida cotidiana infantil quanto na vida cotidiana adulta, a rigidez dos estatutos sociais, assim como não conferem maior importância a uma das categorias, não exime o campo de possibilidades referente à atuação das crianças na interação com o cotidiano.

De acordo com Claval (2001), três componentes concorrem para a formação das identidades culturais: a vontade de se conformar aos usos de um grupo (camponeses, pescadores, quilombolas, e outros); a ideia de uma origem comum, no qual os grupos asseguram sua sobrevivência e reprodução; e a construção da pessoa, baseada na articulação assumida de todos os aspectos da vida ao redor dos valores centrais da cultura.

Nesse contexto, discorrendo acerca da relação entre o individual e o social, Gomes destaca que no processo de interação com o mundo “[...] cada indivíduo elabora uma maneira própria de decidir sobre o seu cotidiano, mas que ele também tem em si os costumes, as normas, as relações de interdependências com as outras gerações e as condições dadas pelo coletivo” (2008, p.178).

2.3 POR UMA NOVA SENSIBILIDADE: A CONSTRUÇÃO DO SABER SOCIOAMBIENTAL

A busca pela satisfação pessoal fundamentada por demandas subjetivas e renovadas/requisitadas socialmente tem levado o homem, desde a pré-história, a transformar o meio ambiente. Nesse processo, sobretudo após a II Guerra Mundial, as transformações produzidas pelo homem ultrapassaram o limiar de sobrevivência e se estabeleceram na base do progresso e bem-estar social. A ciência e a tecnologia emergem como mola propulsora a tal propósito, na medida em que permitem maior controle do homem sobre o meio e a ampliação das possibilidades de satisfação dos seus desejos e necessidades.

Santos (2008) destaca que a ideia de ordem e estabilidade do mundo, cujo desenvolvimento pode ser determinado por leis físicas e matemáticas, faz emergir uma perspectiva mecânica que servirá de fundamento a transformação tecnológica do real. Para o autor, o determinismo mecanicista, cujo caráter utilitário e funcional estabelece a base da racionalidade hegemônica, se fundamenta não apenas pela possibilidade de decompor tantas vezes quanto possível o real a fim de compreendê-lo, mas também e, sobretudo, pela abordagem dominante e transformadora que o cognoscível permite.

Trata-se, de acordo com Santos (2008), de um modelo totalitário que somente no século XIX se estende às ciências sociais emergentes, destacando-se nesse período como um modelo global de racionalidade científica, mas que, pelo contrário, se molda com ostensivas fronteiras policiadas – princípios epistemológicos e regras metodológicas – que relegam todo conhecimento tido como irracional por não se estabelecer no domínio do “quantificável”, dentre os quais àqueles que se pautam no senso comum e nas chamadas humanidades (estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).

Em suas análises, Leff (2001) destaca que a influência do paradigma cartesiano sobre processos tecnológicos, econômicos, culturais e sociais resultou na consolidação de uma ciência cujo fundamento estabelece as bases de produção do modelo de racionalidade vigente. Ao refletir acerca da crise ambiental, Leff aponta a existência de uma falsa ideia de progresso da civilização moderna salientando a existência de uma crise da razão que, por assim o ser, “[...] aponta para a desconstrução do paradigma econômico da modernidade e para a construção de futuros possíveis, fundados nos limites das leis da natureza, nos potenciais ecológicos, na produção de sentidos sociais e na criatividade humana” (2001, p.17).

Para o autor, a denominada crise ambiental veio questionar a racionalidade dos paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico. Em “O conceito de racionalidade ambiental”, Leff (2001) expõe duas racionalidades, a racionalidade econômica e instrumental e a racionalidade ambiental. A primeira, segundo o autor, se desdobra nas diversas esferas do corpo social e se constitui mediante uma racionalização que prima pela eficácia dos sistemas de controle e previsão, uniformização dos comportamentos sociais e na eficiência de seus meios tecnológicos.

Assim, a construção de uma racionalidade social e produtiva alternativa implicaria em novos princípios éticos e potenciais ecológicos produzindo impactos e conflitos entre diferentes esferas da sociedade. Para Leff,

As contradições entre a racionalidade ecológica e a racionalidade capitalista se dão através de um confronto de diferentes valores e potenciais, arraigados em esferas institucionais e em paradigmas de conhecimento, através de processos de legitimação com que se defrontam diferentes classes, grupos e atores sociais (LEFF, 2001, p.134).

A racionalidade ambiental que o autor faz referência articula processos organizacionais e elementos constitutivos de uma determinada sociedade ou grupo social (ideologias, valores, práticas, comportamentos, ações), irreduzíveis, ante sua complexidade, a uma lógica unificadora. Daí a possibilidade em se falar de racionalidades sociais. Nesse sentido, Leff destaca que “[...] *a racionalidade ambiental* não é a expressão de uma lógica, mas o efeito de um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos” (ibidem, grifo do autor). Construto que impossibilita que a ecologização da ordem social, por si só, se configure como determinante a resolução da problemática ambiental e a construção de uma racionalidade ambiental.

Enquanto categoria, Leff (2001) ressalta que a racionalidade ambiental não se instaura na lógica do mercado, associada a uma razão científica e tecnológica destrutiva. Pelo contrário, requer a constituição de novos atores sociais que em suas práticas concretizem os princípios, valores e significações disseminados pelo ambientalismo. É precisamente nessa inter-relação entre teoria e práxis que a racionalidade ambiental se fundamenta. Seguindo tal raciocínio, Leff destaca quatro esferas de racionalidade que articuladas dão corpo a racionalidade ambiental: a racionalidade substantiva, a racionalidade teórica, a racionalidade instrumental e a racionalidade cultural.

Nas discussões empreendidas por Leff (2001) a racionalidade ambiental substantiva reflete-se em princípios éticos e teóricos norteadores de processos de ordem natural, tecnológica e social propondo, dentre outros, o pluralismo cultural, a descentralização econômica e a igualdade participativa. A racionalidade teórica se concretiza pela sincronia entre os postulados do discurso ambientalista e a potencialidade dos processos a pouco mencionados enquanto suporte/base material à construção de uma racionalidade produtiva alternativa.

O que nos leva ao que o autor denomina de racionalidade ambiental instrumental, referindo-se aos meios e instrumentos necessários à operacionalização dos princípios de desenvolvimento sustentável. Por fim, a racionalidade cultural, cujo fundamento se estabelece na eficácia dos processos produtivos de diferentes formações sociais. A ideia consiste, segundo Santos (1989; 2004), em voltar-se à utilidade dos conhecimentos e a disponibilidade dos mesmos, sem limitar-se à utilidade e validade dos conhecimentos científicos.

Para o autor, “[...] a pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2004, p.785). A construção de uma racionalidade ambiental implica, de acordo com Leff (2001), a formação de um novo saber e a integração interdisciplinar do conhecimento, para explicar o comportamento de sistemas socioambientais complexos.

A proposta é que, dinamizado, o saber ambiental possibilite a emergência de diversos saberes desconhecidos ou subjugados pela ciência, ampliando o horizonte para além do paradigma da ecologia. Para o autor,

- O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a articulação das relações sociedade-natureza;
- O saber ambiental excede as “ciências ambientais”, constituídas como um conjunto de especializações surgidas da incorporação dos enfoques ecológicos às disciplinas tradicionais (antropologia ecológica, ecologia urbana, psicologia, etc.);
- O saber ambiental abre-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais;
- O saber ambiental emerge do espaço de exclusão gerado no desenvolvimento das ciências, centradas em seus objetos de conhecimento, e que produz o desconhecimento de processos complexos que escapam à explicação dessas disciplinas. (LEFF, 2001, p. 145).

O saber ambiental, portanto, nos move para o conhecimento na medida em que se insere em um campo de reflexões que fundamenta a religação crítica de uma gama de saberes de funcionalidade prática de forma a reestruturar a realidade. Indo de encontro às certezas absolutas do paradigma dominante, o saber ambiental abre passagem a um espaço (os pontos cegos e impensáveis da razão dominante) de pensamentos latentes, ou inexistentes, assim como os seus autores (SANTOS, 2007). Esse território, de acordo com Leff (Ibidem), aponta para a complexidade das realidades socioambientais.

Aspirar à complexidade implica a transformação de conhecimentos historicamente institucionalizados a partir da incorporação de potencialidades teóricas, técnicas e estratégicas (princípios e valores que animam a ética ecologista, as sabedorias e práticas tradicionais de manejo de recursos naturais, entre outros) por meio de enfoques inter e transdisciplinares concebidos na inscrição e internalização do saber ambiental emergente. Movimento que se estrutura na busca por “[...] novos sentidos de civilização, novas compreensões teóricas e novas formas práticas de apropriação do mundo” (LEFF, 2001, p.149).

Leff defende que o “[...] saber ambiental se constitui através de processos políticos, culturais e sociais, que obstaculizam ou promovem a realização de suas potencialidades para transformar as relações sociedade-natureza” (2001, p.151). Eis aí o fundamento, o desdobramento de um processo teórico construído na dinâmica de movimentos sociais e na concretização de mudanças institucionais que se coaduna pela articulação de ideias, ampliação de conceitos e dá espaço, nesse construto, a compreensão do todo – nos diversos níveis de materialidade e ordens de racionalidade.

E esse processo perpassa pelo social, político, econômico, cultural e, por conseguinte, pelas tensões que configuram tais instâncias. Santos (2007) faz referência, em suas análises, a uma ecologia de saberes que traz em seu bojo uma possibilidade, a de confrontar a monocultura da ciência moderna mediante o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos – dentre os quais, o da própria ciência moderna – em uma dinâmica fundamentada na diversidade, na autonomia do conhecimento e determinada por interações sustentáveis. Para o autor, “[...] a ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (Ibidem, p.85).

A premissa é que o universo de práticas e saberes socioculturais submetidos historicamente à invisibilidade e os conhecimentos científicos possam coexistir quando na

busca por alternativas interventivas no mundo real, tendo em vista a compreensão de que nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo (Ibidem).

Santos (2007) reconhece a indiscutível superioridade da ciência em muitas áreas da vida social, mas ressalta a valiosa existência de tantas outras formas de intervenção dinamizadas fora do domínio do verdadeiro e falso e que em nada sofrem contribuições da ciência moderna. De acordo com o autor, a ecologia de saberes procura, dentre outros: 1) Dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo; 2) Promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos; 3) Dar preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação possível dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção (2007, p.87 - 90).

Nesse construto, num processo de aprendizagem conduzido pela ecologia de saberes, ressalta o autor, é crucial a comparação entre o conhecimento que está sendo aprendido e o conhecimento que, nesse processo, é esquecido e desaprendido – considerando a hierarquia dos saberes. Tais diretrizes emergem como uma possibilidade de que o movimento que configura o processo educativo permita a emersão das experiências cognitivas dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica dentro de uma abordagem valorativa.

A perspectiva é que os universos simbólicos que constituem visões de mundo possam fortalecer práticas transformadoras que viabilizem novas formas de organização ante uma pluralidade de experiências, vivências e origens, no caso, a de crianças moradoras de um assentamento. As educações, entendendo que a educação não se limita à esfera escolar, assim como também não visa atender um único de tipo de sujeito (BRANDÃO, 1981), emerge como de fundamental importância por possibilitar à criança construir e estabelecer relações no fluxo de signos que configuram os universos simbólicos.

MOSAIC DE IMPRESSÕES

CAPÍTULO III: MOSAICO DE IMPRESSÕES

3.1 O que as crianças têm a dizer sobre os seus espaços estruturais¹⁷

Partindo do entendimento de que as representações sociais se constroem e se dinamizam em ambientes distintos – em casa, na escola, na igreja, dentre outros – onde as crianças vivenciam experiências diversas; e compreendendo que esses espaços são, na singularidade de suas dinâmicas, socialmente construídos (SANTOS, 1991), procuramos inicialmente perceber as marcas que caracterizam as relações estabelecidas entre as crianças e os seus pares, entre as crianças e os seus espaços estruturais¹⁸, a fim de entrar em contato com o contexto sociocultural que serve como plano de fundo à construção de sentido por parte das crianças da realidade vivenciada.

“Ser gente”

Durante o primeiro encontro procuramos identificar a imagem que as crianças traziam de si numa dinâmica interpretativa em que a busca do eu fizesse menção ao lugar e aos signos sociais transmitidos na dinâmica das relações vivenciadas por elas. Ser “gente” e ser “eu” trouxe consigo durante as narrativas o prazer em jogar bola, em pular corda, brincar de elástico e debulhar milho. Trouxe ainda um cotidiano infantil marcado pela disputa da quadra de esportes da escola, pelas brincadeiras no terreiro de casa e pelas idas habituais à roça da família.

No primeiro momento da conversação, as crianças aparentaram não estar muito à vontade, ficavam rindo e se limitavam a dizer que eram “gente”, que eram “eu” (“eu sou seu”). Aos poucos foram apresentando elementos que em suas percepções as caracterizavam, sobretudo, os associados as suas preferências e hábitos cotidianos:

¹⁷ Os enunciados das crianças serão dispostos ao longo do texto de forma enumerada. Para facilitar a localização dos enunciados que fizemos referência, há nos anexos uma lista com todos os enunciados apresentados.

¹⁸ Ou “conjunto de relações sociais” (SANTOS, 1991).

- 1) Gosto de comer salada com os quiabo que meu pai cata [sic] (R., menina, 9 anos).
- 2) Eu gosto de prantá com o meu vovô [sic] (G., menino, 9 anos).
- 3) Eu ajudo meu pai trabaiano de enxada [sic] (J., menino, 11 anos).

Observou-se que os símbolos que emergiam nas narrativas transpareciam significantes da dinâmica territorial e das relações estabelecidas com o mundo adulto. Outro fato interessante a ser destacado é que as crianças mantêm uma convivência comum fora do ambiente de escolarização, ainda que as agrovilas em que residam sejam distantes uma das outras. A dinâmica que envolve tais encontros foi enunciada mediante relato das brincadeiras preferidas. Os espaços físicos destacados nesse contexto foram: o campinho e o terreiro de casa, as ruas.

Os jogos de futebol no campinho, os passeios de bicicleta, brincadeiras de esconde-esconde, “boto”, elástico nas ruas do assentamento caracterizam vivências. Reconhecendo que ao brincar a criança estabelece troca de saberes e, nesse movimento, explora diferentes representações que possui do mundo. As relações desenvolvidas nesse espaço fundamentam-se como referenciais à construção de sentido das práticas vivenciadas, dos objetos, dentre outros.

Ao falarem de si, as crianças lançavam-se a todo instante às interações vivenciadas com os familiares:

- 4) R. (menino, 11 anos): Com quem você mora?
- 5) G. (menino, 9 anos): Com minha mãe, com a minha irmã e com a minha vó, com o meu tio... (É interrompido com a próxima pergunta)
- 6) R. (menino, 11 anos): Você ajuda a sua mãe?
- 7) G. (menino, 9 anos): Ajudo.
- 8) R. (menino, 11 anos): Ajuda em quê?
- 9) G. (menino, 9 anos): Carregando água para lavar a casa.
- 10) R. (menino, 11 anos): Você ajuda o seu pai?
- 11) G. (menino, 9 anos): Ajudo.
- 12) R. (menino, 11 anos): Em quê?
- 13) G. (menino, 9 anos): Ajuntando os bezerro. [sic]

Trecho de entrevista realizada entre os alunos durante atividade desenvolvida no trabalho de campo, julho de 2014.

Os relatos evidenciam que a estrutura familiar das crianças não se limita a presença do pai, da mãe e dos irmãos, amplia-se na maior parte dos casos a convivência sob o mesmo teto com os avós, tios e primos (Enunciado 5).

- 14) R. (menino, 11 anos): Você ajuda a sua mãe?
 15) R. (menino, 11 anos): Ajudo.
 16) R. (menino, 11 anos): O que é que você faz?
 17) R. (menino, 11 anos): Eu ajudo a minha mãe alimpando a casa... [sic]
 18) R. (menino, 11 anos): Você ajuda o seu pai?
 19) R. (menino, 11 anos): Não. Ele não mora mais eu. [sic]

Trecho de entrevista realizada entre os alunos durante atividade desenvolvida no trabalho de campo, julho de 2014.

A participação das crianças nas atividades diárias foi amplamente percebida, embora com muito mais força nos discursos dos meninos (Enunciados 2, 3, 9, 13, 17...). As crianças estudam no turno da manhã e durante à tarde algumas retornam a escola para participarem das atividades do Programa Mais Educação. Os pais trabalham nos lotes. A fim de aumentar a renda familiar desenvolvem outras atividades, em alguns casos não associadas ao trabalho na roça como, por exemplo, comercializar alimentos industrializados em uma pequena venda montada na varanda da casa.

As crianças estão incorporadas na rotina e participam das atividades familiares ajudando a arrumar a casa, a cuidar dos animais, na lida com a roça... A participação nas atividades domésticas apareceu nos relatos tanto dos meninos quanto no das meninas. Durante as primeiras visitas ao assentamento era possível observar, principalmente no cair da tarde, as crianças acompanhando os pais até os lotes.

Figura 5 - Ida à escola



Autor: J. (menino, 10 anos).

Figura 6 - Expressão de si por C.



Autor: C. (menina, 9 anos).

Quando solicitadas a se retratarem, quatro crianças o fizeram associando à descrição elementos concretos de situações e espaços vivenciados cotidianamente, a ida a escola e o ambiente escolar (Figura 5). Duas crianças trouxeram como plano de fundo a caatinga (Figura 6). As demais destacaram na explicação dos respectivos desenhos características e gostos pessoais, mas não trouxeram elementos gráficos que fizessem referência a tais elementos.

“É assim onde eu moro”

Os ambientes materiais mencionados estão associados às atividades cotidianas desenvolvidas por elas: na roça, plantar e cuidar de animais; na escola, estudar e brincar; no terreiro de casa, brincar.

Solicitadas a destacarem elementos que percebem quando no percurso de casa para a escola e vice-versa, as categorias com maior incidência identificadas nas respostas das crianças foram: 1) plantações (De acerola, banana, milho, mandioca, quiabo, etc.); 2) Animais (vaca, ovelha, cavalo, raposa); 3) Edificações (pista, postes, casas, barragem); e 4) pessoas. Os elementos naturais foram os mais frequentes nas percepções das crianças, sobretudo, as plantações, que apareceram em todas as respostas. As categorias “edificações” e “pessoas” apareceram com menor incidência.

A palavra “mato” apareceu numerosas vezes e foi adicionada a categoria “plantações”, tendo em vista a identificação de que, ao utilizá-la, as crianças estavam fazendo referência às diversas plantações que observavam ao longo do caminho e, em casos isolados, a palavra emergia associada à vegetação. Nesse último caso, ambas as palavras apareciam na narrativa:

“No caminho eu vejo plantações, matos, raposas, casas...” (I., menino, 11 anos). A categoria “animais” designa as criações, sobretudo, de ovelha e vaca; e, em dois casos, a identificação de raposas mortas na rodovia, na “pista”. As “edificações” apareceram de forma incipiente nesse momento, ganhando maior destaque nas representações gráficas do “lugar onde eu moro”. E, por fim, a categoria “pessoas” foi mencionada por apenas uma criança.

Os nossos encontros se concentraram entre os meses de julho e setembro, nesse período o cenário que saltava aos olhos tinha um tom de verde forte e uma vastidão além-mar. Ainda assim, foram lançados nas discussões apontamentos acerca do aspecto da vegetação na época da estiagem e possíveis desgostos decorrentes deste período. A única lamentação em relação ao aspecto da paisagem foi o seguinte: “A terra é muito ruim não tem uma flor, mas tem pé de laranja” (J., menina, 9 anos).

Os elementos gráficos que estruturaram os desenhos das crianças – chuva, sol, casas, árvores, postes, rodovias, animais, pessoas... – indicaram uma compreensão física e natural do local onde residem. Os desenhos de G. e R. (Figuras 7 e 8) exprimem tal observação. Vale ressaltar que apenas três crianças trouxeram como elemento constituinte desse espaço, pessoas. Destaca-se ainda que a temática “meio ambiente” só passou a ser abordada no terceiro encontro.

Figura 7 - É assim onde eu moro por G.



Autor: G. (menino, 9 anos).

Figura 8 - É assim onde eu moro por R.



Autor: R. (menino, 11anos).

Um aspecto inicialmente apontado aqui como um dos determinantes na compreensão de mundo por parte das crianças, diz respeito à existência de uma possível identidade assentada, fazendo referência à influência do MST na construção do território em que as crianças residem. Durante as discussões lançamos questionamentos em relação à história local, à construção do território que hoje constitui o Assentamento Jacaré-Curituba.

Das 23 (vinte e três) crianças presentes, apenas uma destacou saber algo sobre “[...] uma luta com os fazendeiros que não queriam deixar a gente morar aqui” G. (menino, 9 anos). De acordo com G. a história foi contada por sua avó, mas isso aconteceu há muito tempo e ele não lembrava mais. As demais crianças relataram não saber nada sobre o assunto. Foi proposto então que elas se organizassem em grupos e realizassem uma investigação sobre a temática no espaço escolar entre os demais membros da instituição.

Utilizando filmadoras as crianças se organizaram em dois grupos e entrevistaram cinco pessoas – porteiro, diretor, servente, cozinheira e coordenadora. Das quais, duas conhecem a história do assentamento por terem participado do movimento de ocupação que deu início ao processo de conquista das terras – porteiro e cozinheira; os demais destacam elementos da história recorrendo a relatos de outros membros da comunidade. Três dos citados – porteiro, servente e cozinheira – residem no assentamento. Ao findar a atividade as crianças destacaram para os demais colegas os resultados obtidos.

Figura 9 - Crianças entrevistando membros da comunidade escolar



Fonte: Trabalho de campo, 2014. Foto: Camila Gois.

Observou-se que ao longo dos 17 (dezessete) anos que se passou desde a portaria baixada pelo INCRA que oficializou a origem do assentamento, novas pessoas se estabeleceram na comunidade, novas relações se concretizaram, formas de ocupação e uso do espaço; e, nesse contexto, as narrativas locais sobre o movimento que desencadeou a constituição do território estão se perdendo. Exemplo disso é a concentração de “não sei” por parte das crianças quando questionadas acerca da história local.

Problematizar as novas relações implica sujeitar-se às ordens de sucessão dos eventos estabelecidas no tempo e no espaço. Significa compreender que “[...] cada um destes tempos é simultaneamente a convocação de um espaço específico que confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar” (SANTOS, 1991). Nesse sentido, as ações e interações cotidianas vivenciadas pelas crianças as colocam em um movimento de construção da realidade material, simbólica e cultural que como pôde ser observado desenvolve-se em paralelo às marcas e diversidades históricas.

Essas experiências fundamentam também, a exemplo do sentimento topofílico a que se refere Tuan (1980), um elo entre as crianças e o lugar habitado (Enunciados 20 e 21).

P: Você gosta do lugar onde vive?

20) Eu gosto de mora aqui porque eu tenho meus primos morando perto de mim, por que tem muitas árvores, tem muitos animais [sic] L. (menina, 10 anos).

21) Eu gosto muito de criar animais tipo vaca galinha e gosto muito de jogar bola e de tirar milho [sic] R. (menino, 11 anos).

Os diferentes espaços do assentamento possibilitam trocas sociais, encontros e interações entre elas e os demais membros da comunidade (avós, pais, vizinhos, professores, dentre outros) a partir da vivência com diferentes experiências. O que nos permite destacar que os ambientes mencionados pelas crianças (terreiro, campinho, quadra da escola, dentre outros) configuram-se como ambientes de aprendizagem.

Em uma determinada situação, estávamos finalizando uma das atividades propostas durante um dos encontros e grande parte do grupo, que já havia finalizado a atividade, se encontrava no fundo da sala. Eles brincavam de amarelinha e observavam o movimento do lado de fora por uma janela que dava para a quadra de esportes. Faltava cerca de 10min para o horário do recreio e ao observarem que um grupo de crianças de outra classe adentrava nas instalações da quadra começaram um burburinho que logo virou uma manifestação.

Acontece que na escola havia uma regra interna que estabelecia o uso da quadra pelas crianças em dias determinados. E, naquele dia, era o dia dos alunos do 4º ano. Os meninos da turma se reuniram e decidiram ir falar com os “guris”, os quais concordaram em ceder o espaço “aos da vez”. Na escola, a regra da quadra de esportes permitiu que as crianças experimentassem uma situação em que pelo menos dois pontos foram trabalhados: resolução de conflitos e compreensão de regras.

Outro aspecto a considerar é a influência da religião no processo educativo das crianças, expressa nas mensagens deixadas por elas nas atividades e trechos de músicas deixadas nos diários, conversas e questionamentos. Uma das rotinas observadas no ambiente escolar era o momento da oração, marco das atividades diárias.

As crianças esperavam por esse momento com ansiedade, assim como também pelas histórias de cunho religioso contadas nas sextas-feiras pelo professor. Destaca-se aqui a autonomia que ele possuía em trabalhar com a temática religiosa da forma que lhe era conveniente. Percebemos que esse universo simbólico definia um espaço de socialização e aprendizagem entre as crianças.

3.2 A elaboração das representações sociais das crianças sobre o meio ambiente

Elementos do meio ambiente

Trouxemos a temática “meio ambiente” com a exposição de diferentes imagens. Na medida em que as fomos apresentando, íamos questionando se as imagens correspondiam ao que elas, as crianças, compreendiam por meio ambiente. Sendo a resposta negativa ou positiva, solicitamos que elencassem os motivos.

Quadro 2 - O que as crianças entendem por meio ambiente/ Elementos constituintes

	Imagens ¹⁹	Percepção sobre a imagem	Estruturação do discurso
01		Não é meio ambiente: Não tem mato É meio ambiente: Tem ar Ar poluído Seres vivos	Indecisão Dificuldade Inquietação
02		É meio ambiente: Porque tem mato Tem terra	Precisão
03		É meio ambiente: Porque tem mato Tem luz Tem casas Plantas	Indecisão
04		É meio ambiente poluído de esgoto.	Precisão
05		Sem apontamentos	Inquietação

Fonte: Dados gerais de pesquisa de campo, 2014.

¹⁹ Fotografia 01: Disponível no site: <http://www.portalcandin.net>. Autor: desconhecido.
Fotografias 02-05: Camila Gois. Fonte: trabalho de campo, 2014.

Observou-se que a presença de “mato” é um elemento determinante na caracterização do meio ambiente. Nas imagens em que aparece algum tipo de vegetação, as crianças concordam que se trata de “meio ambiente”, ficando indecisas quando o cenário é composto por outros elementos, a exemplo das construções (Enunciado 22 e 23).

Crianças sobre a imagem 03:

22) Mas tem casa...

23) F. (menino, 11 anos): Mas por detrás das casas tem mato.

Um aspecto interessante é em relação à imagem 05. As crianças ficaram bastante inquietas e mostraram-se resistentes em destacar se a imagem representa ou não o meio ambiente. Dois dos três argumentos utilizados na imagem 01 para afirmar que sim – tem ar/tem seres vivos – poderiam ser utilizados na imagem 05, mas não foram. Mostramos então outra imagem semelhante, em que um grupo de crianças brinca em um jardim em frente a uma casa. 58,3%²⁰ das crianças confirmaram se tratar do meio ambiente e argumentaram:

24) L. (menina, 10 anos): Acho que é meio ambiente porque têm plantas, pessoas porque tem terra não é estrada que passa carro e porque vivem no campo [sic].

25) M. (menina, 10 anos): Acho que é meio ambiente porque tem casa, tem plantas, tem água [sic].

26) K. (menina, 9 anos): Porque tem casas e colegas [sic].

Nos enunciados 24 e 25 foram destacados elementos que não podem ser encontrados na imagem 05 – reforça-se aqui a compreensão da necessidade de elementos naturais na composição do meio ambiente. K. (Enunciado 26) faz menção às crianças da cena; crianças que também aparecem na imagem 05, mas em um ambiente interno. Parece-nos que o fato da imagem 05 representar um ambiente interno foi um fator de dificuldade para as crianças a interpretarem. As demais crianças, 41,7%, não concordaram que a nova imagem retratava o meio ambiente por defenderem que uma visão naturalista da noção.

Apoiando-se no entendimento de que há diferenças na forma em que cada um percebe o mundo e que a compreensão dos espaços dar-se-á na experiência por meio também dos sentidos comuns – visão, audição, olfato e paladar²¹ – realizamos um jogo de “tabuleiro” em

²⁰ 24 crianças participaram da atividade.

²¹ TUAN (1980).

que a observação da construção do espaço vivido pudesse ser dinamizada a partir de suas percepções sensitivas das crianças.

Figura 10 - Crianças jogando.



Fonte: Trabalho de campo, 2014. Foto: Camila Gois.

O jogo era formado por vinte cartões que continham questões do tipo: “Feche os olhos, faça silêncio e observe os sons ao redor. O que você ouve?” e um dado com o qual se definia a que casa o jogador deveria se deslocar. Ao responder às solicitações estabelecidas nos cartões as crianças avançavam no jogo, quando não, voltavam certa quantidade de casas. Após a finalização das sessões do jogo, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 3 - Jogo de "tabuleiro"/ Percepções

Informações do cartão	O que a crianças diz perceber
Feche os olhos, faça silêncio e observe os sons ao redor. O que você ouve?	Gente correndo; Pisadas; vozes; pássaro cantando; o vento; “vento batendo nos pé de pau” [sic]
Destaque duas coisas das quais nós, seres vivos, precisamos para sobreviver.	Água; casa; ar; comida; da roça.
Respire fundo e sintam os odores ao redor, de que são?	Merenda; suor; perfume; areia.
Observando o ambiente onde você mora. Diga o nome o nome de plantas que você conhece.	Acerola; macaxeira; banana; mamão; manga; cana; quiabo; umbu; jabuticaba; uva; maçã; laranja; abóbora; feijão.
Destaque um animal que vive neste ambiente, e procure pistas de sua presença.	Vaca/pisadas
Indique um lugar onde um animal que se alimenta de plantas ficaria feliz.	Vaca na roça/ jegue no mato da irrigação.

Ao apresentarem suas percepções sobre o que solicitavam os cartões, as crianças trouxeram à tona as interações que estabelecem com o meio ambiente em vivem, elementos que configuram suas realidades culturais. Com relação a essa questão, destacamos a expressão utilizada por algumas crianças para fazer referência às plantações que compõem o cenário dos lotes irrigados: “no mato de irrigação”. Como já destacado anteriormente desenvolve-se na região um Projeto de Irrigação que recebe o mesmo nome do Assentamento, Jacaré-Curitiba.

Nos perímetros irrigados destacam-se a produção de diferentes cultivos, dentre os quais, utilizados como referência pelas crianças no desenvolvimento do jogo: de acerola, macaxeira, mamão, cana-de-açúcar, umbu, laranja, maçã, feijão. Plantios que são compreendidos pelas crianças como necessários à sobrevivência.

Meio ambiente

Ao lançarmos a pergunta “O que é meio ambiente?” as crianças mostraram dificuldade em abordar o conceito, mas acabaram por fazê-lo indicando elementos que acreditam configurar o meio ambiente, abordando o entendimento acerca de sua importância, e com mais facilidade durante o desenvolvimento das representações gráficas.

Tabela 1 - Representação social de meio ambiente

Categoria das respostas	Nº de alunos	Incidência (%)
O meio ambiente é um lugar onde as pessoas vivem. É constituído por pessoas, água, casa, animais.	12	50%
O meio ambiente é muito importante para nós, devemos cuidar dele e mantê-lo limpo.	8	33,3%
O meio ambiente são as plantas, os rios, os oceanos, o ar, a terra.	4	16,7%
Total	24	100%

Fonte: Dados gerais de pesquisa de campo, 2014.

A indicação de que o meio ambiente fundamenta-se na relação entre o meio ambiente natural – plantas, flores, rios – e o meio ambiente construído – as barragens, as ruas, as casas – foi destacado por 50% das crianças. Destacaram-se também as interações que se estabelecem nesses espaços: as brincadeiras, o plantio, as amizades, a ida à escola, a criação de animais, dentre outros.

Figura 11 - Percepção de meio ambiente / Subcategoria: meio ambiente como um lugar para se viver.



Autor: J. (menino, 11 anos)

A percepção de problemas vivenciados, sobretudo ao que se refere à disposição inadequada do lixo, seguido do alerta da necessidade de boas práticas foi representada por 33,3% das crianças e demonstra certa preocupação às questões ambientais o que, por outro lado, inspira preocupação tendo em vista que, em nível de discurso e prática, o processamento de uma informação – Jogar lixo no lixo – e a funcionalidade do discurso frente ao contexto em que se dinamizam práticas perdem a validade se não se associam (Figura 12).

Figura 12 - Entrada da quadra de esportes.



Fonte: Trabalho de campo, 2014. Foto: Camila Gois.

O “associar-se” estaria aqui fundamentado no caráter social das representações sociais, cuja dinâmica contribui à formação de comportamentos. Tal qual apontado por Reigota quando assinala que “[...] as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios

construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade” (2010).

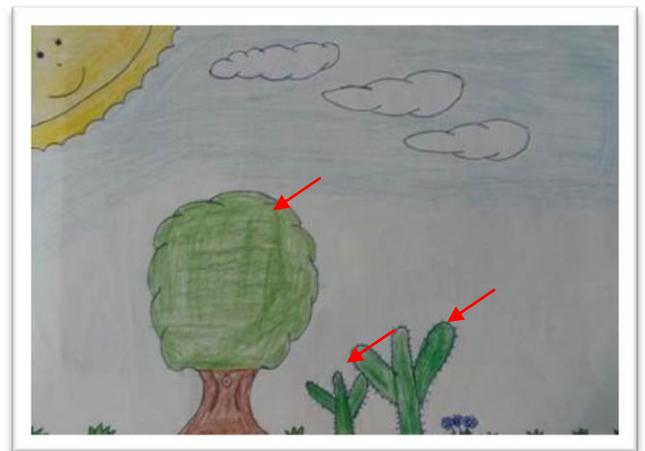
O meio ambiente entendido como o mundo natural foi destacado por 8,3% das crianças. Sob esse prisma é interessante destacar a existência de um contexto regido por interações, por elementos vinculados à produção humana que não anula a existência de um espaço onde se dinamizam elementos que compõem o meio ambiente natural, como se coexistissem. Exemplo disso, na “fotografia” tirada por K. (Figura 14) é possível perceber que do recorte espacial selecionado por ela para fazer referência ao meio ambiente foram destacados apenas os elementos naturais.

Figura 13 - Área externa da instituição escola.



Fonte: Trabalho de campo, 2014. Foto: Camila Gois.

Figura 14 - “Fotografia” do meio ambiente.



Autora: K. (menina, 9 anos).

A partir das contribuições teóricas de Sauvé (1997) dimensionamos os enunciados elaborados pelas crianças em subcategorias (Quadro 4). A distribui o se desenvolveu a partir das percep es mais representativas.

Quadro 4- Distribui o das categorias em subcategorias de meio ambiente

Categoria das respostas/ Representa�o social de meio ambiente	Subcategorias
O meio ambiente � um lugar onde as pessoas vivem. � constituído por pessoas, água, casa, animais.	Lugar para viver Recurso
O meio ambiente � muito importante para nós, devemos cuidar dele e mantê-lo limpo.	Problema Recurso
O meio ambiente são as plantas, os rios, os oceanos, o ar, a terra.	Natureza

As crianças que percebem o meio ambiente como “um lugar para se viver” (SAUVÉ, 1997) descrevem um ambiente, construído e natural, onde as coisas acontecem – moramos, brincamos, estudamos. Houve menção nessa categoria aos espaços cultivados: roça e plantações de milho. Abordagem que destacou que as transformações do espaço desenvolvem-se pelo uso dos recursos naturais²², a exemplo do “mato de irrigação” que produz feijão, milho, dentre outros, e que são essenciais à subsistência. Assinalando também a compreensão de meio ambiente como recurso. Na Figura 15, D. enfatiza essa compreensão ao representar o homem fazendo uso dos recursos naturais.

Figura 15 - Percepção de meio ambiente / Subcategoria: meio ambiente como recurso.



Autor: D. (menino, 11 anos). Foto: Camila Gois.

Com relação ao meio ambiente como um problema, as crianças destacaram como algo a ser avaliado a questão do lixo. A título de exemplo tem-se a fala de uma das crianças: “O meio ambiente é muita vida, temos que ajudar o meio ambiente, então não podemos jogar o lixo no chão” R. (menino, 11 anos). Está presente também nessa concepção a importância do meio ambiente quando na utilidade dos recursos naturais.

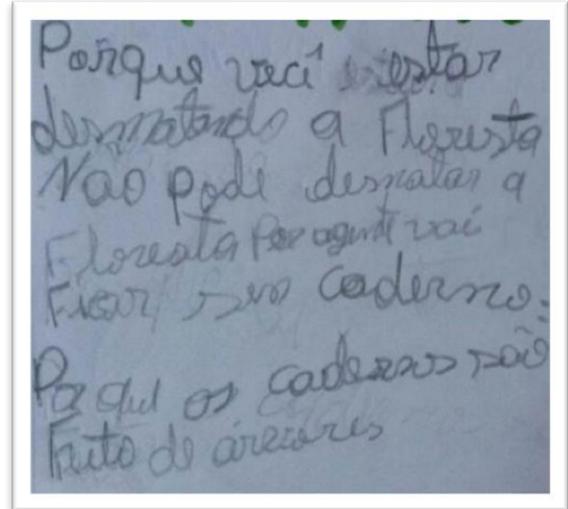
²² Compreensão mais explicitada nas representações gráficas das crianças.

Figura 16 - Percepção de meio ambiente /
Subcategoria: meio ambiente como um problema.



Autor: R. (menino, 11 anos).

Figura 17 - Recorte de diálogo estruturado por R.



Autora: R. (menina, 9 anos).

E, por fim, a concepção de meio ambiente como sinônimo de natureza (Figura 18). Os enunciados destacam a noção associando como componentes constitutivos os animais, as plantas, os rios, dentre outros. Nessa abordagem, destacou-se também o meio ambiente/natureza como um lugar a ser apreciado por suas cores e movimento.

Figura 18 - Percepção de meio ambiente / Subcategoria: natureza.



Autora: M. (menina, 10 anos).

Elementos de degradação e preservação do ambiente

Partindo do pressuposto de que as crianças têm acesso a uma gama de informações acerca da problemática ambiental, seja através do material didático oferecido pela instituição

escolar e pela dinâmica em que tal conteúdo é trabalhado em sala de aula, pelos programas televisivos os quais têm acesso, no próprio cotidiano na interação com os seus pares, dentre outros; a interpretação de meio ambiente, nesse tópico, voltar-se-á às sensibilizações que as crianças possuem sobre os problemas ambientais vivenciados e percebidos como tal.

Abaixo a categorização dos elementos encontrados nos desenhos das crianças:

Tabela 2 - Relação dos problemas ambientais elencados pelas crianças

Elementos	Frequência
Desmatamento	50%
Poluição das águas/ Lixo	16,7%
Poluição do solo/Lixo	16,7%
Poluição do ar	12,5%

Fonte: Trabalho de campo, 2014.

O desmatamento aparece como a problemática mais percebida pelas crianças. Elas compreendem e expunham graficamente a importância dos recursos naturais para a sobrevivência do homem e se apoiam nessa compreensão para justificar a retirada das árvores realizada por seus pais, padrinhos, tios...

Figura 19 - História em quadrinhos por R.



Autor: R. (menino, 11 anos).

R. representa uma situação (Figura 19) em que seu padrinho aparece cortando uma árvore, cuja madeira será destinada a construção de uma cerca e de poleiros para acomodar os animais da criação. A imagem mostra ainda o corte do mandacaru para o consumo animal. Na configuração do desenho, em sua extremidade direita, podemos visualizar no mesmo plano um dia de sol e uma tempestade, provável inquietação da natureza à cena presenciada/sofrida. Na figura 20, L. sinaliza sua compreensão de que a ação do personagem, seu pai, não é legal ao atribuir-lhe o sentimento de tristeza.

Figura 20 - O pai



Autor: L. (menina, 10 anos).

Em ambos os desenhos são destacadas cenas protagonizadas por pessoas próximas às crianças, cenas que retratam comportamentos percebidos e vivenciados.

A poluição das águas e do solo decorrente da disposição inadequada do lixo aparece nas representações de 33,4% das crianças. A percepção de ambas as problemáticas foi graficamente apresentada mediante estruturação de diálogos entre personagens que discutiam as prováveis consequências de se jogar lixo no chão, nas barragens, dentre outros. Destacam-se ainda as propostas lançadas para minimização dos problemas, a exemplo da instalação de lixeiras por toda a comunidade (Desenhos 21 e 22).

Figura 21 - Danos causados pela deposição inadequada do lixo.



Autor: T. (menina, 11 anos).

Figura 22 -- Implantação de lixeiras na comunidade.



Autor: J. (menino, 11 anos).

Observamos a presença de lixeiras seletivas nos corredores da instituição escolar, mas o descarte do lixo nelas era realizado de maneira aleatória. Outro aspecto a considerar em relação ao destino dado ao lixo produzido e que se associa a quarta problemática destacada pelas crianças, é queima desse material. O uso de queimadas é uma das alternativas utilizadas como destinação final dos resíduos sólidos domiciliares no Assentamento (Figura 23 e 24), uma vez que não há coleta de lixo na área.

Figura 23 - Quintal com lixo e marcas do uso de queimadas em um dos lotes do Assentamento.



Fonte: Trabalho de campo, 2014.
Foto: Andrea Carvalho.

Figura 24 - Resíduos sendo jogados na lateral da escola para posterior queima.



Fonte: Trabalho de campo, 2014.
Foto: Andrea Carvalho.

Os danos ambientais decorrentes da prática afetam bens fundamentais à produção agrícola como, por exemplo, a perda de nutrientes do solo causando prejuízos aos agricultores que tiram desse ambiente o seu sustento, como pode ser observado na Fotografia 10. Outro dano, ainda associado à fotografia supracitada, seria a contaminação dos alimentos produzidos o que poderia acarretar em um comprometimento da saúde das pessoas que fazem a ingestão desses alimentos.

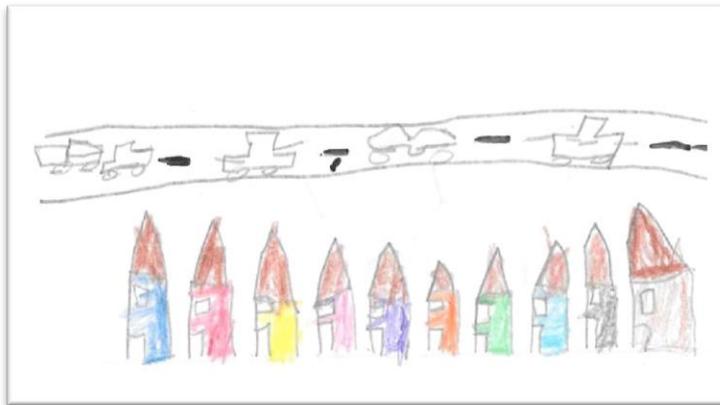
Dados do IBGE de 2010 apontam que houve um aumento da coleta de lixo nas áreas rurais que passou de 13,3% para 26%. Apesar disso o percentual de moradores dessas áreas que fazem uso da queimada como forma de destino do lixo cresceu de 48,2% em 2000, para 58,1%, em 2010. A dificuldade e o alto custo da coleta são os fatores apontados para a insuficiência na cobertura total do serviço de coleta na área rural e, nesse construto, ao aumento de práticas degradantes do meio ambiente: a queima e o aterro do lixo nas propriedades rurais.

A poluição do ar foi destacada por 12,5% das crianças. As representações gráficas trouxeram como agentes causadores os carros e os gases lançados por chaminés. Ao contrário dos demais grupos de crianças, as conexões que fundamentaram os traçados²³ desse grupo não se estabeleceram nas percepções da realidade local, mas nas trocas que se dinamizam entre o local, o Assentamento Jacaré-Curituba, e o seu entorno, fazendo referência aos centros urbanos vizinhos; assim como pela apreensão de significados do conteúdo de desenhos animados associados à temática ambiental.

²³ Alguns estereotipados, como no caso das casinhas com chaminé.

Apesar da Figura 25 apresentar elementos gráficos que carregam semelhanças com a realidade material do Assentamento como, por exemplo, a rodovia que o atravessa e que foi representada em diversos outros desenhos, a relação carro/poluição foi estruturada no espaço urbano que, de acordo com M. tem muitos carros.

Figura 25 - Poluição nas cidades por M.



Autor: M. (menino, 10 anos).

Figura 26 - Poluição nas cidades por J.



Autor: J. (menino, 9 anos).

Observou-se que as crianças são capazes de perceber uma variedade de inter-relações e interdependência entre os elementos apontados por elas como constituintes do meio ambiente, compreendendo-se como parte dessa dinâmica. Em uma das atividades propomos que as crianças estruturassem uma rede em que, com ajuda de um barbante, cada uma iria representar um elemento do meio e a partir de um ponto inicial, uma plantação de macaxeira, elas iam determinando outros elementos com a condição de que houvesse um encadeamento entre eles:

As crianças se encontram dispostas em um círculo. A pesquisadora se dirige ao centro do círculo e inicia a atividade:

- Temos aqui uma plantação. Pensem no ambiente em que vocês vivem e me digam, de que é essa plantação?

As crianças respondem em coro:

- De macaxeira!

Pesquisadora:

- Ótimo! Vamos tentar relacionar a plantação de macaxeira a outras coisas de nosso ambiente. Algo que tem ligação com a plantação de macaxeira? (A pergunta é feita para uma criança em particular).

Crianças:

- Adubo!

Pesquisadora:

- E o adubo serve para quê?

Um pequeno grupo de crianças responde que serve para adubar as macaxeiras e, em seguida, todos riem. Outra criança se junta à rede, que vai

sendo construída com o auxílio de um barbante, representando uma lagarta. Ela segura o barbante, mas um pouco afastada dos demais.

Pesquisadora:

- E por que a lagarta está fora? O que aconteceu com a lagarta?

Crianças, respondem:

- Morreu!

Pesquisadora:

- Por quê?

Crianças, em coro:

- Porque a gente colocou veneno.

Em seguida, outra criança complementa o raciocínio:

- Porque ela tava comendo a macaxeira [sic]

Outras duas crianças seguram o barbante se juntam representando, cada uma, a terra e a água. De acordo com as crianças, tais elementos servem para:

- Para água e prantá [sic].

A pesquisadora convida outra criança e questiona às demais crianças quem ela vai representar. As crianças respondem que ela será o agricultor. Nesse momento, uma das crianças destaca:

- O agricultor está mal.

Pesquisadora:

- Por que o agricultor está mal?

Um pequeno grupo discute o motivo e concluem:

- Porque colocamos veneno na macaxeira.

A pesquisadora questiona acerca da próxima ligação e é surpreendida com a resposta de uma das crianças:

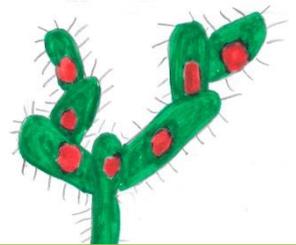
- A morte! (Grita)

O grupo concorda:

- É professora, então a gente morre.

As crianças começam a rir e se antecipam para segurar o barbante, mas concluem que não há mais ligação a ser feita.

(Relato e transcrição de atividade realizada com as crianças, agosto de 2014).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica que fundamentou todo o processo de investigação se estabeleceu, dentre outros, por constantes processos de construção e desconstrução. Os delineamentos iniciais da pesquisa tomaram outras formas e continuaram a se modificar, nos lançamos às fronteiras de outras disciplinas e, nesse processo, também, enquanto sujeitos, nos modificamos. A Teoria das Representações Sociais se estabelece na compreensão desse movimento. Daí que, no processo de análise dos dados, nos deparamos com uma gama de valores, de interesses, expectativas que vieram a contribuir para a contextualização dos resultados encontrados.

Ao buscarmos analisar as representações sociais de meio ambiente de crianças moradoras de um Assentamento, nos apoiamos na compreensão de que as relações que se estruturam dialogicamente entre a criança, o outro e o meio social, histórico e cultural no qual estão inseridas, oportunizam a construção de significações e assim, pressupomos a existência de uma possível identidade assentada que estaria intimamente associada à compreensão de mundo por parte das crianças. Não a identificamos.

As relações sociais tecidas no Assentamento pelas crianças com as quais tivemos contato e que construíram conosco esse trabalho, fortalecem identidades diversas: a de criança, a de filhos de agricultor, a de estudante; e legitimam o território do Assentamento como o lugar de moradia, de saberes, de práticas e interações. Embora as crianças não compreendam o contexto sócio-histórico que deu origem ao então denominado Assentamento Jacaré-Curitiba, elas constroem e reconstroem o espaço na dinâmica do cotidiano.

Foi nesse universo de símbolos e significações que configuram o cotidiano que a noção de meio ambiente emergiu mediante representações gráficas e nos enunciados, mais timidamente, produzidos pelas crianças no decorrer das atividades desenvolvidas. Observamos que suas representações sociais de meio ambiente se constroem em seus contextos e vivências: o conteúdo ambiental trabalhado no espaço escolar; a observação de mensagens afixadas na parede da sala de aula; os desenhos animados que assistem e que trazem como temática a problemática ambiental; as trocas de saberes com os mais velhos e com os seus pares, dentre outros.

A partir da análise do material coletado verificamos que a percepção de meio ambiente das crianças do Assentamento se dinamizam, por ordem de maior incidência, em: lugar para se viver, recurso, problema e natureza. Apesar de compreenderem a necessidade de algum tipo de vegetação no cenário que compõe o que acreditam ser meio ambiente, a percepção predominante não foi a de que o meio ambiente emerge como sinônimo de natureza.

As crianças apontaram as interações com o meio e o destacaram como morada. Apresentaram, nesse construto, os elementos construídos e os elementos naturais que o constituem – animais, casas, barragens, dentre outros. Quando não eram representadas nos desenhos, destacavam verbalmente as relações que se desenvolvem naqueles espaços mencionados graficamente – a brincadeira no terreiro de casa, o plantio no “mato” de irrigação. Foi essa compreensão mais amplamente difundida.

Houve menção ainda ao meio ambiente como recurso, cujos elementos que o constituem são fonte de sobrevivência. Entendimento que foi sendo destacado a partir das discussões das demais classificações de meio ambiente, sobretudo, quando na compreensão de meio ambiente como problema. Para esse grupo de crianças, os danos causados ao meio ambiente põem em risco a qualidade de vida do ser humano, que envolve usufruir dos recursos naturais.

A percepção dos problemas ambientais foi outro ponto interessante no desenvolvimento desse estudo. As crianças possuem extrema sensibilidade acerca das práticas dinamizadas em seus cotidianos que agredem o meio ambiente. Ao desenvolverem suas representações nesse contexto, destacaram comportamentos e ações de entes próximos que deixam clara a influência da realidade social na construção das representações de meio ambiente.

Ao experienciar, por exemplo, o corte de uma determinada árvore que compõe a vegetação local para fazer uso da madeira na construção de cercas, de um lado a criança compreende a ação como necessária porque lhe é assim transmitido no grupo social em que está inserida. Do outro, as informações que se dinamizam acerca dos problemas ambientais e que destacam os riscos da prática, a fazem lamentar. Talvez por esse choque de representações que a compreensão de meio ambiente como recurso não foi diretamente destacada por elas, uma vez que há grande difusão, no que concerne às questões ambientais, da necessidade de proteção da terra, do nosso lar.

O conhecimento prévio das representações sociais e, sobretudo, do contexto que as estruturam emerge como condição necessária no desenvolvimento da educação ambiental. Considerar as particularidades dos grupos sociais permite, tomando como referência os atores do estudo, entender as dificuldades e necessidades que se dinamizam naquela região. As representações das crianças apresentaram indícios de uma gama de necessidades, de desafios à educação ambiental – a disposição inadequada e queima do lixo, a retirada de árvores.

A educação precisa lançar-se às realidades socioambientais, isto é, as práticas educativas devem se desenvolver a partir da interação com os diversos saberes, práticas, do sensorial que configuram estruturas socioculturais. O desafio se voltaria à exploração de vias alternativas de pensar e agir, de construção conjunta com os diversos atores sociais, da transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de pesquisa, 2002, vol.117, n° 127, p. 127-147. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>> Acesso: 16 de setembro de 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Gosto de classe e estilos**. In: Pierre Bourdieu: sociologia. ORTIZ, Renato (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997 a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Publicada no Diário Oficial da União em 28 de abril de 2004.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Campinas: Caderno Cedes, vol.25, n.66, p-227-247, maio/agosto de 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 07 de dezembro de 2013.

Carta de Belgrado: uma estrutura global para educação ambiental. Belgrado, Iugoslávia: Seminário Internacional de Educação Ambiental, 1975. Disponível em: >http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf< Acesso em 10 de novembro de 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução: Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CODEVASF. **Jacaré-Curitiba**. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba – CODEVASF, 2014. Disponível em: >
><http://www.codevasf.gov.br/principal/perimetros-irrigados/elenco-de-projetos/jacare-curitiba>< Acesso: 20 de maio de 2014.

COELHO, Glauci. **O espaço vivido nas representações da infância**: cotidiano e lugar na apropriação pelas crianças dos espaços livre na Favela da Rocinha no Rio de Janeiro. Anais do XII Simpósio Nacional de Geografia urbana, ciência e utopia: por uma geografia possível,

2011. Disponível em: > <http://xiisimpurb2011.com.br/gt05/>< Acesso em: 21 de novembro de 2013.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro Comum**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, Alain. **L'ethnométhodologie**. France: Presses Universitaires de France, 1993.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, Abril de 1991. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso Acesso em 29 de agosto de 2014.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

Declaração da Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano. Disponível em: > www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc< Acesso: 20 de novembro de 2013.

Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi, 1977.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

DUVEEN, Gerard. **Introdução**: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação Ambiental**: epistemologia e metodologias. Curitiba: Vicentina, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Sustentabilidade e educação ambiental**. Apresentação em *Power Point* realizada para o GT Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade. Colóquio Sustentabilidade, Educação Ambiental e Eficiência Energética. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: < <http://www.cdes.gov.br/evento/4501/gt-matriz-energetica-para-o-desenvolvimento-coloquio-n-3-sustentabilidade-educacao-ambiental-e-eficiencia-energetica.html>> Acesso em 14 de novembro de 2014.

GOMES, Lisandra Ogg. **O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia**: imagens concatenadas. Pro-Posições (online), v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em: ><http://www.scielo.br/scielo>< Acesso em: 17 de dezembro de 2013.

GOMES-SILVA, M.; RIGOLON, R. G. **Análise da concepção de meio ambiente de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Viçosa-MG**. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Enseñanza de las Ciências, 2012. Disponível em:

><http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1314-1.pdf>< Acesso: 01 de outubro de 2014.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf> Acesso: 26 de novembro de 2014.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Epistemologia ambiental**. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **O que falam de escola e saber as crianças da área rural?** Um desafio de pesquisa no campo. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARIN, Andréia Aparecida; OLIVEIRA, H. Torres; COMAR, Vito. **A Educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção**. *Interciência*, Caracas, v. 28, n. 10, p. 616-619, 2003.

MILARÉ, Édis. **Legislação ambiental e participação comunitária**. *Justitia*: São Paulo, v.52, n.152, p. 23-39, out./dez. 1990. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/24100>>. Acesso em: 09 set. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Elisangela Marques. **A infância pelo olhar das crianças do MST**: ser criança, culturas infantis e educação; orientadora, Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, João César Abreu de. **Meio ambiente e educação ambiental no MST**: representações sociais no assentamento 10 de abril no município de Crato-Ceará. Tese (Doutorado). Orientação: Kelma Socorro Lopes de Matos. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2008.

PEDRINI, Alexandre; COSTA, Érika Andrade; GHILARDI, Natalia. **Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação**

ambiental. Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 163-179, 2010. Disponível em: ><http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n1/v16n1a10.pdf>< Acesso: 03 de abril de 2014.

REBOUÇAS, Aldo da C. **Água na região Nordeste: desperdício e escassez.** Estudos Avançados, v. 11, n. 29, p. 127-154, 1997.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social.** 8ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Produção e consumo do e no espaço: problemática ambiental urbana.** Hucitec, 1998.

SANTOS, Antônia F.S. **O programa nacional de educação na reforma agrária e a importância da escolarização na opinião de assentados rurais do sertão do estado de Sergipe.** Orientação: Marcos Cesar de Freitas. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma visão pós-moderna do direito.** Espaço & Debates: Revista de Estudos Regionais e Urbanos, São Paulo, ano 11, n.33, p.63-79, 1991. Disponível em: > http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/94_Cartografia%20simbolica_RCCS24.pdf< Acesso em: 18 de setembro de 2014.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estudos – CEBRAP, n.79, p. 71-94, 2007. Disponível em: > <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>< Acesso: 18 de setembro de 2014.

_____. **Introdução a uma ciência pós - moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004.

SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa.** Revista de Educação Pública, v.6, nº 10, p.72-102, 1997.

SEDURB. **Municípios do alto sertão sergipano.** Secretaria de estado do desenvolvimento urbano – SEDURB, 2014. Disponível em: >www.sedurb.se.gov.br< Acesso: 20 de maio de 2014.

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** Anos 90. V.8, n. 13, 2000.

SILVA, Joana Aires da; SALES, Luiz Carlos. **Educação Ambiental: representações sociais de meio ambiente de alunos de 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas estaduais de Teresina – PI.** Disponível em: < http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.15/GT15_1_2002.pdf> Acesso: 22 de março de 2014.

SILVA-SÁNCHEZ, Solange S. **A natureza e as gerações futuras como sujeitos de direito.** In: Cidadania ambiental: novos direitos no Brasil. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIRKIS, Alfredo. **O desafio ecológico das cidades**. In: SIRKIS, Alfredo; TRIGUEIRO, André. *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Autores Associados, 2005.

SUGUIO, K. **Mudanças ambientais na terra**. São Paulo: Instituto geológico, 2008.

TUAN, Yu-fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

VEIGA, J. E. **A agricultura no mundo moderno: diagnóstico e perspectivas**. In: SIRKIS, Alfredo; TRIGUEIRO, André. *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino? O que? Por quê? Como?** 4ªed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Org. Michel Cole... [et al]. Trad. José Cipolla Neto [et al]. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. **Por uma educação ambiental crítica e emancipadora no meio rural**. In: *Revista brasileira de educação ambiental*. Rede Brasileira de Educação Ambiental nº 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. 79-86.

ANEXO

Lista de enunciados

Os enunciados transcritos a seguir se referem às respostas de questionamentos, diálogos e entrevistas realizadas entre os alunos durante o desenvolvimento das atividades de campo, nos meses de julho e agosto de 2014.

- 1) Gosto de comer salada com os quiabo que meu cata [sic] (R., menina, 9 anos).
- 2) Eu gosto de prantá com o meu vovô [sic] (G., menino, 9 anos).
- 3) Eu ajudo meu pai trabaiando de enxada [sic] (J., menino, 11 anos).

- 4) R. (menino, 11 anos): Com quem você mora?
- 5) G. (menino, 9 anos): Com minha mãe, com a minha irmã e com a minha vó, com o meu tio... (É interrompido com a próxima pergunta)
- 6) R. (menino, 11 anos): Você ajuda a sua mãe?
- 7) G. (menino, 9 anos): Ajudo.
- 8) R. (menino, 11 anos): Ajuda em quê?
- 9) G. (menino, 9 anos): Carregando água para lavar a casa.
- 10) R. (menino, 11 anos): Você ajuda o seu pai?
- 11) G. (menino, 9 anos): Ajudo.
- 12) R. (menino, 11 anos): Em quê?
- 13) G. (menino, 9 anos): Ajuntando os bezerro. [sic]

- 14) R. (menino, 11 anos): Você ajuda a sua mãe?
- 15) R. (menino, 11 anos): Ajudo.
- 16) R. (menino, 11 anos): O que é que você faz?
- 17) R. (menino, 11 anos): Eu ajudo a minha mãe alimpando a casa... [sic]
- 18) R. (menino, 11 anos): Você ajuda o seu pai?
- 19) R. (menino, 11 anos): Não. Ele não mora mais eu. [sic]

Pesquisadora: Você gosta do lugar onde vive?

- 20) Eu gosto de mora aqui porque eu tenho meus primos morando perto de mim, por que tem muitas árvores, tem muitos animais [sic] L. (menina, 10 anos).
- 21) Eu gosto muito de criar animais tipo vaca galinha e gosto muito de jogar bola e de tirar milho [sic] R. (menino, 11 anos).

Crianças sobre a imagem 03 (Página 69):

- 22) Mas tem casa...
- 23) F. (menino, 11 anos): Mas por detrás das casas tem mato.

- 24) L. (menina, 10 anos): Acho que é meio ambiente porque têm plantas, pessoas porque tem terra não é estrada que passa carro e porque vivem no campo [sic].
- 25) M. (menina, 10 anos): Acho que é meio ambiente porque tem casa, tem plantas, tem água [sic].
- 26) K. (menina, 9 anos): Porque tem casas e colegas [sic].