



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DAISSON FELIX JACINTO

**CRIANÇAS ATUANDO NAS CENAS DAS SUAS PRÓPRIAS
CRIAÇÕES: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
EMANCIPATÓRIA POR INTERMÉDIO DO TEATRO DO
OPRIMIDO VISTO PELA ÉGIDE DA GEOGRAFIA DA
INFÂNCIA**

DAISSON FELIX JACINTO

**CRIANÇAS ATUANDO NAS CENAS DAS SUAS PRÓPRIAS
CRIAÇÕES: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
EMANCIPATÓRIA POR INTERMÉDIO DO TEATRO DO
OPRIMIDO VISTO PELA ÉGIDE DA GEOGRAFIA DA
INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Professora Doutora Eloiza Cristiane Torres

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração
Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

J12c Jacinto, Daisson Felix.

CRIANÇAS ATUANDO NAS CENAS DAS SUAS PRÓPRIAS
CRIAÇÕES : EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
EMANCIPATÓRIA POR INTERMÉDIO DO TEATRO DO OPRIMIDO
VISTO PELA ÉGIDE DA

GEOGRAFIA DA INFÂNCIA / Daisson Felix Jacinto. - Londrina, 2025.
81 f. : il.

Orientador: Eloiza Cristiane Torres.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em
Geografia, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação ambiental emancipatória significativa - Tese. 2. Teatro do
Oprimido - Tese. 3. Geografia das Infâncias - Tese. I. Torres, Eloiza
Cristiane . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências
Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

DAISSON FELIX JACINTO

**CRIANÇAS ATUANDO NAS CENAS DAS SUAS PRÓPRIAS
CRIAÇÕES: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
EMANCIPATÓRIA POR INTERMÉDIO DO TEATRO DO
OPRIMIDO VISTO PELA ÉGIDE DA GEOGRAFIA DA
INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Professora Orientadora Doutora Eloiza Cristiane
Torres
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Professor José Mauro Palhares.
Universidade Federal do Amapá - UFA

Professor Doutor Rafael Rossi
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -
UFMS

Londrina, 11 de fevereiro de 2025.

Aos meus pais
Irmãos
Sobrinho e Sobrinha
Saudosos e saudosas avôs e avós
A minha orientadora
Amigos e amigas
Aos educandos e Educadores que me auxiliaram em toda a jornada

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente minha Mãe Leonilda e a meu Pai Davi, pois sempre sem sombra de dúvidas, acreditaram em minhas competências de meter a cara no mundão e seguir em frente e me ofereceram todo o suporte necessário para a minha carreira como Professor de Geografia.

Estendo meus agradecimentos aos meus irmãos, sobrinhos e amigas e amigos, pois sempre me apoião quando necessito de refúgio e ou conforto.

Agradeço especialmente a minha Orientadora Elô e a Vovó Fofuxa que sempre me deram todo o suporte necessário e o ar da inspiração por intermédio da arte intrinsecamente relacionada com a ciência geográfica, sou grato pela paciência comigo e pela exímia orientação na produção deste trabalho. Vamos seguir levando uma educação ambiental emancipatória para todas as esferas possíveis, pois esse é o movimento que coube em nosso limitado, mas real alcance!

Estendo minha gratidão, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”
Paulo Freire (1996)

RESUMO:

JACINTO, Daisson Felix. **Crianças atuando nas cenas das suas próprias criações:** em busca de uma educação ambiental emancipatória por intermédio do teatro do oprimido visto pela égide da geografia da infância. 2025. 81 f. Dissertação de Mestrado em Geografia – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A presente pesquisa trata-se de um estudo sobre as possibilidades teóricas e metodológicas para abordar a desafiadora responsabilidade da sensibilização na Educação Ambiental, olhando o meio ambiente como parte indissociável da pessoa que o habita. A pesquisa foi aplicada abordando o Teatro do Oprimido como linguagem para o ensino de uma Educação Ambiental Emancipatória Significativa baseada nos conceitos da Geografia da Infância que conversem com a Arte e a Literatura. O objetivo geral aborda a forma como a metodologia do teatro fórum, uma ramificação do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, consegue auxiliar na sensibilização para uma Educação Ambiental emancipatória e significativa. O método da pesquisa foi o humano-processual, e a metodologia utilizada nesse estudo é a pesquisa participativa com viés analítico qualitativo, também foi realizado uma revisão bibliográfica acerca de trabalhos que abarcavam as temáticas pertinentes a esta dissertação, seguido de trabalhos de campo para a realização de levantamento prévio dos conhecimentos dos participantes sobre o meio ambiente, seguido de intervenções com oficinas de produção teatral ao meio da intervenção e um espetáculo feito pelas crianças seguindo a metodologia do teatro fórum. E por fim, reflexões sobre a importância dos conhecimentos da geografia logo na infância são adicionadas. O objeto de estudo desta dissertação é o Teatro do Oprimido com a Educação Ambiental. O recorte espacial da pesquisa consiste no ambiente não-formal de educação a “Casa do Caminho” localizada em Londrina – PR. A população da pesquisa diz respeito aos educandos na faixa etária de 05 a 09 anos e educadores maiores de idade, dessa instituição que a frequentaram no período da pesquisa. Por fim, a pesquisa constatou que a linguagem teatral potencializa a aprendizagem dos participantes acerca dos princípios de uma Educação Ambiental Emancipatória e Significativa.

Palavras-chave: Educação ambiental emancipatória significativa; Teatro do Oprimido; Geografia da Infância;

ABSTRACT:

JACINTO, Daisson Felix. **Children acting in scenes of their own creations: in search of an emancipatory environmental education through the theater of the oppressed seen through the aegis of the geography of childhood.** 2025. 81 f. Dissertação de Mestrado em Geografia – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

This research is a study on the theoretical and methodological possibilities to address the challenging responsibility of raising awareness in Environmental Education, viewing the environment as an inseparable part of the person who inhabits it. The research was applied by approaching the Theater of the Oppressed as a language for teaching a Meaningful Emancipatory Environmental Education based on the concepts of Childhood Geography that converse with Art and Literature. The general objective addresses the way in which the methodology of forum theater, a branch of Augusto Boal's Theater of the Oppressed, can help raise awareness for an emancipatory and meaningful Environmental Education. The research method was human-procedural, and the methodology used in this study is participatory research with a qualitative analytical bias. A bibliographic review was also carried out on works that covered the themes relevant to this dissertation, followed by fieldwork to conduct a preliminary survey of the participants' knowledge about the environment, followed by interventions with theater production workshops in the middle of the intervention and a show performed by the children following the forum theater methodology. Finally, reflections on the importance of knowledge of geography early in childhood are added. The object of study of this dissertation is the Theater of the Oppressed with Environmental Education. The spatial focus of the research consists of the non-formal education environment "Casa do Caminho" located in Londrina - PR. The research population concerns students aged 5 to 9 years and adult educators from this institution who attended it during the research period. Finally, the research found that theatrical language enhances the participants learning about the principles of an Emancipatory and Meaningful Environmental Education.

Keywords: Meaningful emancipatory environmental education; Theater of the Oppressed; Geography of Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da Casa do Caminho na Cidade de Londrina/PR, 2024	40
Figura 2- Momento da contação da história e das apresentações gerais da pesquisa.....	43
Figura 3- Mosaico de Pensamentos – Geoarteliterário 1.....	44
Figura 4 - Mosaico Geoarteliterário 2	44
Figura 5 - Primeiras discussões das produções teatrais e futuras oficinas	46
Figura 6 - Oficinas de habilidades teatrais	47
Figura 7 - Desenvolvendo as oficinas teatrais	47
Figura 8 - Cartas para reconhecimento e interpretação das emoções no teatro para as meninas	51
Figura 9 - Cartas para reconhecimento e interpretação das emoções no teatro para as meninas	52
Figura 10 – Cartas para Cenários	52
Figura 11 – Cartaz de inspiração temático	53
Figura 12 - Produção e apresentação final	54
Figura 13 - Produção da última peça teatral	55
Figura 14 - Apresentação da peça	56
Figura 15 - Finalização da intervenção teatral	56
Figura 16 – 1º Mosaico das Concepções finais das expressividades espontâneas das crianças participantes.....	61
Figura 17 – 2º Mosaico das Concepções finais das expressividades espontâneas das crianças participantes.....	62
Figura 18– Expressividades espontâneas das crianças participantes	63
Figura 19 – Expressividades espontâneas das crianças participantes	64
Figura 20 – Concepções finais das expressividades espontâneas das crianças participantes..	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil segundo a BNCC	24
Quadro 2 – Pontos principais das técnicas da Metodologia do Teatro do Oprimido	28
Quadro 3 – Roteiro de Inspiração Teatral	41
Quadro 4 – Categorias de análise	48
Quadro 5 - Relato (roteiro) da peça.....	57
Quadro 6 – Metodologias sugeridas pelo RCNEI de 1998	68

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EA – Educação Ambiental

GI – Geografia da infância

EAES – Educação Ambiental Emancipatória e Significativa

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TO – Teatro do Oprimido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E A QUESTÃO AMBIENTAL PLANETÁRIA	17
1.2 AS GEOGRAFIAS DAS E NAS INFÂNCIAS E AS ESPETACULARES DIREÇÕES PARA AS LEITURAS NESSE CAMPO	22
1.3 O TEATRO DO OPRIMIDO	27
1.4 DEMOCRATIZAÇÃO DAS AÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: NO LIMIAR DA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA E SIGNIFICATIVA.....	30
1.5 GEOARTELITERATURA EM CENA: O TEATRO NA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA	33
2 QUANDO O TEATRO E A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA SE ENCONTRAM....	38
2.1 PRIMEIRO ATO: APRESENTAÇÕES GERAIS E A METODOLOGIA	40
2.2 SEGUNDO ATO: A CONTEXTUALIZAÇÃO E OS EMARANHAMENTOS DE PRATICAR O TEATRO COM OFICINAS GEOGRÁFICAS E TEATRAIS.....	43
2.3 TERCEIRO ATO: O ESPETÁCULO E AS EXPRESSIVIDADES GEOARTELITERÁRIAS DA INTERVENÇÃO.....	51
3 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO GEOGRÁFICO E SUA RELEVANTE PARTICIPAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DAS CRIANÇAS, DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL.	67
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS.....	77
Anexo I - Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.1	77
Anexo II- Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.2	78
Anexo III - Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.3	79
Anexo IV - Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.4	80
Anexo V - Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.5	81

INTRODUÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO

As transformações intensas vivenciadas pela sociedade urbano-industrial têm provocado impactos profundos na vida das pessoas, exigindo mudanças significativas nas organizações e instituições. Essas transformações demandam a reformulação de propósitos, políticas, estruturas e procedimentos, refletindo a necessidade de adaptação a uma realidade em constante evolução.

Nesse contexto, a educação, tanto nos ambientes formais quanto nos não formais, desempenha um papel central ao contribuir para a formação de cidadãos sensíveis às questões ambientais e sociais, além de engajados ativamente nos processos de transformação em que estão inseridos.

A importância da educação como prática social é ressaltada por Araújo (2013, p. 3), ao afirmar que ela “[...] constitui prática social que requer um conjunto de ações intencionais [...] e uma de suas finalidades é contribuir para a humanização e emancipação do homem e para a formação de cidadãos críticos”. Assim, a educação ambiental (EA) emerge como uma abordagem pedagógica essencial para formar cidadãos críticos e reflexivos, comprometidos com a sustentabilidade da vida, o bem-estar coletivo e a justiça social.

As pedagogias contra-hegemônicas, defendidas por Freire (1987) e Saviani (2013), destacam-se ao promover a humanização por meio de processos educativos que ampliam a participação social e a cidadania.

Segundo Freire (1987), a EA pode ser desenvolvida de forma participativa e problematizadora, considerando os diferentes saberes culturais e as necessidades das sociedades. O autor ressalta que a educação deve ser baseada no diálogo, na reflexão e na criatividade, pois, sem essa consciência crítica, o indivíduo “[...] não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade” (Freire, 1987, p. 48).

Por outro lado, é necessário romper com a perspectiva hegemônica de EA, predominante em muitas práticas pedagógicas, que frequentemente reduz a participação popular a ações pontuais e esvazia a dimensão política das questões ambientais. Conforme Figueiredo (2016), essa abordagem liberal apresenta falhas ao tratar problemas ambientais como responsabilidade individual, desconsiderando o modo de produção vigente e as dinâmicas espaço-territoriais como fundamentos para a compreensão dessas questões. Em contraponto, propõe-se uma Educação Ambiental Emancipatória e Significativa (EAES), que valoriza a participação democrática e crítica nos processos educativos, tanto em contextos formais quanto não formais.

A relevância da EA no desenvolvimento de uma cidadania comprometida foi enfatizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definem como sua função principal “[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (Brasil, 1998, p. 12). Os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para ela (Brasil, 2012) reforçam essa perspectiva, destacando a educação como direito universal e promotora de sociedades mais justas.

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada ao Ensino Fundamental, não incluiu explicitamente a EA como tema transversal, optando por integrá-la de forma fragmentada nos conteúdos da Educação Básica. Essa abordagem difere da clareza presente nos PCNs, especialmente na área de Geografia, se observa a ausência de uma discussão teórico-metodológica que auxilie os professores no trabalho com EA em sala de aula.

Este estudo se justifica baseado no espírito curioso do autor em revelar e conhecer as maneiras como as infâncias fazem as suas geografias, assim ajudando no processo catártico do autor em ser um professor e pesquisador mais resiliente e criativo, não se esquecendo dessa criança interior cheia de curiosidade científica, agora com os meios teóricos e metodológicos para levar essas discussões para as mais diversas esferas do conhecimento humano. Dessa forma, a pesquisa justifica-se ao dialogar com a Geografia da Infância (GI), proporcionando subsídios teóricos e metodológicos para enriquecer práticas pedagógicas no ensino básico e em espaços não formais de educação.

Neste contexto, esta pesquisa, sob a luz do método humano-processual¹ buscou explorar como a metodologia do Teatro Fórum, uma vertente do Teatro do Oprimido (TO) de Augusto Boal, poderia ser utilizada se inspirando nos preceitos da metodologia participativa² para sensibilizar os participantes acerca da EAES.

Entre os objetivos específicos estiveram: Utilizar a produção acadêmica existente sobre os temas “Educação Ambiental Emancipatória e Significativa”, “Teatro do Oprimido” e “Geografia da Infância” para analisar as representações sociais³ dos participantes sobre o

¹ Para Rossi (2023) esse método busca discorrer que tão importante quanto conhecer e revelar o objeto, durante essa busca ocorrerá o processo de seres humanos melhores surgirem, por intermédio do processo catártico.

² IDAM (2014) é elencado que as principais etapas que a compõem são as seguintes elencadas: 1. Sensibilização e mobilização; 2. Diagnóstico participativo; 3. Planejamento participativo; 4. Execução de atividades e projetos específicos; 5. Monitoramento e avaliação, 6. Replanejamento.

³ Segundo Reigota (2001, p. 70), as representações sociais consistem em “[...] um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos, que através delas compreendem e transformam sua realidade”.

conceito de meio ambiente; Investigar como o teatro, a escrita e os desenhos expressam suas percepções geográficas cotidianas e por fim elencar a importância dos conhecimentos geográficos na infância, com bases teóricas.

A educação, quando fundamentada em princípios emancipatórios, possui o potencial de sensibilizar sobre as múltiplas interações entre homem e meio ambiente. Assim, os ambientes formais e não formais tornam-se espaços férteis para explorar novos horizontes e perspectivas, desde a educação básica até o ensino superior.

Por fim, este estudo pretende contribuir de forma qualitativa e interdisciplinar para a integração da EA ao ensino de Geografia, destacando seu valor social e educativo como objeto de estudo juntamente ao TO. O texto da dissertação está organizado em três capítulos: o primeiro abordará as bases teóricas da EA, da GI e do TO ; o segundo apresentará a metodologia e os resultados; e o terceiro trará reflexões conclusivas e caminhos futuros. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, conforme o Anexo I.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo da pesquisa faz recorte das literaturas já produzidas que envolvem as temáticas da Educação Ambiental Emancipatória Significativa, do Teatro do Oprimido e das Geografias das Infâncias. Essas literaturas ajudaram em dar corpo teórico e metodológico a para abordagem que está descrita ao longo do segundo capítulo desta pesquisa.

1.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E A QUESTÃO AMBIENTAL PLANETÁRIA

Este capítulo busca apresentar o histórico da educação ambiental (EA) e como essa questão foi interpretada a nível planetário, até as concepções mais modernas de uma sensibilização para a abordagem da temática.

Em 1968, foi realizada em Roma uma reunião de cientistas dos países desenvolvidos para discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até meados do século XXI (Reigota, 2001). As conclusões do "Clube de Roma" deixaram clara a necessidade urgente de buscar meios para a conservação dos recursos naturais, controlar o crescimento da população, e investir numa mudança radical na mentalidade de consumo e procriação (Reigota, 2001).

Um dos méritos dos debates e das conclusões desta reunião foi colocar o problema ambiental em nível planetário, e como consequência disso, a Organização das Nações Unidas realizou em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a primeira conferência mundial de meio ambiente humano (Reigota, 2001). O grande tema em discussão desta foi a poluição ocasionada principalmente pelas indústrias. O Brasil e a Índia, que viviam na época “milagres econômicos”, defenderam a ideia de que “a poluição é o preço que se paga pelo progresso” (Reigota, 2001).

Uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução de problemas ambientais. Podemos então considerar que aí surge o que se convencionou chamar de EA (Reigota, 2001).

Em Belgrado, na então Iugoslávia, em 1975, foi realizada a reunião de especialistas em Educação, Biologia, Geografia e História, entre outros, e se definiram os objetivos da EA, publicados no que se convencionou chamar "A Carta de Belgrado" (Reigota, 2001).

Em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS), em 1977, realizou-se o Primeiro Congresso Mundial de EA, sendo apresentados os primeiros trabalhos que estavam sendo desenvolvidos em vários

países. Deste modo, a fim de observar a continuidade das atividades ali estabelecidas, dez anos depois, ocorreu em Moscou, o Segundo Congresso de EA (Reigota, 2001).

O livro "O Nossa Futuro Comum", também conhecido como Relatório Brundtland, fornece os subsídios temáticos para a ECO-92. É a partir desse livro que o conceito de desenvolvimento sustentável se torna mais conhecido. Aí também se enfatiza a importância da EA para a solução dos problemas (Reigota, 2001).

Nos vinte anos que separam as conferências mundiais de Estocolmo e Rio de Janeiro, houve uma considerável mudança na concepção de meio ambiente. Na primeira, pensava-se basicamente na relação homem e natureza; na segunda, o enfoque é pautado pela ideia de desenvolvimento econômico (Reigota, 2001).

Sauvé (2005), pontua as principais correntes desse modelo educacional, sendo de longa tradição ou recentes, sendo as de longa tradição a naturalista, a conservacionista/recursista, a resolutiva, a sistêmica, a científica, a humanista e a moral/ética; E as mais recentes a holística, a biorregionalista, a prática, a crítica, a feminista, a etnográfica, a eco-educação e da sustentabilidade.

A história da EA, sob a ótica de Dias (1994), é uma história de transformação e crescimento. Desde suas origens conservacionistas até o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e sistêmica, a EA tem desempenhado um papel crucial na promoção de uma consciência ecológica e na luta por um futuro mais sustentável.

Dias (1994), ressalta que, inicialmente, a educação ambiental tinha um caráter conservacionista, focado na preservação dos recursos naturais. No entanto, ao longo do tempo, essa visão foi se ampliando para incluir uma compreensão mais holística do meio ambiente, incorporando aspectos sociais, econômicos e culturais. A problemática ambiental emergiu nas últimas décadas como uma crise de civilização, questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominante. Essa crise tem sido explicada por diversas perspectivas ideológicas. Uma dessas perspectivas aponta que a crise resulta da pressão exercida pelo crescimento da população mundial e os recursos limitados disponíveis (Leff, 2002).

Outra perspectiva sugere que a crise é um efeito da acumulação de capital e da maximização da taxa de lucro a curto prazo, que induzem a padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza, bem como ao consumismo, que por vezes esgota as reservas de recursos naturais, degrada a fertilidade dos solos e afeta as condições de regeneração dos ecossistemas naturais (Leff, 2002).

Ainda, segundo o autor

A problemática ambiental gerou mudanças globais em sistemas socioambientais complexos que afetam as condições de sustentabilidade do planeta, propondo a necessidade de internalizar as bases ecológicas e os princípios jurídicos e sociais para a gestão democrática dos recursos naturais (Leff, 2002, p. 59).

Uma das principais causas dessa foi atribuída ao processo histórico do qual emergem a ciência moderna e a Revolução Industrial (Leff, 2002). Neste sentido, é preciso diagnosticar os efeitos do processo de acumulação e as condições atuais de reprodução e expansão do capital, os impactos ambientais das práticas atuais de produção e consumo e os processos históricos nos quais se articularam a produção para o mercado com a produção para o autoconsumo das economias locais e as formações sociais dos países “em desenvolvimento” para a valorização e exploração de seus recursos (Leff, 2002).

Esses processos históricos transformaram as práticas produtivas e degradaram a produtividade de seus ecossistemas, afetando as capacidades produtivas da população, sua dependência tecnológica e cultural, suas formas de sujeição ideológica e suas motivações para a inovação produtiva (Leff, 2002).

As possíveis formas de aproveitamento sustentável dos recursos, que podem ser adotadas agora estão, sem dúvida, determinadas pelas condições de expansão da economia de mercado. Mas estas dependem, por sua vez, bem como os princípios teóricos e os avanços científicos nesta racionalidade econômica para internalizar as bases e condições de um desenvolvimento sustentável (Leff, 2002).

Assim, as estratégias políticas orientadas para a solução da problemática ambiental e para a geração de um desenvolvimento sustentável, fundado num aproveitamento integrado de recursos, requerem uma análise teórica das causas profundas das crises do capital e de suas próprias estratégias de sobrevivência (por exemplo, as atuais políticas neoliberais, a expansão dos mercados regionais, a liberalização do comércio mundial e os avanços recentes da ciência e da tecnologia) (Leff, 2002).

Contudo, a construção de uma racionalidade produtiva alternativa não depende apenas da transformação das condições econômicas, tecnológicas e políticas que determinam as formas dominantes de produção. As estratégias do ecodesenvolvimento estão sujeitas também a certas ideologias teóricas e delimitadas por paradigmas científicos que dificultam as possibilidades de reorientar as práticas produtivas para um desenvolvimento sustentável (Leff, 2002).

Embora a possibilidade de transformar a racionalidade produtiva que degrada o ambiente dependa de um conjunto de condições econômicas e políticas, colocar em prática os princípios do ecodesenvolvimento requer também um trabalho teórico e uma elaboração de

estratégias conceituais que apoiem práticas sociais orientadas para construir esta racionalidade ambiental no sentido de alcançar os propósitos do desenvolvimento sustentável e igualitário (Leff, 2002).

As estratégias conceituais para gerar os instrumentos teóricos e práticos para a gestão ambiental do desenvolvimento sob condições de sustentabilidade e equidade não podem surgir dos paradigmas econômicos dominantes e das práticas tradicionais do planejamento. Daí a importância de analisar os efeitos da emergência da questão ambiental sobre a produção de conhecimentos e o processo de internalização do saber ambiental emergente dentro de diferentes paradigmas científicos, bem como de elaborar as bases conceituais que permitam pensar a articulação de processos socioambientais para construir outra racionalidade produtiva (Leff, 2002).

A questão ambiental é uma problemática de caráter eminentemente social: esta foi gerada e está atravessada por um conjunto de processos sociais. A conexão entre o social e o natural limitou-se ao propósito de internalizar normas ecológicas e tecnológicas às teorias e às políticas econômicas, deixando à margem a análise do conflito social e o terreno estratégico do político que atravessam o campo do ambiental (Leff, 2002).

A resolução dos problemas ambientais implica a ativação e objetivação de um conjunto de processos sociais: a incorporação dos valores do ambiente na ética individual, nos direitos humanos e na norma jurídica dos atores econômicos e sociais; a socialização do acesso e apropriação da natureza; a democratização dos processos produtivos e do poder político; as reformas do Estado que lhe permitam mediar a resolução de conflitos de interesses em torno da propriedade e aproveitamento dos recursos e que favoreçam a gestão participativa e descentralizada dos recursos naturais; o estabelecimento de uma legislação ambiental eficaz que normatiza os agentes econômicos, o governo e a sociedade civil (Leff, 2002).

A construção de uma racionalidade ambiental é um processo político e social que passa pelo confronto e conserto de interesses opostos, pela reorientação de tendências. O saber ambiental está vinculado à solução prática de problemas e à elaboração de novas políticas e estratégias de desenvolvimento. A questão ambiental orienta-se para a construção de uma nova racionalidade produtiva, por meio de processos políticos de conserto e mobilização de um conjunto de processos sociais (Leff, 2002).

No Brasil, a EA começou a se consolidar na década de 1980, especialmente após a Constituição de 1988, que consagrou o meio ambiente como um direito de todos. Dias (1994)

destaca que essa década foi crucial para o estabelecimento de uma base legal e institucional para ela no país.

Para Dias (1994), a educação ambiental crítica, vai além da simples transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente. Para ele, é essencial que ela promova a reflexão crítica sobre os modelos de desenvolvimento, as relações de poder e a justiça social. Isso significa que a EA deve estar intimamente ligada à promoção da cidadania e à transformação social.

Um dos principais conceitos trabalhados por Dias (1994), é a perspectiva sistêmica na EA. Ele argumenta que os problemas ambientais não podem ser compreendidos isoladamente, mas devem ser analisados dentro de um contexto maior, que inclui as relações entre os seres humanos, a sociedade e o meio ambiente. Essa abordagem sistêmica é essencial para desenvolver uma compreensão profunda e integradora dos desafios ambientais.

Dias (1994) discorre que a EA enfrenta diversos desafios, como a resistência de setores da sociedade que lucram com a degradação ambiental e a dificuldade de integrá-la de maneira efetiva nos currículos escolares. No entanto, ele também vê oportunidades, especialmente na medida em que cresce a sensibilização sobre a crise climática e a necessidade de uma transição para modelos de desenvolvimento sustentáveis.

Dias (1994) enfatiza que a EA não é apenas sobre conhecimento, mas sobre ação. É um processo contínuo de aprendizado e transformação que envolve todos os aspectos da vida humana e que deve estar no centro de qualquer esforço para construir um mundo mais justo e sustentável.

Deste modo, este sessão apresentou que a resolução de problemáticas ambientais locais deve ser feita pelos agentes que vivenciam a realidade local, devendo diagnosticar e propor prováveis soluções, usando os meios técnicos, os científicos e os informacionais que precisarem, tendo enfoque numa gestão democrática e com foco no desenvolvimento sustentável.

1.2 AS GEOGRAFIAS DAS E NAS INFÂNCIAS E AS ESPETACULARES DIREÇÕES PARA AS LEITURAS NESSE CAMPO

A infância é um período complexo e significativo na vida humana, que vai além das imagens tradicionais de crianças em atividades escolares e de lazer. Este trabalho busca destacar a importância das crianças como protagonistas de suas identidades e culturas sociais nos seus espaços de vivências, visando auxiliar educadores a entenderem o impacto desses espaços na formação do ser humano.

A compreensão dos espaços infantis e suas influências no desenvolvimento das crianças é fundamental. A Lei nº 9394/96, popularmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reconhece a educação infantil como essencial para o desenvolvimento humano. Delgado e Muller (2006), discutem a importância dos espaços institucionais e não institucionais na vivência infantil. A GI busca entender como os arranjos sociais e culturais produzem e são reconfigurados pelas crianças em seus diferentes contextos.

Para estes mesmos autores a percepção das crianças perante a realidade é uma nova ótica para se analisar os mundos subjetivos que por vezes as ciências não conseguem interpretar com as lógicas positivistas:

Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. Nesse sentido, entendemos que os espaços embora prontos, construídos e idealizados por nós adultos não garantem relações humanas baseadas em sentimentos de respeito pela diversidade, pelas pluralidades das infâncias ali contidas (Delgado; Muller, 2006. p.8).

Assim, os espaços pensados e feitos por adultos para comportar as interações sociais e culturais das crianças, não são capazes sozinhos de abarcar toda a complexidade das interações das crianças para com os espaços e as pessoas.

Delgado e Muller (2006, p.10) argumentam que a compreensão da infância não deve se limitar apenas aos “espaços institucionais” e à “idade cronológica”. Eles destacam a importância de considerar tanto as qualidades dos espaços e tempos das infâncias quanto o fato de que as crianças vivenciam e acumulam experiências em diversos contextos, não se restringindo apenas ao ambiente escolar. Assim, as crianças estão igualmente conectadas e influenciadas pelos espaços não institucionais. É crucial refletir sobre o papel do território na formação da criança. Eles demonstram a necessidade de

Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. Nesse sentido, entendemos que os espaços embora prontos, construídos e idealizados por nós adultos não garantem relações humanas baseadas em sentimentos de respeito pela diversidade, pelas pluralidades das infâncias ali contidas (Delgado; Muller, 2006, p.8).

A infância é crucial para a formação do indivíduo, sendo influenciada pelo ambiente, cultura e relações familiares. Os espaços com ambientes formais e não-formais de educação, desempenham um papel vital ao promover a construção da identidade e autonomia das crianças.

Lopes e Vasconcellos (2006), afirmam que “[...] entender os lugares que a criança ocupa na interação com os sujeitos ao seu redor [...] é um dos objetivos da geografia da infância” (p.122), acrescentando que “[...] a interface entre as diferentes infâncias, seus cotidianos e contextos espaciais” (p.123) fundamenta o conceito de “Geografia da Infância”.

[...] a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstruem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 122).

O mundo contemporâneo tem sutilmente transformado o conceito de infância, gradualmente se desviando de sua importância na construção da identidade das crianças como sujeitos protagonistas e se direcionando para outros objetivos, tornando essencial reavaliar o conceito de infância, levando em conta suas diversas interpretações e significações para as crianças. Dessa forma, não apenas se pode trabalhar para oferecer uma educação de qualidade, mas também reexaminar as percepções da realidade pela ótica das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do ensino de Geografia na Educação Infantil como forma de estimular noções de representação, orientação espacial e temporal. Para isso, são sugeridas estratégias didáticas que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, auxiliando na compreensão do ambiente em que vivem e na interação com outros espaços e contextos.

Entre os objetivos estabelecidos pela BNCC estão o respeito às diferentes culturas, o desenvolvimento de atitudes cooperativas, a exploração de formas de deslocamento e a observação de fenômenos naturais. Esses aspectos contribuem para uma formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Esta base curricular é composta por conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, fundamentando-se nos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica. As habilidades descritas no documento representam as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos alunos em diversos contextos escolares.

No âmbito da Geografia na Educação Infantil, a BNCC aponta que o trabalho com noções de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo é fundamental. Por meio de estratégias de ensino planejadas, essas noções favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a socialização e a ampliação da visão cultural, aspectos essenciais para o crescimento integral da criança, deste modo o quadro 1 apresenta os objetivos e descrições que fortalecem essas características supracitadas.

Quadro 1 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil segundo a BNCC

Código da BNCC	Objetivo	Descrição
EI03EO06	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Promover atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural e social, favorecendo a convivência em um ambiente plural e inclusivo.
EI03EO03	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	Incentivar as crianças a trabalhar em equipe, ajudando e colaborando com os outros em atividades e brincadeiras coletivas.
EI01EO06	Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	Estimular a interação social e a adaptação a diferentes contextos de convivência, fortalecendo vínculos e promovendo o respeito mútuo.
EI02CG03	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	Fomentar o desenvolvimento motor por meio de atividades que desafiem as crianças a combinar movimentos coordenados e dinâmicos em diferentes espaços.
EI02CG02	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	Auxiliar as crianças na compreensão e uso de referências espaciais, integrando essas noções em brincadeiras e dinâmicas educativas.
EI02ET04	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	Desenvolver a percepção espacial e temporal por meio de atividades práticas que envolvam o reconhecimento de posições e sequências.
EI02ET02	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	Estimular a curiosidade e a capacidade de observação dos fenômenos naturais e do dia a dia, incentivando relatos e descrições que contribuam para a construção do raciocínio lógico.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018) **Organizador:** Autor (2024)

O quadro anterior reforça que à Geografia desempenha um papel crucial na Educação Infantil, auxiliando no desenvolvimento inicial das crianças por meio da compreensão do espaço e das relações sociais.

Complementando o quadro 1, Carvalho e Vasconcelos (2017) defendem que o ensino dessa disciplina deve ser criativo e inovador, superando abordagens tradicionais para facilitar a assimilação dos conceitos. Eles também destacam a importância de explorar ambientes escolares, como pátios, para promover atividades ao ar livre que permitam o contato direto das crianças com elementos do ambiente, como o céu, as nuvens, a vegetação e pequenos animais. Essas práticas introduzem conceitos geográficos básicos que serão aprofundados em etapas posteriores, como os relacionados ao relevo e aos fenômenos naturais.

Discorrendo sobre como a GI deve ser sujeita, Juliasz (2017), comenta como a aplicação de recursos metodológicos adequados à fase pré-escolar potencializa a aprendizagem de conceitos geográficos, já que atividades práticas e interativas ajudam as crianças a perceberem e entenderem o mundo ao seu redor. Complementarmente, Lopes (2012), argumenta que os conteúdos de Geografia devem ser planejados em consonância com os objetivos pedagógicos, facilitando sua aplicação no contexto educacional.

Para Cândido (2016), a Educação Infantil demanda dos professores criatividade e comprometimento, aproveitando os contextos trazidos pelas crianças como base para enriquecer as experiências educacionais. A utilização de recursos didáticos inovadores favorece a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a interação entre educadores e alunos.

Lopes e Paula (2020), reforçam a ideia de que o ambiente exerce uma influência significativa no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a Geografia contribui para o fortalecimento da personalidade e do caráter das crianças, ajudando-as a entender e se relacionar com o espaço. Almeida e Juliasz (2014), ressaltam que, ao ingressarem na escola, as crianças ampliam sua capacidade de interação social e desenvolvem um raciocínio mais sofisticado, tornando-se aptas a transformar e serem transformadas pelo meio onde vivem.

Chiovatto (2000), aponta que a educação deve direcionar as habilidades naturais das crianças, alinhando-as aos padrões sociais e aprimorando aspectos intelectuais, físicos e morais. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, facilitando o desenvolvimento e promovendo a aprendizagem de maneira significativa.

A busca para se entender a infância em seus múltiplos contextos é um passo fundamental para transformar as práticas educacionais e promover a construção de espaços que valorizem as crianças como protagonistas de suas histórias.

Os autores e documento oficial mencionados nesta sessão, contribuem significativamente para a reflexão sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Geografia na Educação Infantil, apontando caminhos para uma educação mais crítica, criativa e inclusiva.

Ao reavaliar os conceitos de infância e suas relações com os espaços, abre-se a oportunidade de formar sujeitos capazes de interagir e transformar o mundo ao seu redor de maneira consciente e construtiva.

1.3 O TEATRO DO OPRIMIDO

Nesta sessão é apresentado as ideias que Boal utilizou para produzir as suas obras e suas metodologias de abordagem teatral. Os resultados da obra de Boal foram significativos, o TO tornou-se uma linguagem poderosa em contextos de luta por direitos civis, educação popular e movimentos sociais em diversas partes do mundo. O método foi utilizado para empoderar comunidades marginalizadas e grupos oprimidos para promover mudanças sociais concretas.

Na obra de Boal (1980) “O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas” o autor discorre sobre como o teatro é uma linguagem de grande poder de emancipação e de força para lutar:

Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido, deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. Espero que as diferenças fiquem bem claras: Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma “catarse”; no segundo, uma “conscientização”. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaiá soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaiá, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la! (Boal, 1980, p. 126-127)

Este autor desenvolve um conjunto de práticas teatrais que visam transformar o espectador passivo em um protagonista ativo na cena, utilizando o teatro como uma linguagem de emancipação e resistência.

As suas concepções iniciais foram influenciadas por suas experiências com o Teatro Arena em São Paulo, onde ele começou a desenvolver uma visão crítica do teatro tradicional, que ele concebia como um reflexo das estruturas opressoras da sociedade. Inspirado pelas ideias de Paulo Freire sobre a Pedagogia do oprimido, passou a acreditar que o teatro poderia ser um meio de sensibilização e empoderamento das classes marginalizadas.

Assim é argumentado que “[...] o teatro é uma forma de conhecimento; deve e pode ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de esperar passivamente por ele”. Para ele, o teatro não deve apenas reproduzir a realidade, mas agir sobre ela, propondo e experimentando alternativas para a opressão vivida (Boal, 1980).

A partir dessa premissa, Boal desenvolveu a metodologia do TO, que inclui diversas técnicas e formas de teatro, como o Teatro Fórum, o Teatro Imagem, o Teatro Invisível e o Arco-Íris do Desejo. Essas técnicas permitem que os participantes explorem diferentes soluções para situações de opressão, utilizando o teatro como um espaço seguro para experimentação e aprendizado.

No Teatro Fórum, por exemplo, uma cena de opressão é encenada e o público é convidado a intervir, substituindo os atores e propondo novas ações que possam levar a um desfecho diferente. Esta prática reflete a crença do autor de que “[...] todos os seres humanos são atores potenciais, capazes de transformar o mundo” (Boal, 1980, p. 34).

O quadro 2 apresenta as modalidades do Teatro Fórum, o Teatro Imagem, o Teatro Invisível e o Arco-Íris do Desejo, dentro da metodologia do TO, contendo a descrição, objetivo, metodologia e uma citação do Boal (1980).

Quadro 2 – Pontos principais das técnicas da Metodologia do TO

Modalidade	Descrição	Objetivo	Metodologia	Citação de Boal (1980)
Teatro Fórum	Apresenta uma cena de opressão, permitindo que o público intervenha ativamente como "espect-ator".	Ensaio para a realidade: encontrar soluções para opressões reais.	Encenação inicial de um conflito -> Intervenção do público trocando o protagonista -> Teste de alternativas em cena -> Reflexão coletiva.	"O Teatro Fórum é uma espécie de ensaio para a realidade."
Teatro Imagem	Utiliza o corpo para criar imagens simbólicas, representando situações ou emoções.	Explorar visualmente opressões e desejos, facilitando o diálogo sem palavras.	Criação de imagens estáticas com o corpo -> Transformação das imagens pelos participantes -> Discussão coletiva sobre os significados.	"O Teatro Imagem é uma forma de pensar com o corpo."
Teatro Invisível	Realizado em espaços públicos, sem que o público saiba que está assistindo a uma peça teatral.	Provocar reflexões espontâneas e debates sociais em tempo real.	Encenar uma situação de opressão em locais públicos -> Interação espontânea do público -> Reflexão individual e coletiva, sem revelar a teatralidade da cena.	"O Teatro Invisível desafia a indiferença cotidiana, provocando reflexão e ação em tempo real."
Arco-Íris do Desejo	Explora opressões internas e conflitos pessoais, combinando teatro e autoconhecimento.	Entender contradições internas e promover o empoderamento individual.	Identificação de um conflito interno -> Representação simbólica com papéis internos -> Fragmentação em imagens -> Reconstrução e teste de alternativas -> Reflexão grupal sobre conexões entre opressões internas e sociais.	"O Arco-Íris do Desejo permite que o indivíduo compreenda suas contradições internas e desenvolva estratégias para superá-las."

Fonte: Boal (1980); **Organizador:** Autor (2024)

O teatro pode ser mais do que uma forma de entretenimento; pode ser uma relevante estratégia para a luta política e um meio de transformação social. Como Boal (1980) afirma, o TO é uma tentativa de libertar o espectador tradicional; é uma escola de como todos podem se tornar agentes de transformação em nossa sociedade.

A Educação ambiental emancipatória significativa (EAES) surge como uma proposta pedagógica transformadora, que vai além da transmissão de conhecimentos, promovendo mudanças concretas de comportamento e sensibilizando indivíduos para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Essa abordagem busca integrar saberes teóricos e práticos, e encontra no teatro, particularmente na metodologia do TO, uma linguagem poderosa para estimular o engajamento, a empatia e a ação social.

Assim, mostra-se como de grande significância como Boal, por intermédio da sua metodologia teatral, consegue ter o poder de apresentar novos horizontes e perspectivas de atuação nas mais diferentes esferas sociais. O Teatro Fórum foi a metodologia mais adequada para a implementação da pesquisa-ação com as experiências envolvendo EAES aplicada pela ótica da GI usando a linguagem do TO com a metodologia do teatro fórum.

A escolha dessa abordagem se deve a plasticidade metodológica contida nessa abordagem do autor supracitado, visto que a imaginação e a criatividade das crianças puderam ser apresentadas nas suas essências mais próximas (tanto da realidade quanto de suas concepções) que a quantificação e sistematização de ideias científicas conseguem alcançar.

1.4 DEMOCRATIZAÇÃO DAS AÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: NO LIMIAR DA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA E SIGNIFICATIVA

Sensibilizar sobre a EAES requer uma gama de linguagens para se conseguir atingir os mais diversos ambientes formais e não-formais de educação, a literatura recomenda que quanto mais diversificadas suas abordagens de ensino, maiores são suas chances de uma mudança de comportamento e paradigmas.

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

Conforme Loureiro (2006) tratou, a educação foi sistematizada no Brasil de duas vertentes consolidadas ao longo da década de 1970 e que atualmente se desdobram em novas concepções e tendências:

A pedagogia histórico-crítica, inspirada em Marx, Gramsci, Makarenko e Georges Snyders, cujos nomes de Dermeval Saviani, Marilena Chaui e José Carlos Libâneo e Carlos Roberto Jamil Cury se destacam; e a pedagogia libertária, de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Vanilda Paiva, Miguel Arroyom dentre muitos outros educadores que também tiveram suas formulações construídas no âmbito e em diálogo crítico com a tradição dialética e que são particularmente os dois primeiros, amplamente citados e homenageados por educadores ambientais no Brasil e em outros países (Loureiro, 2006, P.24).

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

As práticas de EA aparecem no ensino básico quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas unidades temáticas, coloca nas competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a finalidade de contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (Brasil, 2018).

As práticas de EA podem esclarecer às pessoas como suas vidas são determinadas por políticas ambientais ou suas ausências. O cenário ideal é quando o conteúdo mais relevante para se trabalhar na EA é aquele que se origina na problemática vivenciada pelo aluno em sua comunidade, visto que, esse levantamento deve ser realizado conjuntamente pelo aluno e pelo professor, haja visto, a mudança de mentalidade, comportamento e valores (Penteado, 2001).

Para Penteado (2001), a capacidade construtiva humana está intimamente ligada com a consciência ambiental, sendo ela formada ao longo da trajetória enquanto cidadãos praticantes de seus poderes. Quando a EA consegue modificar o cotidiano dos envolvidos no processo, com capacidades de tomarem decisões práticas e solucionais para aquela problemática que eles foram capazes de levantar conjuntamente do professor, pesquisador ou outros agentes, tem-se uma EA nos seus moldes mais fiéis.

O desejo por dar autonomia ao aluno, fazendo do mesmo um cidadão crítico que consegue propor resoluções de problemas ambientais locais, baseados na interdisciplinaridade e com o olhar democrático para o outro, é o melhor caminho para abordar a EAES segundo todo o arcabouço teórico metodológico apresentado nesse projeto de pesquisa.

A aprendizagem significativa é um conceito central na teoria da educação, amplamente discutido e desenvolvido por David Ausubel e posteriormente aprofundado por Marco Antônio Moreira, explora o conceito, enfatizando sua importância para o processo educacional. Ela, segundo Moreira (2012), ocorre quando o novo conhecimento é relacionado de maneira substancial e não-arbitrária ao conhecimento prévio do aprendiz. Diferente da aprendizagem mecânica, ancorada na memorização das informações são memorizadas sem conexão com o que o estudante já sabe, a aprendizagem significativa envolve a construção de significados, resultando em uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos.

Para que essa aprendizagem ocorra, é necessário que o material a ser aprendido seja potencialmente significativo, ou seja, que tenha uma estrutura lógica e que o aprendiz tenha uma disposição prévia para relacioná-lo com o que já conhece. Moreira (2012), destaca que essa predisposição é crucial, pois a motivação e a atitude do aluno influenciam diretamente na eficácia do processo de aprendizagem.

O Conhecimento Prévio é um dos pilares da aprendizagem significativa, justamente por isso Moreira (2012) afirma que "[...] só ocorre se o novo conteúdo puder ser ancorado em conceitos ou ideias já presentes na estrutura cognitiva do aprendiz". Assim, o professor deve identificar e ativar esse conhecimento prévio durante o processo de ensino.

No material potencialmente significativo para que a aprendizagem seja significativa, o conteúdo deve ser organizado de forma que tenha sentido e coerência. Segundo Moreira (2012), esse "[...] material instrucional deve ser apresentado de maneira que permita ao aluno fazer conexões significativas com seus conhecimentos anteriores".

Esse mesmo autor aponta diversas implicações pedagógicas da teoria da aprendizagem significativa. Uma delas é a necessidade de os professores estruturarem suas aulas de maneira que os alunos possam relacionar o novo conteúdo ao que já conhecem. Isso pode ser feito, por ao utilizar exemplos, analogias e perguntas que despertem o conhecimento prévio.

Além disso, Moreira sugere que a avaliação deve focar na compreensão e na aplicação do conhecimento, ao invés de simplesmente medir a memorização. Ele defende uma abordagem mais formativa, que valorize o processo de construção de significados pelo aluno.

Embora a aprendizagem significativa seja amplamente reconhecida como uma abordagem eficaz, Moreira (2012) também discute os desafios para sua implementação. Um dos principais obstáculos é o tempo e o esforço necessários para que os professores conheçam profundamente o que seus alunos já sabem e possam planejar as aulas de maneira a promover a conexão com o novo conteúdo.

Além disso, a pressão por resultados em exames padronizados pode levar professores a focarem em metodologias de ensino mais tradicionais, baseados na memorização, em vez de investir na construção de significados. Moreira (2012) critica essa abordagem, argumentando que a verdadeira compreensão só pode ser alcançada através da aprendizagem significativa.

Em sua obra de Moreira (2012) oferece uma visão detalhada e aplicada da teoria da aprendizagem significativa, ressaltando sua importância para uma educação que vai além da simples memorização. Ele defende que, ao relacionar novos conhecimentos com o que os alunos já sabem, os professores podem promover uma aprendizagem mais profunda e duradoura, preparando os alunos para aplicar tudo o que aprenderam em situações novas e variadas. Esse modelo de aprendizagem, conforme desenvolvida por Moreira, é uma linguagem poderosa para transformar a educação, tornando-a mais centrada no aluno e no processo de construção do conhecimento.

1.5 GEOARTELITERATURA EM CENA: O TEATRO NA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

O estudo da GI com a utilização do teatro possui vigor, que oferta auxílio na formação de crianças pensantes de seus espaços e reflexos das suas espacialidades unidos de subjetividade própria. Esse pensamento vai de encontro com as propostas da EAES.

Lopes (2013), elucida que a infância tem sido percebida muito mais pela ausência, pela sua incompletude, do que pela presença, concepção essa que é majoritária em diversos campos, por exemplo, na área da educação. Essa perspectiva nega o papel de sujeito social da criança, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de uma construção pautada de ação e de diálogo, na produção dos espaços e tempos em que elas existem, além de as inscreverem como sujeitos passivos, e, portanto, passíveis de receber ações que vêm de outros que compõem seus cotidianos.

Quanto ao mundo sensorial dos bebês e crianças Pereira e Pereira (2022) apontam que ao nascerem, se encontram com as conquistas culturais produzidas pela humanidade durante o curso dela, tão logo, depara-se com um meio múltiplo. Assim, demandando a necessidade de se refletir acerca da espacialização da vida.

Sobre a necessidade da interpretação das culturas infantis, Sarmento (2005), determina que “[...] em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Sobre a potência de mudança, Lopes (2013) discorre que as crianças ao se apropriarem das dimensões de seus espaços e reflexos das espacialidades, as reconfiguram, as reconstroem e ao se criar, nascem suas diferentes histórias e geografias. As territorialidades infantis fazem parte do campo de reflexão da GI, em que a infância se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas infantis, dos lugares destinados às infantas pelo mundo adulto e suas instituições.

Sarmento (2005), pondera que ouvir a voz das crianças é uma expressão que guarda em si todo um poder que se comprehende em sua expressão teórica, epistemológica e política. Essa postura significa uma ruptura com a forma tradicional de visualização da criança, que historicamente teve a sua linguagem negada, tradicionalmente compreendida fora de seus contextos culturais e geracionais da coletividade. Assim, sendo percebida como sujeito afastado dos centros que tomam as decisões coletivas em que se insere algo que vai além e se perpetua nas suas interações com o espaço e na negação de suas possibilidades de constituírem lugares, territórios e paisagens.

Lopes (2013) escreve que essas reflexões têm contribuído para a emergência novos ângulos de se perceber e entender as crianças e suas ações no mundo em que se inserem nos campos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância e da própria Psicologia do Desenvolvimento, entre outros. Indo ao encontro com essas ideias, pode-se incluir a necessidade de entender-las como agentes produtores do espaço que habitam, fazendo brotar significados de suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens.

A elaboração da Geoarteliteratura com enfoque na produção teatral ajuda na sensibilização do estudante quanto à importância da temática urgente da EAES em um mundo globalizado, o qual, segundo Leff (2002), é “regido pela lógica insustentável da acumulação infinita de capital”.

A GeoarteLiteratura é um conceito que surge na interseção entre geografia, arte e literatura. Ele trata da relação entre os espaços geográficos e suas representações artísticas e literárias. Esse campo de estudo busca entender como os lugares, paisagens e territórios são percebidos, interpretados e representados em diferentes formas de arte e literatura (Suzuki; Araújo; Castro; 2020).

A ideia central é que a arte e a literatura podem revelar aspectos profundos e subjetivos das geograficidades, ou seja, das relações entre os seres humanos e os espaços que habitam. O termo GeoarteLiteratura é recente e em desenvolvimento, o seu objetivo visa ampliar as fronteiras da Geografia com a finalidade de incluir as expressões artísticas e literárias como fontes legítimas de conhecimento sobre o espaço conforme Suzuki; Araújo e Castro (2020) discorrem em sua obra.

A proposta é analisar como os textos literários e as obras de arte podem influenciar a compreensão dos lugares e das paisagens, além de refletir sobre as experiências humanas em relação ao espaço (Suzuki; Araújo; Castro; 2020).

O respaldo da atividade de utilizar o teatro com bebês e crianças dialoga com a GI no contexto em que todos são “linguageiros, produzimos narrativas e somos produzidos por elas. constituímos-nos do outro, com suas histórias vividas numa espacialidade, ou seja, cronotopos arranjados esteticamente num meio transbordante de vida” (Pereira; Pereira, 2022, p.526).

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

Nos dias de hoje, existe uma importância muito grande em ocorrer à interdisciplinaridade, indo de encontro com a necessidade de derrubar os limites entre os

diversos ramos do saber, divisão essa herdada, da visão positivista, do final do século XIX, com disciplinas que funcionavam como feudos, limitadas em seus domínios por verdadeiros muros medievais, defendidos com unhas e dentes contra a possível “contaminação” por outras disciplinas: uma afirmação que pode parecer estranha hoje, mas que no pretérito se fazia de ordem alguns anos atrás (Laganá, 2018).

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

Quando enfocamos na potência ou ao papel das linguagens na elaboração de referências e raciocínios espaciais, estamos entendendo as mesmas, muito além de simples recursos ou simples ferramentas didáticas. Entender as linguagens como criadoras, produtoras de sentidos, criadoras de mundos e de pensamentos sobre o espaço geográfico, segundo Oliveira Junior e Girardi (2011, p.4):

Podemos avançar na problematização do tema das diferentes linguagens no ensino da geografia, tratando as linguagens não somente como componentes do ato comunicativo, mas também, e sobretudo, como viabilizadoras de novas produções de mundo. E seguir nesta problematização implica, necessariamente, em questionar o próprio conteúdo do processo comunicativo. Abordar as diferentes linguagens é entendê-las não estritamente como elemento de um processo de comunicação, mas como fundamento de um processo de criação, de produção de pensamento sobre o espaço (Oliveira Junior; Girardi, 2011, p. 04).

Na tarefa de obter a atenção dos alunos para os conteúdos referentes às disciplinas presentes no currículo escolar, em que se encontra a Geografia, com conteúdos distantes e às vezes de difícil compreensão, o professor se vê na responsabilidade de buscar processos alternativos para facilitar a prática do ensino e aprendizagem. Abordar mais do que apenas uma aula descritiva exige deste profissional um esforço para, assim, conseguir inserir a realidade do educando no conteúdo e estar disposto a programar estratégias de trabalho que torne as aulas mais atrativas (OLIVEIRA, 2013).

Conforme Oliveira (2013) apresenta, é possível ressaltar a importância das produções artísticas, pois elas servem de subsídios para uma visualização de fatos vivenciados e percebidos pelo sujeito, porque quase sempre foram feitos à luz do anseio humano em expressar a angústia, a contemplação e a alegria do artista diante de algum fato social em determinado

período histórico. Essas produções ainda servem, a princípio, como uma base de recursos não convencionais para estudos das mais variadas disciplinas, desde as séries iniciais ao ensino médio.

Os recursos didáticos baseados em saberes artísticos, como o teatro, a música e a poesia, para Oliveira (2013), conseguem dinamizar a exposição do conteúdo, bem como problematizá-lo, servindo ao aluno e professor como instrumentos motivadores e facilitadores da aprendizagem. Tão logo, a utilização do teatro ou de qualquer outro recurso didático tem como finalidade aproximar da realidade do aluno os temas que serão expostos pelo docente, obedecendo à matriz curricular.

Frederico (2021), comenta sobre o potencial emancipador da arte sempre acompanhando a humanidade ao longo da história, embora haja momentos hostis à mesma, ela existira e enfrentará as adversidades. Indo de encontro com essa discussão à literatura é um dos caminhos para investigação de determinada realidade e estudos dos fenômenos regionais. Por meio das obras literárias, o ser humano pode ampliar seu conhecimento em diferentes escalas, além de ser um dos subsídios para entender os contextos do lugar e as interações que esse espaço tem com outras partes e do mundo (Ribeiro; Torres, 2006).

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

Indo de encontro com essa necessidade de contemplar as linguagens dentro da GI e o ensino da EAES a forma de expressão do teatro apresenta enorme potencialidade criativa para atingir tais anseios acerca desse ato de sensibilizar.

O teatro é crucial para a educação, pois trata da proposição que congrega várias habilidades que interagem no fazer pedagógico. O teatro na sala de aula deve ser usado e visto enquanto instrumento pedagógico e trabalhado empregando várias habilidades e informações com amplos recursos multissensoriais e as sensibilidades dos sujeitos que se expõem ao trabalho teatral (Koudela, 1992).

Por meio do teatro é possível abordar temas e conteúdos problemáticos para a abordagem seguindo metodologias mais comuns, tipo exercícios de repetição e livro texto. Não

trata apenas em fazer os alunos assistirem as peças, mas ativamente representa-las (Koudela, 1992).

O Teatro, a GI e a Geoarteliteratura, já são abordados e fomentados seus usos, dentro das linhas teórico-metodológicas da Geografia e como suas aplicações são produtivas e com grande carga de valor significativo na sensibilização surgem como forma de melhorar e potencializar o ensino desde a infância.

2 QUANDO O TEATRO E A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA SE ENCONTRAM...

A linguagem artística teatral recorre às emoções, expressões corporais, voz, texto, cenário, entre outros elementos, é um recurso eficaz para ser utilizada na escola em qualquer disciplina pelo fato de promover a sensibilidade, reflexão, oralidade, coletividade, escrita, leitura, criatividade e percepção do espaço.

O teatro prepara o indivíduo para a vida, assim, ele estará preparado para as decepções e alegrias, encorajando o ato de improvisar diante de uma situação inesperada exercitando também o trabalho em equipe (Granero, 2018).

A EA é um processo pedagógico que visa a formação de uma consciência sobre o meio ambiente e a criação de valores e atitudes que promovam a cidadania, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e para a sustentabilidade (Reigota, 2001).

Villa, Torres e Canesso (2014) apresentam discussões acerca do uso do teatro como um recurso didático capaz de abordar diversas temáticas, especialmente a Educação Ambiental. O teatro, nesse contexto, é visto como um método eficaz para estimular a criatividade e a criticidade sobre a relação das crianças com o ambiente em que vivem. Essa abordagem se destaca pela capacidade de alinhar expressão artística e aprendizado ambiental.

Paulo e Torres (2017), destacam que as encenações teatrais podem ser um caminho promissor para o desenvolvimento da Educação Ambiental, propondo que práticas teatrais são ferramentas pedagógicas poderosas para sensibilizar sobre questões ambientais de maneira lúdica e engajadora. Já Jacinto e Alves (2023) abordam experiências práticas em que o teatro foi utilizado como ferramenta para promover reflexões ambientais e sociais, conectando os participantes com o ambiente local de forma criativa e significativa.

Silva e Petile (2023) exploram o potencial criativo das oficinas de teatro como ferramenta para a Educação Ambiental, enfatizando o papel transformador dessas práticas. No relato de experiência realizado em Londrina-PR, os autores demonstram como o teatro pode contribuir para uma Educação Ambiental mais crítica e participativa.

A intervenção desenvolveu uma prática pedagógica pautada na EAES e nos conceitos da GI, tendo como fio condutor a produção teatral e a Geoarteliteratura. No decorrer da pesquisa foi investigado e discutido as representações sociais⁴ dos participantes que emergiram

⁴ Veja Reigota (2001) e Cintrão e Correia (2004)

no decorrer da elaboração da produção teatral, construídas pelos participantes do ambiente de educação não-formal envolvido neste projeto.

A produção de uma pesquisa-ação inspirada pela metodologia participativa⁵ conjunta com os educadores do ambiente não-formal foi muito viável e de grande contribuição para a formação do pesquisador e participantes.

⁵ IDAM (2014)

2.1 PRIMEIRO ATO: APRESENTAÇÕES GERAIS E A METODOLOGIA

A pesquisa proposta é caracterizada como de abordagem qualitativa, pois o pesquisador está atento principalmente aos processos e não somente aos resultados (Gil, 2017). O recorte espacial da pesquisa consiste no ambiente não-formal de educação a Casa do Caminho localizada na cidade de Londrina – PR, figura 1.

Figura 1: Localização da Casa do Caminho na Cidade de Londrina/PR, 2024



Fonte: IBGE (2015); Google Maps (2016); **Organizadoras:** Gaspar; Torres; Veiga (2019)

Essa instituição é filantrópica religiosa, no caso espírita kardecista, cujo o foco é contribuir na educação de crianças e adolescentes. Localizada na zona oeste, no bairro aeroporto, foi criada em 1987. A população da pesquisa diz respeito aos educandos na faixa etária de 5 a 12 anos, dessa instituição que a frequentaram nas 2 reuniões em novembro, 2 reuniões em dezembro de 2023 e 2 reuniões em março de 2024 (os meses de janeiro e fevereiro são as férias da instituição).

Quanto aos procedimentos de investigação, foram utilizadas fontes primárias e secundárias. As informações primárias foram levantadas junto à instituição Casa do Caminho de Londrina. Foram convidados e convidadas a participar da pesquisa as pessoas que fazem parte da instituição, sendo elas educandos e educadores.

O grupo de colaboradores foi do tipo não probabilístico intencional, ou seja, composta por unidades elementares que foram incluídas na amostra sem probabilidade previamente especificada ou conhecida (Castanheira, 2013), sendo formada a partir do convite junto aos educadores e educandos para participar da pesquisa. Aqueles que concordaram em participar, resultaram na quantidade final de participantes da pesquisa.

As informações primárias foram levantadas por meio dos seguintes passos que somam 6 reuniões, duas em novembro e duas em dezembro de 2023 e duas no mês de março (2024), um período semanal, com exceção da última etapa que precisou de um período maior pois, a instituição entra em férias nos meses de janeiro e fevereiro.

No primeiro ato foi realizado um trabalho de campo, do pesquisador para com a instituição para levantar informações sobre possibilidades das práticas de EA na instituição, ou seja, ir a campo para ver as estruturas materiais da Casa do Caminho.

Em seguida, ainda no primeiro ato, foi desenvolvida uma reunião para a apresentação da história do pequeno príncipe e do Roteiro de Inspiração Teatral com inspiração na obra “O Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry, 2009)” para fomentar as representações sociais⁶ dos participantes sobre o Teatro, a Geografia e o Meio Ambiente, no quadro 3.

Quadro 3 – Roteiro de Inspiração Teatral

O seguinte roteiro possui única e exclusiva finalidade de inspiração para a produção teatral envolvendo a Geografia da Infância, O Meio Ambiente e o Teatro.
Segue breve explicação de cada conceito:
<ul style="list-style-type: none"> • - Geografia da Infância: é uma abordagem que enfoca as experiências e perspectivas das crianças em relação ao espaço e ao ambiente. Ela busca valorizar suas vozes, promover a participação infantil e contribuir para a criação de espaços mais inclusivos e adequados para o pleno desenvolvimento das crianças.
<ul style="list-style-type: none"> • - O Meio Ambiente: Em resumo é espaço onde o observador consegue se ver como participante e agente dele.
<ul style="list-style-type: none"> • - O Teatro: É um espaço de expressão por intermédio da teatralidade dos atores e suas personagens, onde apresentam uma determinada cena, ou peça teatral.
O Pequeno Príncipe
Sugestão de Personagens: 1) Pequeno Príncipe, 2) Aviador, 3) Rei, 4) Vaidoso, 5) Bêbado, 6) Acendedor de Lamparinas, 7) Homem de negócios, 8) Geógrafo, 9) Cobra, 10) Raposa.
Passo a passo:
1º Passo: Contação da história do Pequeno príncipe.
2º Passo: Dividir os participantes em grupos, se necessário (Uma auto divisão é o mais indicado).
3º Passo: Desenvolver cada cena com a liberdade poética das suas temáticas ambientais.
4º Passo: Apresentação das respectivas cenas.
5º Passo: Socialização da experiência.
Obra Adaptada: SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
1º ATO
1ª Cena – Saudações ao Pequeno Príncipe (Temática: Preços/Mercadorias) Cenário: Terra Aviador (AV):
2º ATO
2ª Cena – O mundo do P.P (Temática: Seu meio-ambiente) Cenário: Terra

⁶ Veja Reigota (2001) e Cintrão e Correia (2004)

3º ATO
3ª Cena – Os mundos conhecidos por P.P (Temática: Biodiversidade dos meios ambientais) Cenário: Múltiplos mundos (Rei, Vaidoso, Bêbado, Acendedor de Lamparinas, Homem de negócios, Geógrafo)
4º ATO
4ª Cena – Reflexões sobre responsabilidade afetiva (Temática: Responsabilidade sobre compras/posse/bens)

Fonte: Autor (2024) **Organizador:** Autor (2024)

O quadro 3 apresentou o roteiro previamente elaborado pelo pesquisador nas etapas de concepção do projeto de dissertação, sendo usado para inspirar os participantes da pesquisa, para uma linearidade nas conexões de ideias, com um começo, um meio e um fim, com cenários e personagens além de um breve enredo.

O quadro anterior buscou servir como orientador geral para uma abordagem livre e feita pelas partes que compõem todo o processo, o diálogo e as discussões em grupos e em círculos foram e são forças suleadoras da abordagem.

2.2 SEGUNDO ATO: A CONTEXTUALIZAÇÃO E OS EMARANHAMENTOS DE PRATICAR O TEATRO COM OFICINAS GEOGRÁFICAS E TEATRAIS

No segundo ato ocorreu o levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes por intermédio de produções geoarteliterárias e um diálogo entre as pessoas e foi apresentada a pesquisa e suas fundamentações teórico metodológicas a nível detalhado para todas as pessoas presentes, ocorrendo as oficinas de habilidades teatrais para fomento de uma expectativa e um despertar de interesses para com a temática.

A figura 2 ilustra um dos primeiros contatos entre a pesquisa e os participantes, nela ocorre uma contação da história do pequeno príncipe e das apresentações do projeto de pesquisa e uma arguição dos questionamentos que surgiram neste momento.

Figura 2- Momento da contação da história e das apresentações gerais da pesquisa



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Ocorreu também a coleta das expressividades geoarteliterárias, por intermédio de desenhos, frases e fragmentos dos pensamentos dos educandos acerca do teatro, geografia e suas interações e fragmentações, representados nas Figuras 3 e 4.

Figura 3- Mosaico de Pensamentos – Geoarteliterário 1



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Figura 4- Mosaico Geoarteliterário 2



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Nesta etapa ilustrada pelas figuras anteriores, o objetivo foi conhecer quais eram os conhecimentos prévios⁷ dos participantes sobre o teatro, a geografia, e suas concepções de como uma história teatral poderia se desenvolver e suas expectativas sobre os próximos passos da intervenção.

É possível observar que essas produções possuem semelhanças, os cenários que mais foram representados são aqueles que elas mais convivem, assim trouxeram a Casa do Caminho e os cenários do seu entorno, como parques, parquinhos, rios, lagos, árvores, campos verdes, lares etc. como possíveis locais para a desenvoltura da peça teatral.

Dentro das representações dos participantes surgiram sentimentos, ações, decisões, posturas, paisagens, elementos do cotidiano. Nessas relações os educandos fizeram enredos e representações que confluíram em muita geografia das suas vidas, ganhando corpo na expressividade dos seus traços nas produções. Aqui os cenários narrados sendo paisagens cotidianas elucidam como as percepções sensoriais e afetivas das crianças vai se projetando em suas concepções quando pensam em desenvolver uma peça teatral envolvente e livre⁸.

A Geografia sistemazida já existe na realidade das crianças, olhar como essa Geografia é experenciada e relatada por aqueles que ainda não a conheceram formalmente em instituições escolares, é uma forma de popularizar a mesma e dar uma carga significativa.

A intermediação do Teatro como linguagem para a representação desse cotidiano envolto em muita Geografia foi espetacular, pois toda a carga criativa e imaginativa das crianças ganhou corpo nos atos e cenas pensados a luz de suas próprias vontades e desejos de representação da realidade e do mundo imagético.

Na quarta cena ocorreu a introdução e desenvolvimento das habilidades do teatro (figura 6), em que essa semana foi destinada a desenvoltura das apresentações gerais do projeto de pesquisa para os educandos e educadores que participaram da socialização em um círculo na sala de convivência da casa do caminho.

Essa sala de convivência é utilizada para as crianças socializarem, contendo um espelho que cobre a parede esquerda totalmente. Nesse ambiente são disponíveis brinquedos para fomentar a imaginação e a criatividade das crianças, além de uma disposição de assentos propositalmente dispostos em formato circular.

O pesquisador levou o projeto de pesquisa impresso (4 cópias), e compartilhou com os participantes para que eles pudessem ver qual seria o roteiro de intervenção com eles. Foi

⁷ Usando como ancoragem a teoria de aprendizagem significativa de Ausébel refletida por Moreira (2012).

⁸ Reflexões usando Delgado e Muller (2006); Lopes (2013); Lopes e Vasconcellos (2006)

explicado detalhadamente o projeto de pesquisa já aprovado pelo Comitê de Ética da UEL, sendo relatado a eles como é uma dissertação, apresentando brevemente a Geografia e sobre a potencialidade de utilizar a arte como uma linguagem de sensibilizar, essa apresentação ocorreu por meio de uma exposição dialogada.

Nesse processo de exposição foi possível responder dúvidas dos educandos sobre os critérios do que é ciência e o porquê a Geografia é uma disciplina e um ramo científico. Visando satisfazer essas questões o pesquisador elaborou sínteses sobre Geografia, Teatro e Meio ambiente, para compartilhar de forma coesa para os educandos observando suas faixas etárias, dispostas entre 5 e 9 anos de idade.

Após as apresentações gerais sobre a metodologia da pesquisa foi combinado que nas próximas semanas seriam realizadas “oficinas testes para as habilidades teatrais”. Observar figura 5.

Figura 5 - Primeiras discussões das produções teatrais e futuras oficinas



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Na quarta cena as oficinas para as habilidades teatrais foram pautadas e desenvoltas com noções gerais das produções Geoarteliterárias das figuras anteriores dos mosaicos. Nas oficinas foi apresentado os conceitos da Atuação e de improviso. Os elementos fundamentais de uma apresentação teatral como cenário, palco, enredo, personagens e público-alvo foram apresentados também, figuras 06 e 07.

Figura 6 - Oficinas de habilidades teatrais



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Figura 7- Desenvolvendo as oficinas teatrais



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Ao proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem engajador, crítico e transformador, a EAES baseada na integração de diferentes perspectivas, contribui para a construção de um futuro mais sustentável e justo. Por meio da ação conjunta de crianças, educadores e comunidade, pode-se criar uma sociedade que visa preservação ambiental e a justiça social caminhando lado a lado.⁹

A atuação livre e cheia de imaginação das crianças pensando peças que envolviam suas realidades locais e ficcionais, carregaram uma carga simbólica de uma preparação das resoluções das situações do seu cotidiano que foram pensadas e levantadas por elas mesmas.

A atuação e direção das peças feitas pelo corpo e mente dos envolvidos, é um palco riquíssimo de força potencial para criar abordagens e novas concepções de enfrentamento de dilemas de suas vidas, aqui é o potencial máximo do Teatro e da Geografia sendo usado para ressignificar a atuação das pessoas frente as suas realidades.

As oficinas contemplavam enredos pensados e forjados dos educandos para eles mesmos, os cenários e cotidiano afloravam, suas ideias criativas sempre calcaram as resoluções práticas de situações de conflito¹⁰.

A dinâmica se constituiu por meio de um círculo de atrizes e atores que voluntariamente desenvolviam seus enredos e colocavam as habilidades teatrais em cenas. A princípio todas as peças teatrais desenvoltas por eles, abarcaram suas perspectivas e realidades locais e cotidianas, assim evidenciando o quanto o seu dia a dia está vinculado a suas obras e produções culturais¹¹.

O quadro 4 comporta as noções gerais de como foi os resultados provisórios das oficinas, quais foram os elementos presentes ou ausentes, na intenção de fazer a ponte entre a Geografia e o Teatro.

Quadro 4 – Categorias de análise

Categorias analíticas presentes ou ausentes nas oficinas			
Conceitos da Geografia	Habilidades do Teatro	Sentimentos dos atores	Cenários
Paisagem - Presente	Expressão Corporal - Presente	Alegria - Presente	Praia
Lugar - Presente	Expressão Vocal - Presente	Tristeza - Presente	Casa
Território - Ausente	Criatividade - Presente	Raiva - Presente	Escola
Espaço Geográfico - Presente	Reflexão - Presente	Medo - Presente	Parques

⁹ Tal linha de pensamento decorre da obra Reflexões a Luz de Reigota (2001); Dias (1994); Penteado (2001); Loureiro (2006);

¹⁰ Pensamentos ancorados em Boal (1980).

¹¹ Pensamentos ancorados em Boal (1980).

Região - Ausente	Comunicação - Presente	Afeto - Presente	Praças
	Concentração - Presente	Surpresa - Presente	Ruas
		Confiança - Presente	Rios

Fonte: Autor (2024) **Organizador:** Autor (2024)

No quadro é notório como as habilidades do teatro e sentimentos dos atores afloraram das mais diversas formas, utilizando os conceitos da Geografia como palco e cenário de atuação. Foi nítido que por mais que os conceitos da Geografia como ciência ainda são distantes da consciência dos pequenos, eles os utilizam para dar corpo e desenvoltura para as suas atuações.¹²

Espontaneamente os conceitos presentes se concentraram na paisagem e no lugar. As oficinas teatrais encenaram os seguintes enredos, um jantar em uma casa, onde as personagens são vítimas de um envenenamento, toda a comida estava contaminada, mas a personagem vilã, se arrependeu e tinha o antídoto para salvar a todos no fim.

A peça citada anteriormente estabelece que as narrativas espontâneas usam da imaginação para criar histórias fictícias com possibilidades de resoluções pelos atores. Essa imaginação delas, é rica e precisa de um certo direcionamento para não encaminhar para direções dispersas.

Na praia, as personagens apreciavam um verão ensolarada comprando e socializando com o vendedor de água de coco, onde as queixas residiam em como os preços estavam altos e inflacionados (mesmo que não tivessem ideia do que é a inflação). A peça discorria nas percepções das crianças quanto as suas próprias interpretações dos lugares, pensados e feitos por adultos e para adultos, onde as crianças e suas vontades nunca foram usadas para um planejamento a longo prazo de lugares.

A criatividade dos mais imprevisíveis cenários, escancaram como as crianças possuem uma ideia e uma lógica de interpretação da realidade muito diferentes e que devem ser pesquisadas, sobre como elas interpretação a realidade cotidiana¹³.

As crianças ao imaginarem peças autorais vão seguir os mais imprevisíveis campos narrativos de histórias, portanto reconhecer os campos analíticos da Geografia nessa trajetória é desafiador e muito difícil, pois eles são de uma sutileza tremenda, requerendo enorme esforço teórico e metodológico dos adultos para transcorrer e não reduzir suas interpretações tão criativas de apresentar suas imaginações em cena. Utilizando os conhecimentos prévios dos

¹² Reflexões usando Delgado e Muller (2006); Lopes (2013); Lopes e Vasconcellos (2006); Frederico (2021).

¹³ Reflexões usando Delgado e Muller (2006); Lopes (2013); Lopes e Vasconcellos (2006)

alunos e as oficinas de habilidades teatrais foi possível desenvolver a melhor metodologia para abordar a peça final no modelo do teatro fórum que será discorrida na próxima etapa da pesquisa.

2.3 TERCEIRO ATO: O ESPETÁCULO E AS EXPRESSIVIDADES GEOARTELITERÁRIAS DA INTERVENÇÃO

No terceiro ato foi desenvolvida uma reunião para a aplicação, o desenvolvimento e a apresentação da produção do espetáculo junto da comunidade de participantes da pesquisa, a metodologia da peça teatral seguiu o Teatro Fórum¹⁴, além da coleta das produções geoarteliterários¹⁵, no desenvolvimento geral também foi solicitado uma produção de síntese da experiência usando desenho, poesia ou textos livres. A utilização dos materiais de auxílio para fomento da obra teatral foi organizada pelo pesquisador, seguem nas figuras 8, 9.

Figura 8 - Cartas para reconhecimento e interpretação das emoções no teatro para as meninas



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

¹⁴ Para Augusto Boal (1980), O Teatro Fórum é uma das técnicas do Teatro do Oprimido, essa técnica específica tem como objetivo promover a reflexão e a transformação social por meio do teatro interativo. No Teatro Fórum, uma cena ou peça é apresentada ao público, retratando uma situação de opressão ou conflito social. A peça é apresentada até o momento em que o conflito atinge um ponto crítico, mas sem apresentar uma solução. Nesse ponto, o público é convidado a intervir. Espectadores são encorajados a substituir o protagonista oprimido e a sugerir e encenar alternativas para resolver o conflito. O Teatro Fórum pode capacitar as pessoas, oferecendo-lhes um espaço para praticar a resistência à opressão e explorar diferentes formas de ação coletiva na vida real. O Teatro Fórum é, portanto, uma linguagem poderosa de conscientização e empoderamento, que visa transformar os espectadores passivos em "espect-atores" ativos, envolvidos no processo de mudança social.

¹⁵ Veja mais em Suzuki; Araújo; Castro; (2020).

Figura 9 - Cartas para reconhecimento e interpretação das emoções no teatro para os meninos



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

As figuras anteriores foram usadas como recursos didáticos para auxiliar numa ilustração das emoções que podem ser expressas no desenrolar das atividades que as pessoas participantes realizaram.

As figuras 10 e 11 buscaram fomentar os cenários e as temáticas que pudessem despertar nos educandos a inspiração para o desenvolvimento da sua peça autoral, pensada e desenvolvida por eles.

Figura 10 – Cartas para Cenários



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

A figura 10 é muito didática trazendo os lugares da cidade como a escola, parque, parquinho, cinema, piscina, cafeteria, loja de brinquedos, supermercado, hospital, ponto de ônibus, estação de trem e rua. Essa figura busca cultivar as concepções gerais de como uma cidade é dividida em múltiplos lugares e suas paisagens que ficam acopladas a esses lugares e como essas relações estão permeando toda essa realidade infantil. Esta conseguiu sintetizar os principais lugares que as crianças já experiênciaaram histórias, narrativas e experiências das suas realidades, foi muito oportuno a concepção dessas ilustrações para inspiração na construção do espetáculo.

No desenvolvimento da peça teatral, o cenário que foi decidido pelas crianças era na cidade de Londrina/PR, em um parque ficcional que possuía um parquinho para as crianças brincarem. A figura 11 buscou inspirar os educandos sobre o bem-estar ambiental deles.

Figura 11– Cartaz de inspiração temático



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

A figura 11 foi pensada pelo pesquisador visando uma inspiração para a temática do meio ambiente, nota-se que existem elementos que visam o bem-estar , o bem comum e até mesmo uma lógica de um pensamento sustentável. Existem menções para apagar as luzes, plantar árvores, usar protetor solar, se comunicar, não desperdiçar alimentos, comer frutas e vegetais, andar de bicicleta, tudo isso apresentado por um título apontando que essas atitudes simples podem impactar a realidade local.

O começo do pensamento coletivo acerca de como iria se desdobrar o espetáculo foi marcado por uma apresentação geral de como seria a dinâmica dessa elaboração. Seguido por uma breve reapresentação do pesquisador, pois houve a introdução de mais crianças, para além daquelas que fizeram as oficinas anteriores. As crianças mais confortáveis para uma exposição no palco, foram se aproximando da frente da plateia e nessa dinâmica foi solicitado que elas se organizassem grupos da forma como se sentissem mais confortáveis e começassem a refletir como a Geografia, o Teatro e o meio ambiente já faziam parte de suas vidas.

Na busca pelas respostas deste questionamento as crianças se juntaram em um único grupo, e começaram a refletir sobre como seria a dinâmica de palco cenário e quem seriam as personagens. Nessa reflexão coletiva de como seria o desdobramento da peça, foi acordado que o público poderia e deveria participar.

Essa dinâmica de que o público participa do espetáculo, foi ao encontro dos pensamentos do Augusto Boal sobre a técnica do teatro fórum caiu como uma luva para esta dinâmica envolvendo crianças e suas representações.

As figuras 12, 13, 14 e 15 estão carregadas de cérebros refletindo e pensando como seus cotidianos podem ir para a produção da peça teatral. Peça essa que foi feita e pensada em coletivo.

Figura 12 - Produção e apresentação final



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Figura 13 - Produção da última peça teatral



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Neste momento das figuras 12, 13 é solicitado que os participantes se preparem para registrarem suas obras geoarteliterárias espontâneas sobre a dinâmica do dia, que estão quantificadas mais adiante neste relato.

Durante a apresentação da peça teatral as pessoas envolvidas se comunicaram constantemente sobre suas expectativas e desejos de representar o mais próximo das suas realidades para o palco, veja as figuras 14 e 15.

Figura 14- Apresentação da peça



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Figura 15- Finalização da intervenção teatral



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Nas figuras 14 e 15 ocorrem a apresentação da peça, que se desenvolveu de uma forma bem espontânea, muitos que ajudaram a pensar o enredo por vezes desistiram de atuar, ou aqueles que não queriam escrever sobre, acabaram atuando. Os alunos que se sentiram mais confortáveis viraram atores e diretores da peça, enquanto aqueles que não se sentiram tão confortáveis a participar do palco em si, foram o público espectador que no desenrolar da trama participaram do desfecho.

Apesar de perceber uma relativa timidez logo no início da intervenção, essa timidez foi muito escassa frente a liberdade dos pensamentos que as crianças tiveram para pensarem limites, limitações, regras, cenários, enredo, personagens etc., tudo o que iria compor a suas próprias criações. O saldo da intervenção foi muito produtivo e qualitativo.

O quadro 5 visa uma apresentação de como foi a lógica da narrativa, a idade dos participantes entre 5 e 9 anos, a apresentação e elaboração deste quadro, foi conduzida pelo do pesquisador.

Durante todo o processo de construção da narrativa, todos os pontos e levantamentos das crianças foi adicionado ou discutido entre o próprio grupo, em formato de círculo e com uma interação expositiva-dialogada.

Quadro 5- Relato (roteiro) da peça

“Uma tarde no parquinho”	
As Personagens: 1) As crianças do parquinho que já estavam brincando nesse lugar (Grupo A); 2) As Crianças que chegaram no parquinho e criaram uma bagunça (Grupo B);	
1º ATO - Apresentações	
1 ^a Cena – As crianças estão se divertindo no parquinho (GA) e então acontece de chegar um outro grupo de crianças (GB) para brincarem no mesmo lugar. Eles se cumprimentam mas continuam suas rotinas de brincadeiras.	
2 ^a Cena – O parquinho a princípio estava totalmente organizado e limpo, mas então o grupo B acabou bagunçando tudo e jogando lixo no chão e nos brincando, resultando na poluição de toda a paisagem. As personagens que já usavam o parquinho (GA) observaram a cena e ficaram reflexivas perante essa situação.	
2º ATO - Desenvolturas	
3 ^a Cena – As crianças (GA) se posicionaram perante o conflito dessa bagunça que se instaurou, e apareceu duas lideranças, de ambos os lados, tentando organizar o caos que havia se instaurado naquele lugar de diversão. As lideranças além de ouvirem os próprios atores, ficaram atentas as vozes do público que assistia atentamente a peça, onde se clamava por uma solução de conflito.	
3º ATO – As considerações	
4 ^a Cena – As crianças (GA) pediram que os novos personagens refletissem acerca dos seus atos e que eles deveriam em CONJUNTO desenvolver a reorganização dos lixos que eles mesmos produziram e espalharam.	
5 ^a Cena – As personagens de ambos os grupos se ajudaram para um bem estar geral naquela paisagem de diversão fictícia.	

Organizador: Autor (2024)

O quadro 5 apresenta a riqueza da imaginação, as personagens se confrontaram com um impasse de desorganização do seu meio-ambiente, a resolução do determinado conflito que foi levantado de forma fictícia pelas crianças foi resolvido também pelas crianças.

As reflexões e soluções apontadas pelos autores e atores dessa peça apresentada, demonstra o quanto as possibilidades de um diálogo democrático desde as suas decisões mais cotidianas deve ser o caminho. Os envolvidos discorreram que se divertiram no processo de elaboração da atividade teatral envolvendo a Geografia do seu dia a dia, muitos ainda nem tiveram contato com a ciência geográfica sistematizada¹⁶.

Essa peça teatral coloca em cena uma série de habilidades teatrais, categorias geográficas e sentimentos que merecem ser avaliados. A interpretação e expressão corporal das crianças demonstram habilidades de interpretação ao expressarem, através de gestos e movimentos, as emoções e reações perante as situações que surgem no parquinho. A chegada do segundo grupo, a bagunça criada, e as tentativas de organização são oportunidades para as personagens usarem expressão corporal e verbal para comunicar suas intenções e sentimentos¹⁷.

A resolução de conflitos em que a liderança emergente de ambos os grupos revela a habilidade de negociação e resolução de conflitos. As crianças se engajam em diálogos construtivos, ouvindo as diferentes perspectivas e buscando uma solução pacífica e colaborativa, o que é uma habilidade essencial no teatro, especialmente em peças com temas sociais.

A interatividade com o público na peça é explorada, ao considerar as "vozes do público" como um elemento influente na resolução do conflito. Isso sugere um teatro interativo, em que o público pode influenciar o desenrolar da trama, incentivando a participação ativa e a empatia¹⁸.

Quanto as categorias da Geografia levantadas, o Espaço Geográfico e Lugar¹⁹, aparecem na atividade no parquinho, onde se desenvolvem as ações e sua transformação de um lugar organizado para um ambiente poluído. Aborda a questão do uso e apropriação do espaço geográfico e do lugar. Isso evidencia como o comportamento dos indivíduos pode impactar o ambiente ao seu redor.

No tocante à paisagem²⁰, a mudança na paisagem do parquinho, de organizada para caótica, ilustra a dinâmica das paisagens, como elas são moldadas pelas ações humanas. A peça coloca em discussão a responsabilidade coletiva pela preservação e cuidado do espaço público.

¹⁶ As interpretações foram ancoradas em Boal (1980)

¹⁷ As interpretações foram ancoradas em Boal (1980).

¹⁸ As interpretações foram ancoradas em Boal (1980).

¹⁹ Apontamentos ancorados em Sarmento (2005); Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992); Frederico (2021).

²⁰ Pensamentos refletidos com base em Sarmento (2005) Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992).

No tocante aos sentimentos envolvidos, a peça instiga empatia, tanto entre as crianças do grupo A, que refletem sobre a bagunça, quanto no público espectador e diretor, que é chamado a se envolver e participar na busca de uma solução. A empatia é central para a resolução do conflito e para a colaboração que se segue.

O sentimento de responsabilidade surge quando as crianças do grupo A pedem ao grupo B que reflitam sobre suas ações e trabalhem juntos para restaurar a ordem no local. Esse sentimento é crucial para o desenvolvimento do senso de cidadania e respeito pelo espaço comum.

Ao desfecho da peça, a cooperação entre os dois grupos de crianças é fundamental para restabelecer a harmonia. Esse sentimento reforça a importância de trabalhar em conjunto para o bem-estar coletivo, uma mensagem poderosa tanto no teatro quanto na vida real. Essa análise mostra que a peça não só é um exercício teatral, mas também um veículo para explorar temas geográficos e sociais, além de promover valores essenciais como responsabilidade, cooperação e empatia.

A peça "Uma Tarde no Parquinho" pode ser interpretada à luz dos princípios do TO. Vez que este visa capacitar indivíduos e comunidades marginalizadas a explorar, expressar e transformar situações de opressão através da prática teatral. A conexão entre a peça e essa abordagem se dá em vários aspectos.

Na exploração de conflitos e opressões envolvendo a opressão no espaço comum, na peça, o grupo de crianças que já estava no parquinho (grupo A) experimenta uma forma de opressão simbólica quando o segundo grupo (grupo B) chega e desorganiza o ambiente. Isso espelha situações reais onde espaços compartilhados são disputados ou degradados, e os interesses de um grupo são sobrepostos aos de outro, sem consideração ou diálogo.

Os atores oprimidos e opressores, quando a peça também demonstra como os papéis de "oprimido" e "opressor" não são fixos, mas podem ser negociados. As crianças do grupo A, inicialmente passivas, observam a degradação do parquinho e, em seguida, se posicionam, desafiando o comportamento do grupo B. Isso exemplifica a dinâmica de opressão, o diálogo e a sensibilização podem reverter situações de injustiça.

O empoderamento e sensibilização a participação ativa e a transformação Social dentro da metodologia do Teatro Fórum de Augusto Boal, do TO, propõem que os espectadores não sejam apenas observadores passivos, mas participem ativamente na transformação da narrativa.

Na peça, a interação com o público que clama por uma solução de conflito ecoa a técnica do Teatro-Fórum, onde o público sugere alternativas e soluções para os problemas

apresentados. Essa participação ativa reflete a essência do TO : transformar o espectador em agente de mudança.

Na sensibilização coletiva quando as crianças do grupo A convidam o grupo B a refletir sobre seus atos e a colaborar na limpeza do parquinho, elas estão engajadas em um processo de sensibilização, outro pilar central do TO . Esse processo de sensibilização permite que as crianças reconheçam as consequências de suas ações e percebam a importância da responsabilidade coletiva.

O teatro como ferramenta para a mudança e transformação através da arte, a peça ilustra como ele pode ser um meio para refletir sobre questões sociais e promover a mudança. Ao transformar o parquinho bagunçado em um espaço de cooperação e cuidado, as crianças mostram como os espaços podem ser ressignificados. No contexto do TO , isso se alinha com a ideia de que o teatro pode ser um ensaio para a revolução social, os participantes ensaiam novas formas de interação e comportamento que podem ser levadas para a vida real.

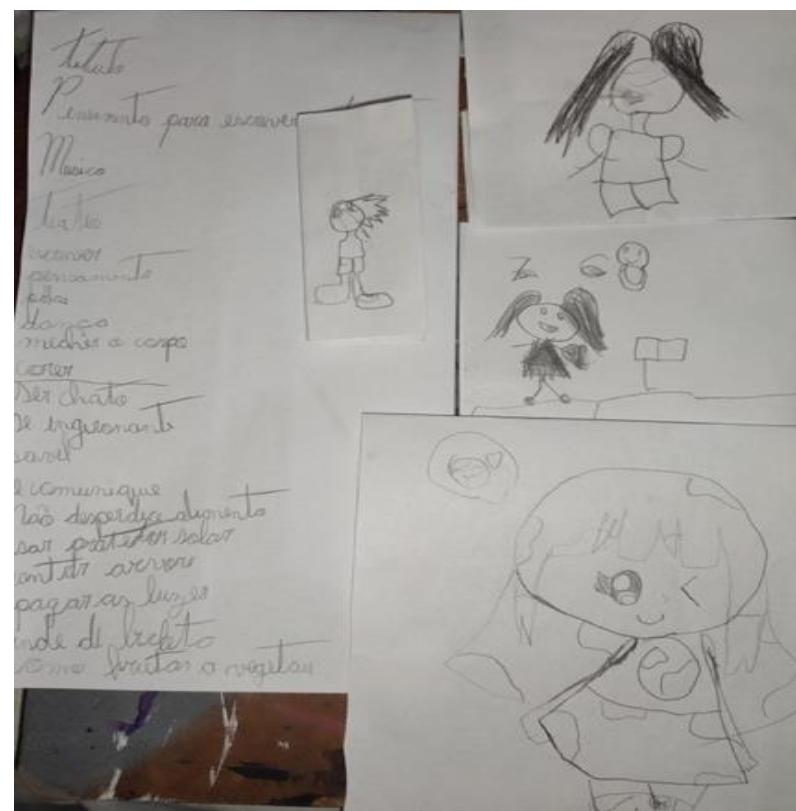
Quanto a educação e diálogo, a peça promove a educação para a cidadania, um dos objetivos do TO . Ao lidar com temas como responsabilidade ambiental e cooperação, a peça não só diverte, mas educa, incentivando o público a refletir sobre seu papel na sociedade e suas ações cotidianas.

Assim, “Uma Tarde no Parquinho” pode ser vista como um micro representação dos processos de opressão e libertação que o TO busca explorar. A peça não só explora a dinâmica entre opressores e oprimidos, mas também promove a sensibilização e a transformação social, fundamentais para a metodologia de Boal. A peça se torna, um espaço em que as crianças (e, simbolicamente, a sociedade) podem ensaiar para um mundo mais justo e colaborativo²¹.

As figuras 16 e 17 retratam as expressividades dos corpos perante um palco, esses corpos se sentem livres para performar e atuar durante o desenvolvimento de uma peça teatral, com sua imaginação sendo o limite. Os elementos simbólicos do que é considerado teatro, geografia, e meio ambiente, aparecem majoritariamente em cada uma das representações geoarteliterárias, com finalidade de síntese da intervenção.

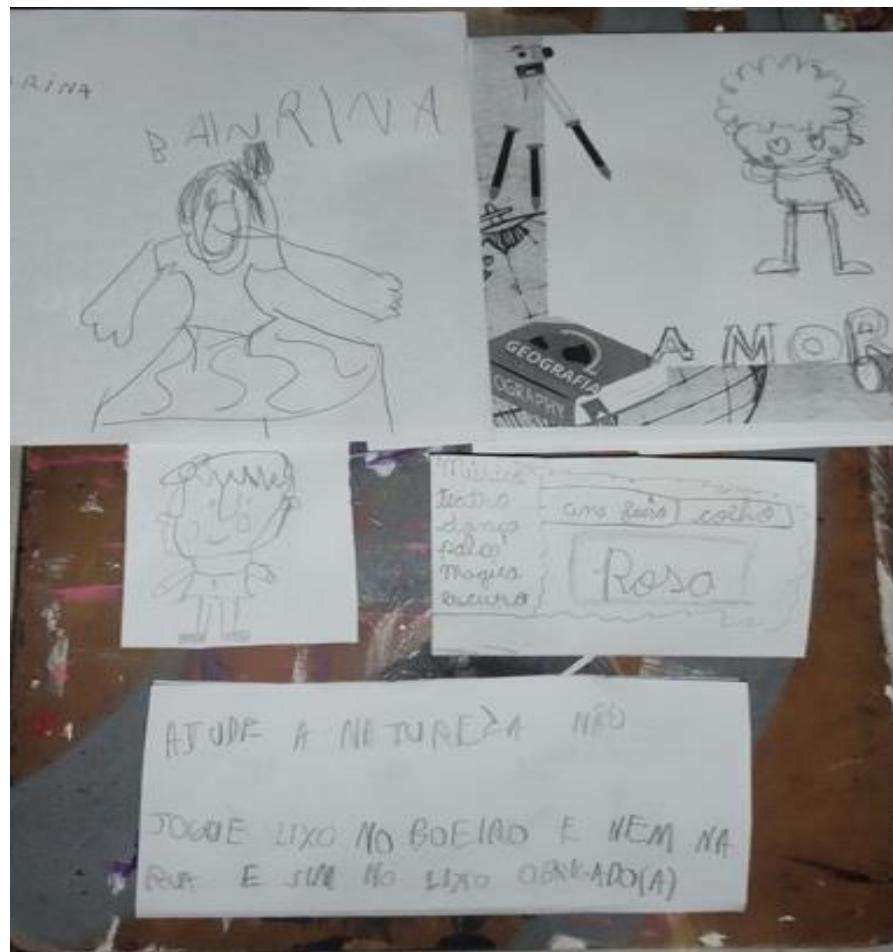
²¹ Reflexões analíticas usando como base Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992); Frederico (2021).

Figura 16– 1º Mosaico das Concepções finais das expressividades espontâneas das crianças participantes



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Figura 17 – 2º Mosaico das Concepções finais das expressividades espontâneas das crianças participantes

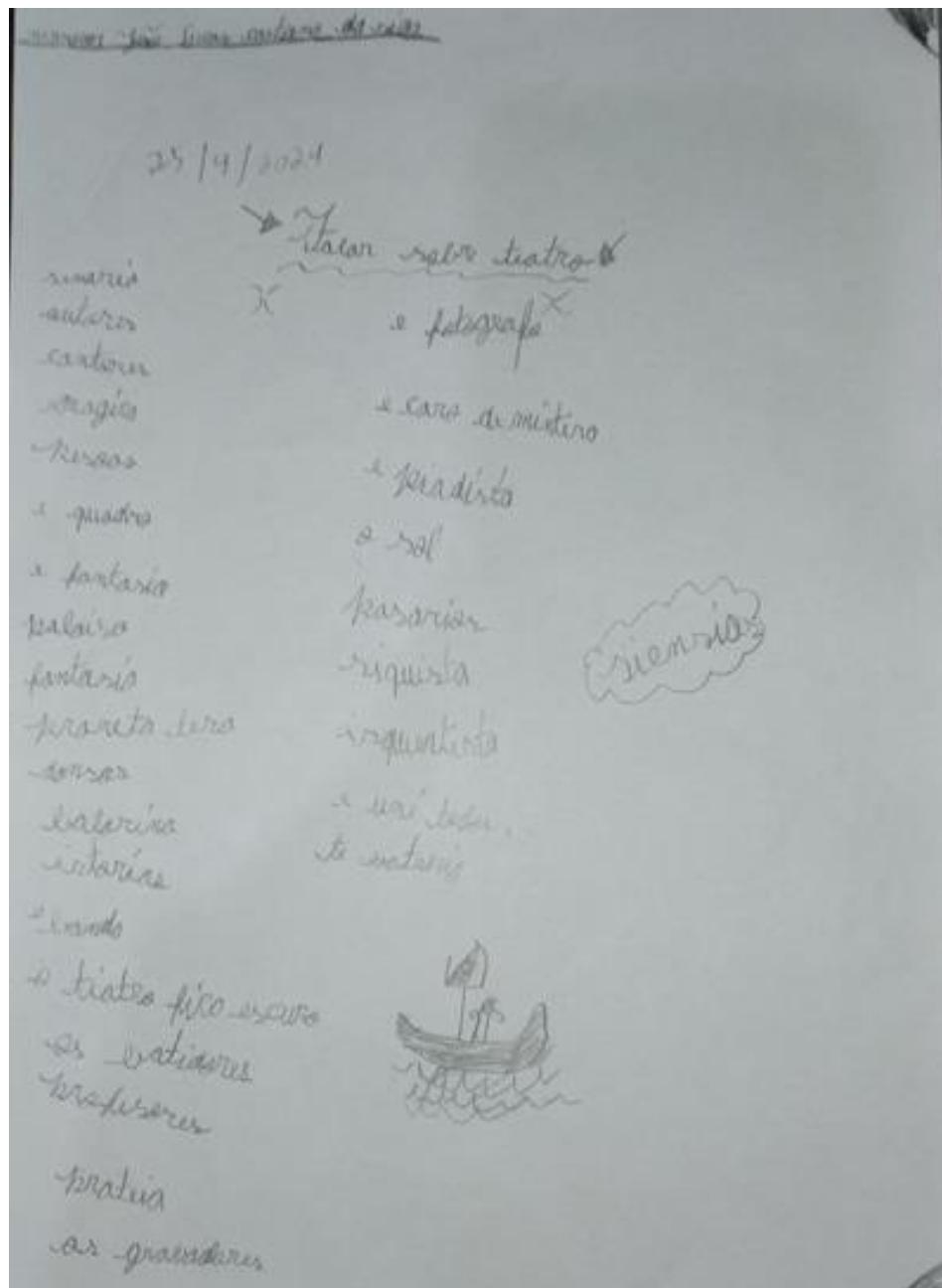


Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

As figuras 18, 19 e 20 retratam elementos que compõem uma apresentação teatral e suas regras de elementos, nelas existem as respostas da questão “O que é teatro?”, é disserem e enfatizam o quanto elementos primordiais como palco, luz, sombra, ator, enredo, músicas etc., constituem a magia da produção²².

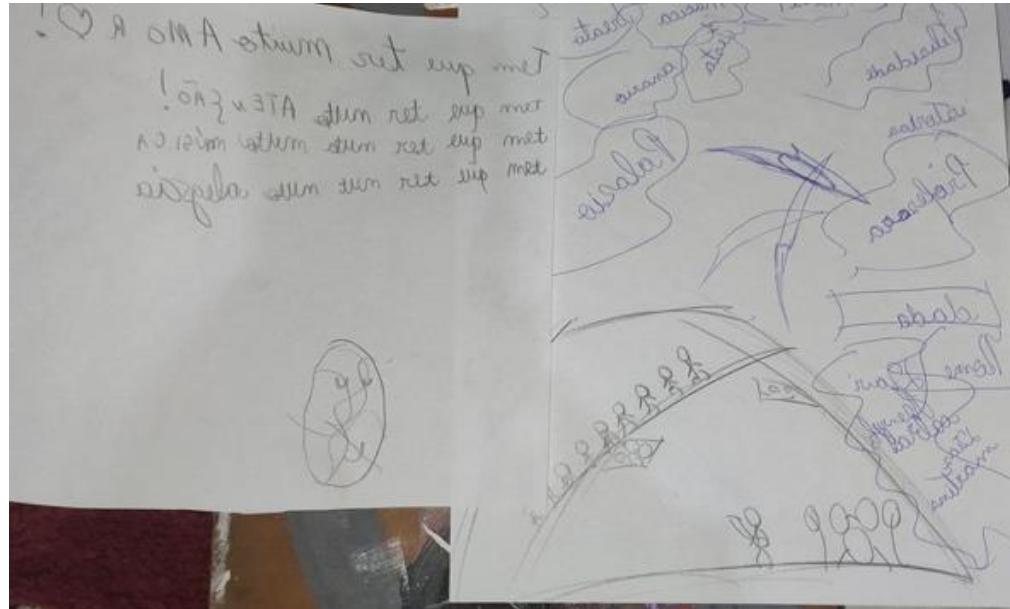
²² Reflexões analíticas usando como base Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992); Jacint *et al* (2023); Jacinto (2024); Jacinto e Silva (2024); Frederico (2021);

Figura 18 – Expressividades espontâneas das crianças participantes



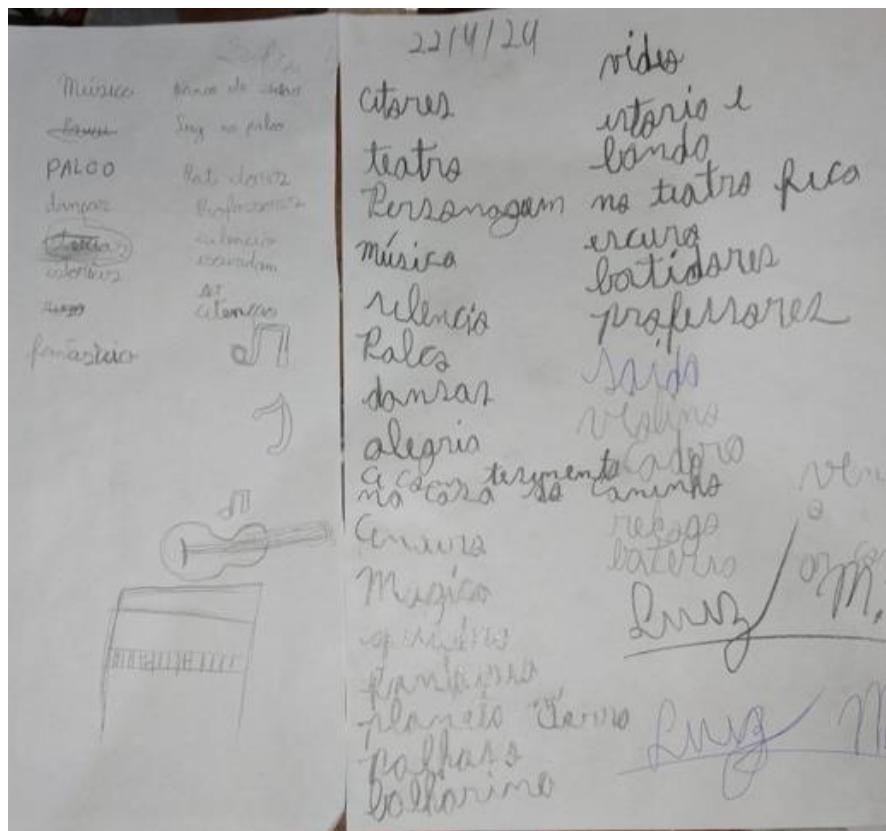
Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Figura 19 – Expressividades espontâneas das crianças participantes



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Figura 20 – Concepções finais das expressividades espontâneas das crianças participantes



Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

As produções das figuras anteriores, apresentam como o imaginário dos participantes ficou recheado dos elementos que compõe a peça teatral, tudo é muito carregado de significado e expressividade. As suas produções apresentam desenhos de corpos atuando em palcos coletivos ou solitários, peças ficcionais que usufruem da música, da dança, do teatro, das luzes, das sombras, de barcos, das mais inventivas e criativas formas de se fazer ser ouvido e escutado²³.

Apresentar as suas configurações de mundo, um mundo só delas, mundo carregado de forças criativas de mudanças de horizontes em suas vidas e dos seus arredores. É nítido o grau de compreensão que foi assimilado pelos participantes, eles vão discorrendo por meio de desenhos, palavras, símbolos, vão tentando usar a Geoarteliteratura para ler as suas concepções de como foi participar da pesquisa.²⁴

O TO , especialmente através do Teatro Fórum, oferece um espaço seguro de expressão, nele os participantes podem encenar, vivenciar e reimaginar situações reais ou fictícias que refletem questões sociais e ambientais. Essa prática transforma espectadores em espectadores que atuam como atores, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades essenciais, como senso crítico, criatividade e capacidade de se colocar no lugar do outro. Tais competências são fundamentais para formar cidadãos conscientes e protagonistas em seus contextos.

No âmbito da GI , que reconhece as infântas como agentes ativos na construção de seus espaços e saberes, essa proposta se enriquece ainda mais. As vivências das crianças nos espaços que habitam, moldadas por suas explorações e interações, revelam sua capacidade de entender e transformar o mundo à sua volta.

Essa perspectiva nos convida a repensar os ambientes educativos como locais de interação, criação e transformação — espaços que não apenas ensinam, mas permitem que as crianças construam o conhecimento em colaboração com seus pares.

Ao incorporar o teatro como uma ferramenta pedagógica, a EAES cria uma oportunidade única para conectar conceitos ambientais às experiências cotidianas das crianças, tornando o aprendizado mais significativo e relevante.

A narrativa, o drama e a performance teatral permitem que as crianças explorem questões ambientais sob novas perspectivas, expressando suas emoções, ideias e preocupações.

²³ Reflexões analíticas usando como base Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992); Jacinto *et al* (2023); Jacinto (2024); Jacinto e Silva (2024); Frederico (2021).

²⁴ Reflexões analíticas usando como base Pereira e Pereira (2022); Oliveira Junior e Girardi, (2011); Oliveira (2013); Ribeiro e Torres (2006); Koudela (1992); Jacinto, *et al* (2023); Jacinto (2024); Jacinto e Silva (2024) Frederico (2021).

Esse processo valoriza não apenas o conteúdo aprendido, mas também a subjetividade e a ludicidade inerentes ao ato de aprender.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel fundamenta essa prática, ao defender que o conhecimento é mais duradouro quando integrado às estruturas cognitivas já existentes. Assim, ao dramatizar problemas ambientais reais e participar de atividades interativas, as crianças não apenas entendem melhor os desafios que enfrentam, mas também exercitam a busca por soluções criativas e responsáveis. Por meio do teatro, o aprendizado deixa de ser apenas informativo, tornando-se uma experiência transformadora.

A integração entre a GI e o TO oferece uma abordagem metodológica robusta e inovadora para a EAES. Essa prática incentiva as crianças a se engajarem em um processo ativo de transformação social, explorando seus espaços, expressando suas ideias e compreendendo o impacto de suas ações no ambiente.

As dramatizações, jogos e atividades criativas realizadas em grupos proporcionam momentos de colaboração genuína, permitindo que as crianças se conectem com seus pares e com suas realidades de maneira profunda e significativa.

As representações teatrais, elaboradas coletivamente, refletem a capacidade das crianças de interpretar suas realidades e criar narrativas que dialoguem com seus cotidianos. Ao assumir papéis fictícios e abordar questões ambientais por meio do teatro, elas não apenas compreendem os problemas apresentados, mas também se sentem encorajadas a propor e implementar soluções. O envolvimento ativo e o feedback positivo dos participantes evidenciam o sucesso dessa abordagem, que mantém as crianças engajadas, curiosas e criativas.

Essa metodologia também contribui para ampliar os horizontes do ensino de Geografia, incorporando linguagens artísticas como o teatro para sensibilizar e mobilizar os educandos. Ao unir conhecimentos ambientais com a expressividade e o diálogo proporcionados pelo teatro, a EAES se torna uma ferramenta poderosa para formar sujeitos críticos e conscientes.

Por fim, essa jornada transformadora não se encerra em suas práticas pedagógicas. Sua essência está na continuidade, inspirando futuras gerações a sonhar e agir na construção de um futuro sustentável, democrático e equitativo.

Os resultados da intervenção extrapolaram os padrões e parâmetros que eram esperados, todas as produções e o desenrolar das atividades, foi feito de forma muito eficiente para o fomento de uma abordagem crítica e com o tratamento didático muito potente levando os conceitos gerais da Geografia, do Teatro e do Meio Ambiente para um público infantil

3 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO GEOGRÁFICO E SUA RELEVANTE PARTICIPAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DAS CRIANÇAS, DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL.

A especificidade do conhecimento científico geográfico na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento intelectual das crianças. Diversos estudos acadêmicos, que susceterão este capítulo destacam a importância de introduzir conceitos geográficos desde as primeiras etapas da educação, proporcionando às crianças ferramentas para entender o espaço ao seu redor e desenvolver habilidades cognitivas essenciais.

Acerca da importância do Ensino de Geografia na educação infantil Souza e Lobato (2018), discorrem as possibilidades de que os alunos compreendam sua posição nas relações entre sociedade e natureza, reconhecendo como suas ações individuais ou coletivas impactam o meio ambiente e a sociedade. Essa compreensão é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

A Geografia é uma ciência de grande relevância, especialmente na Educação Infantil, pois é nessa etapa que as crianças começam a explorar e compreender o mundo ao seu redor. Segundo Straforini (2001), essa disciplina desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades cognitivas, corporais, sociais e culturais das crianças, contribuindo para que elas compreendam as relações entre os seres humanos e o ambiente em que vivem. O autor ressalta que a Geografia ensina noções de espaço desde cedo. Durante o trajeto de casa para a escola, por exemplo, as crianças observam e interagem com os elementos da paisagem, como casas, árvores, ruas e o céu.

Cabe ao professor aproveitar esses momentos para trabalhar conceitos espaciais, como a distância, os pontos cardeais e os elementos que compõem o entorno. Essa prática possibilita uma experiência de aprendizado significativa e concreta, integrando a vivência cotidiana ao ensino formal.

As crianças são incentivadas a explorar o entorno, aprender noções espaciais simples, valorizar o ambiente natural e cultural, participar de atividades como histórias e brincadeiras, e interagir com representações do espaço, como mapas e globos. Conforme Callai (2005), essas práticas permitem que o ensino de Geografia seja contextualizado e significativo, contribuindo para que as crianças construam uma leitura crítica do mundo.

Callai (2005) também salienta que ensinar Geografia nas séries iniciais requer estratégias que aproximem as crianças de sua realidade local. Esse processo, além de favorecer

o entendimento do espaço em que vivem, promove o reconhecimento de valores como identidade e pertencimento. A autora argumenta que o estudo do lugar é essencial para que os alunos construam sua identidade e compreendam a diversidade e as contradições do mundo.

Nesse sentido, é essencial que o ensino de Geografia esteja vinculado à realidade dos alunos, integrando valores locais ao processo de aprendizado. Estratégias como brincadeiras, mapas e literatura infantil são indicadas para tornar esse ensino mais significativo. Callai (2005) sugere que o lúdico seja uma ferramenta central, pois auxilia as crianças a compreenderem seu espaço e o papel que desempenham nele.

Lourenço e Paiva (2010), reforçam a importância das brincadeiras nesse processo, pois elas permitem que as crianças vivenciem fenômenos e movimentos que estimulam seu desenvolvimento e aprendizado. Essas atividades criam desafios que relacionam a realidade ao imaginário, promovendo a descoberta e a criação de novos conhecimentos de maneira dinâmica e significativa.

Além disso, a literatura infantil e a contação de histórias emergem como recursos valiosos para o ensino de Geografia. Martins (2015), argumenta que essas práticas criam um ambiente de aprendizado envolvente, permitindo que as crianças relacionem personagens, ambientes e situações das histórias com seu cotidiano. Essa conexão auxilia na construção de habilidades socioemocionais e cognitivas fundamentais para lidar com situações reais.

Dessa maneira, o estudo da Geografia torna-se importante por proporcionar às crianças, em seu nível de conhecimento, o estabelecimento de relações entre o lugar em que vivem e outros lugares, questionar e apresentar suas próprias concepções sobre natureza e sociedade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, vol. 3, que trata de natureza e sociedade, ou seja, o ensino de Geografia para a primeira infância, estabelece alguns objetivos e seus conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com a faixa etária atendida. O quadro 6 apresenta caminhos teóricos e metodológicos para esse objetivo.

Quadro 6 – Metodologias sugeridas pelo RCNEI de 1998

Faixa etária	Objetivos	Conteúdos sugeridos
--------------	-----------	---------------------

0 a 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o ambiente para se relacionar com pessoas, animais, plantas e objetos, manifestando curiosidade e interesse. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar interesse pelo mundo social e natural, formulando perguntas e imaginando soluções para compreendê-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em atividades com histórias, brincadeiras, jogos e canções que refletem tradições culturais. - Exploração de objetos, propriedades e processos de transformação. - Contato com pequenos animais e plantas. - Conhecimento do próprio corpo por meio de atividades físicas, motoras e perceptivas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações entre o modo de vida de diferentes grupos sociais. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do meio ambiente e das formas de vida para a preservação das espécies e qualidade de vida humana. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a compreensão sobre os modos de organização dos grupos sociais e as formas de interação com o ambiente. 	
4 a 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre o ambiente, as formas de vida e os fenômenos naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. - Os lugares e suas paisagens. - Objetos e processos de transformação. - Os seres vivos. - Fenômenos da natureza.

Fonte: RCNEI (1998) **Organizador:** Autor (2024)

A partir do quadro 6, observa-se que as intervenções desenvolvidas nesta dissertação se ancoraram em uma vasta literatura e extraporalaram todas as expectativas acerca das potencialidades teóricas e metodológicas de se aventurar em colocar em cena a GI e o TO com o fim de uma EAES.

Continuando a linha da importância da Geografia na infância, é notório a contribuição para a formação do conceito de identidade, expresso na compreensão perceptiva da paisagem,

nas relações com os lugares vividos e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros. A geografia é uma área da ciência de soberana relevância, sobretudo na educação infantil, pois nessa fase a criança precisa explorar o mundo que a rodeia como forma de orientar-se, localizar-se, deslocar-se e agir no meio. Para Vasconcelos e Carvalho (2018) a escola precisa direcionar seu aluno, desde cedo, ao conhecimento de noções básicas de geografia, contribuindo para uma formação significativa do aluno.

Sobre a contribuições para o desenvolvimento cognitivo e social Silva e Cabó (2014) discorrem que a introdução de conteúdos geográficos na educação infantil auxilia no desenvolvimento de habilidades como orientação espacial, localização e deslocamento no meio. Essas habilidades são fundamentais para a formação integral da criança, permitindo que ela explore o mundo ao seu redor de forma consciente e crítica.

O ensino de Geografia desde a educação infantil favorece a formação de cidadãos conscientes, capazes de entender as dinâmicas sociais e ambientais, e de atuar de forma responsável no espaço em que vivem (Passos e Passos, 2023).

Para que o ensino de Geografia seja eficaz na educação infantil, é fundamental que os educadores utilizem metodologias adequadas, que considerem as especificidades da ciência geográfica e as características das crianças nessa faixa etária. O uso de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras pode tornar o aprendizado mais significativo e prazeroso, facilitando a assimilação dos conceitos geográficos (Barragan e Rodrigues, 2023).

A formação dos professores também desempenha um papel crucial nesse processo, sendo necessário que estejam preparados para abordar os conteúdos geográficos de forma contextualizada e interdisciplinar, promovendo uma educação que valorize a compreensão do espaço e das relações sociais (Sbardelotto e Francischett, 2021).

Conclui-se que a formação em Geografia é para a cidadania e é humanizadora ao evidenciar os conceitos garante a formação inicial da criança, tanto do pensamento teórico, como da prática cidadã. A inclusão do conhecimento científico geográfico na educação infantil é essencial para o desenvolvimento intelectual das crianças, proporcionando-lhes ferramentas para entender o mundo ao seu redor e atuar de forma consciente e crítica na sociedade. Investir em metodologias adequadas e na formação de professores capacitados é fundamental para que o ensino de Geografia cumpra seu papel na formação integral dos alunos.

Ao nutrir a sensibilidade ambiental e o protagonismo das crianças, a EAES, ancorada na GI e no TO, pavimenta o caminho para uma sociedade em que o aprendizado é, simultaneamente, um ato de empoderamento e transformação. Desse modo, o ensino de

Geografia na Educação Infantil, quando realizado de forma integrada e contextualizada, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o entendimento do espaço em que vivem e preparando-as para uma leitura crítica e significativa do mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou entender como a metodologia do teatro fórum, uma ramificação do TO de Augusto Boal, inspirada pela metodologia participativa consegue auxiliar na sensibilização para uma EAES. Assim o trabalho conseguiu entender quais foram as representações sociais dos/as participantes sobre o conceito meio ambiente e fomentou na sensibilização para uma EAES desde a infância, além de contribuir nas concepções da relevância de se abordar o conhecimento geográfico já na infância.

As percepções do seu meio ambiente foram amplamente representadas e reivindicadas como uma categoria próxima às suas realidades locais, indo ao encontro das literaturas atuais, quando se aborda a importância ser pertencente ao meio ambiente que o circunda, essa pesquisa intencionou fazer as conexões mais humanas e reais entre o ser e o ambiente, o método humano-processual foi de suma importância para as reflexões desta obra.

E dentre as linguagens do ensino de Geografia, o TO pode ser utilizada para trabalhar a EA junto ao ensino! Foi perceptivo no decorrer das etapas da referida pesquisa como a linguagem teatral potencializa a aprendizagem significativa dos participantes acerca dos princípios de uma EAES. Todo o processo foi concebido por aqueles que estão dentro da realidade levantada e questionada.

Este trabalho não visa encerrar as discussões e considerações sobre essas possibilidades teóricas de aproximação e sim apresentar e inspirar para mais trabalhos envolvendo a GI com o uso da linguagem teatral, tendo em vista, dentre tantas outras possibilidades de aprendizagens de conceitos e temas da Geografia, visando a promoção da EAES.

Trabalhos que busquem entender como essas múltiplas formas de linguagem podem ser empregadas para o pensamento de uma educação ambiental emancipatório que visa sensibilização para essa temática devem ser produzidos por toda a sociedade.

A busca por um aprofundamento da temática envolvendo Geografia, Arte e Literatura levou o autor a dar seguimento nessa linha de pesquisa como projeto de tese com a proposta de explorar uma EAES que utilize o Teatro, a Poesia e o Desenho para promover a sensibilização e o protagonismo infantil no campo da GI .

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. L. F.; FRANÇA, T. L. Concepções de Educação Ambiental de professores de biologia em formação nas universidades públicas federais do Recife. *Educar em Revista* [online]. 2013, n. 50.
- BARRAGAN, R.G.; RODRIGUES, A.L.; O ensino da geografia na educação infantil: abordagens e práticas docentes. V Congresso de educação do CPAN. Anais, Corumbá, 2023.
- Boal, A. O Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Coleção teatro hoje, V. 27, 2. ed., 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais- Meio Ambiente – Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CÂNDIDO, R. P. D. Recursos didáticos no processo de aprendizagem na Educação Infantil. Minas Gerais: Fucamp, 2016.
- CASTANHEIRA, N. P. Estatística aplicada a todos os níveis. 1 ed. InterSaberes, 2013.
- CHIOVATTO, M. O professor mediador. Artes na escola, Boletim, n. 24, 2000.
- CINTRÃO, F. F. J.; CORREIA, L. Meio ambiente e representação social: um estudo de caso na escola municipal de ensino fundamental de Araraquara-SP. *Revista Uniara*, n.14, p. 201-212, 2004.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F.. Apresentação: Tempos e Espaços das Infâncias. *Curriculum Sem Fronteiras: Revista para uma educação crítica e emancipatória*, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, 2006.
- DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 7. ed. São Paulo: Gaia, 1994.
- FIGUEIREDO, A. D. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo: v.14, n.03, 2016.
- FREDERICO, C. Escritos sobre arte e o realismo. 1ed. Campo Grande: Télos educativa, 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. (1. ed. 1996).

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

GASPAR, C. M.; TORRES, E. C.; VEIGA L. A. Casa do caminho em Londrina, Paraná, e a formação dos educandos em espaço não formal de educação ambiental de 2016-2017. Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais [en linea].

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

GRANERO, V.V. Como usar o teatro em sala de aula. São Paulo: Ed. Contexto, 2018.

IDAM. Metodologia participativa de extensão rural - Manaus: IDAM, 2014.

JACINTO, D. F.; SILVA, I. C. G.. Relato de uma experiência geográfica envolvendo educação ambiental com crianças em londrina-pr In: II Encontro internacional de metodologias qualitativas de pesquisa e/ou ação, 2024, londrina. II Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas de Pesquisa e/ou Ação: Desenvolvimento territorial sustentável. Anais, 2024.

JACINTO, D. F.; TORRES, E. C.; ALIEVI, A. A.; RIBEIRO, D. A.; SANTOS, K. O. Análise geográfica de manifestações geoarteliterárias espontâneas acerca do meio ambiente com alunos do ensino fundamental II em um colégio estadual de Cornélio procópio- pr" In: XV ENANPEGE, Anais, 2023, Palmas.

JACINTO, D. F.. As contribuições do teatro na geografia da infância: a busca por uma educação ambiental emancipatória significativa in: II encontro internacional de metodologias qualitativas de pesquisa e/ou ação, 2024, Londrina. II Encontro Internacional de Metodologias Qualitativas de Pesquisa e/ou Ação: Desenvolvimento territorial sustentável. Anais, 2024.

JACINTO, D.F; ALVES, W.W.; Relato de experiência da Oficina de Teatro “A Pequena Princesa: Em uma noite estrelada às margens do Rio Tibagi”. In: TORRES, E. (Org). Educação Ambiental e Geografia: Sensibilizações, práticas e caminhos. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2023.

JULIASZ, P. C. S. O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia. 257f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

KOUDELA, I. D. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LAGANÁ, L. Da Geografia à literatura: um percurso de vida. Geografia, literatura e arte. Universidade de São Paulo, São Paulo: v.1, n. 1, jan./jun. 2018.

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

LOPES, J. J. M; PAULA, S. R.V. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.2, 2020.

- LOPES, J. J. M. (2013). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e sua infância. *Revista Contexto & Educação*, 2022.
- LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Curriculum Sem Fronteiras: Revista para uma educação crítica e emancipatória*, Niterói, v. 6, n. 1, 2006.
- LOUREIRO, C.F.B. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- LOURENÇO, A. A. PAIVA, M. O. A. de. A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. *Ciências & Cognição*. 2010.
- MARTINS, R. E. M. Wi. O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 27, 2015.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? Laguna - Espanha: Qurrículum, 2012.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; GIRARDI, G. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: *Encontro nacional de práticas de ensino de geografia*, XI, 2011. Goiânia. Anais. Goiânia, 2011.
- OLIVEIRA, M. F. S. Geografia e poesia: diálogo possível no ensino da geografia escolar. 207 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Piauí-UFPI, Teresina, 2013.
- PASSOS, L.O.B; PASSOS, J.B. A importância do ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Acadêmica digital Souzaead*, Ed.64,2023.
- PAULO, M; L; TORRES, E.C; Encenações teatrais como caminho para desenvolver a educação ambiental. In: TORRES, E. (Org). *Educação Ambiental e Geografia IV: Sensibilizações, práticas e caminhos*. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017.
- PENTEADO, H.D. Meio Ambiente e Formação de Professores. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- PEREIRA, A. M.; PEREIRA L. M.; reflexões sobre um teatro com bebês e crianças e outras territorialidades. Instrumento: *Rev. Est. e Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, 2022.
- REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- RIBEIRO, E.; TORRES, E. C. A Importância da Poesia como Instrumento de Ensino de Geografia. In. ANTONELLO, I.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. *Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão*. Londrina: Ed. Humanidades, vol. III, 2006.
- ROSSI, R. Método humano-processual: contribuições à pesquisa em educação. *Revista Gesto-debate*, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 22.
- SAINT-EXUPÉRY, A. O pequeno príncipe. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. In: Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Editora da UFSC V. 23, 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: SATO M.; CARVALHO I. C. M. (orgs.). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Sbardelotto, V.S.; Francischett, M. N. O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino escolar. Revista Signos Geográficos. V.2, Goiânia, 2020.

Schossler Sbardelotto, V., & Nesi Francischett, M. (2021). O conhecimento geográfico e a formação pelo ensino escolar. Revista Signos Geográficos, 2, 1–16.

SILVA, D. M.; CABÓ, L.J.F. As contribuições da geografia na educação infantil: processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico. I CINTEDI. Anais, Campina Grande: Realize Editora, 2014.

SILVA, I.G; PETILE, S.B.P; Oficina de teatro como ferramenta para Educação Ambiental: relato de experiência em Londrina-PR. In: TORRES, E. (Org). Educação Ambiental e Geografia: Sensibilizações, práticas e caminhos. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2023.

SOUZA, L.,A.S.M; LOBATO, R. B. O ensino de Geografia na Educação Infantil. Revista Educação Pública, V.18, Ed.13.

STRAFORINI, R. Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais. 2001. 155p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2001.

SUZUKI, C.J. Geografia, literatura e arte: Sensibilidades Geoarteliterárias. Geografia, Literatura e Arte, Universidade De São Paulo, São Paulo: v.1, n.1.

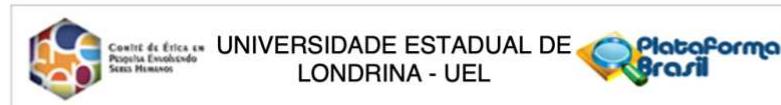
SUZUKI, J. C; ARAÚJO, G. C. C.;CASTRO, R. C. M. L.; Geografia, Literatura e Arte, v.2, n.2, p. 1-4,jul./dez.

VASCONCELOS, C.A.; CARVALHO, D. M. Contextualizando o ensino de geografia na educação infantil. IX Fórum Nacional NEPEG de formação de professores de geografia. Anais, 2018, Caldas Novas.

VILLA, M.N; TORRES, E.C; CANESSO, R. Teatro e educação ambiental para crianças. In: TORRES, E. (Org). Educação Ambiental e Geografia: Sensibilizações, práticas e caminhos. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2014.

ANEXOS

Anexo I - Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO NA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA

Pesquisador: DAISSON FELIX JACINTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73806423.3.0000.5231

Instituição Proponente: CCE - Programa de Pós-graduação em Geografia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.504.474

Apresentação do Projeto:

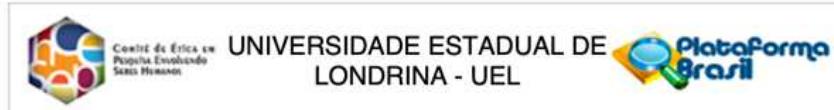
Segundo o pesquisador, "Abordar nas aulas de Geografia o ensino da Educação Ambiental é um grande desafio na elaboração de um sentimento de pertencimento do educando, portanto abordar o Teatro como ferramenta para o ensino de uma Educação Ambiental Emancipatória baseada nos conceitos de uma Geografia que conversa entre a mesma e além para a Arte e a Literatura." Assim, o pesquisador propõe estratégias de ensino para estimular uma sensibilização dos estudantes em torno do conteúdo. Será apresentada a fundamentação teórico e metodológica de uma futura intervenção pedagógica feita com esse propósito. O recorte espacial da pesquisa consiste no ambiente não-formal de educação com identificado como de "Casa do Caminho" em Londrina – PR. será elaborado um produto teatral com as bases de uma Educação Ambiental Emancipatória, forjada com inspiração na obra do "Pequeno Príncipe". Tendo como população alvo de participantes de pesquisa "educandos na faixa etária de 05 a 17 anos de Idade e educadores maiores de idade, dessa instituição que frequentem no período matutino." Para tanto, será elaborado um produto teatral com as bases de uma Educação Ambiental Emancipatória, forjada com inspiração na obra do "Pequeno Príncipe". O autor tem a seguinte Hipótese: "Dentre as linguagens do ensino de Geografia, o Teatro pode ser utilizado para trabalhar e educação ambiental emancipatória junto a rede básica de Ensino."

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br

Página 01 de 05

Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Anexo II- Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.2



Continuação do Parecer: 6.504.474

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Propor prática pedagógica pautada na educação ambiental emancipatória e nos conceitos da Geografia da infância, tendo como fio condutor a produção teatral e a Geoarteliteratura.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar e discutir sobre o trabalho pedagógico com a Educação Ambiental realizado em ambiente não formal de educação na cidade de Londrina/PR;
- Investigar e discutir as representações sociais dos participantes que emergiram no decorrer da elaboração da produção teatral, construídas pelos/as estudantes do ambiente não formal de educação, envolvido neste projeto;
- Produzir uma ação conjunta com os educadores do ambiente não-formal de educação, uma prática pedagógica envolvendo educação ambiental emancipatória e linguagens da Geografia relacionadas à produção teatral utilizando os elementos da Geoarteliteratura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: RISCOS diretos para os voluntários: Por se tratar de uma pesquisa com coleta de dados por meio de uma intervenção teatral, após o contato com os materiais didáticos, os riscos envolvidos nesta pesquisa giram em torno de possíveis constrangimentos e/ou incômodos aos/as participantes em relação à dificuldade desenvolver a teatralidade. Caso sintam-se incomodados com qualquer uma das etapas da pesquisa, podem optar por não as responder ou encerrar sua participação, o que não lhes acarretará quaisquer tipos de prejuízos. O pesquisador se responsabilizará em amparar o participante até que o desconforto cesse, caso haja alguma intercorrência negativa com o participante;

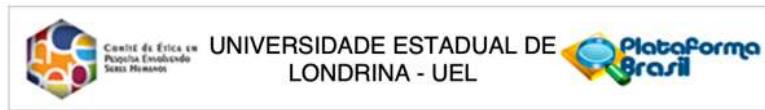
Benefícios: BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários: As pessoas participantes da pesquisa, sejam parte do grupo de estudantes ou professores, um possível benefício direto está em receber os resultados desta pesquisa, os quais serão compartilhados com os que assim desejarem, após a conclusão do estudo. Possíveis benefícios indiretos estão em contribuir com informações relevantes para a elaboração de um material didático inclusivo que poderá ajudar estudantes, na aprendizagem da Geografia e a teatralidade, e professores de Geografia durante o processo de ensinoaprendizagem.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 02 de 05

Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Anexo III - Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.3



Continuação do Parecer: 6.504.474

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa da área da geografia, do programa de pós graduação em Geografia –CCE, que segundo o autor irá ser realizada "...a luz do método do Materialismo Históricodialético (GIL, 2017)". Além disso, irá utilizar o método de bola de neve. O pesquisador apresenta documento de concordância assinada pela instituições parceira (Casa do Caminho), assinada por Rosana Lima, pedagoga e responsável pela instituição. Os dados coletados nesta pesquisa (questionário, fotos, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo e computador pessoal), sob a responsabilidade do pesquisador. Foi apresentado um cronograma bastante econômico na plataforma Brasil, informando apenas a data de início e de finalização do projeto e um cronograma completo em documento apensado separadamente; o mesmo acontece com o orçamento apresentado na plataforma, que será de mil reais a serem gastos com orçamento próprio para custeio da pesquisa".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado na área de Geografia. Serão incluídos 30 participantes no estudo, apresentado em apenas um único grupo, de "educandos e de educadores", contudo, aparentemente haverá a avaliação das representações sociais dos estudantes em relação ao tema proposto (educação ambiental por meio do teatro). O Cronograma de Execução prevê início para o mês de novembro e final para dezembro de 2023. Observa-se que no corpo do projeto o pesquisador afirma que haverá sete reuniões com os participantes após o contato com os interessados a que tiverem preenchido um documento denominado "Formulário de Manifestação de Interesse em Participação". Tanto neste documento como no TCLE o pesquisador afirma que "Os dados coletados nesta pesquisa (questionário, fotos, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo e computador pessoal), sob a responsabilidade do projeto". O pesquisador apresenta documento de confidencialidade dos dados "TERMO DE COMPROMISSO, SIGILO E CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS COLETADOS" devidamente assinado

Recomendações:

Recomenda-se que sejam ajustados os dados sobre o cronograma de atividade e o orçamento na plataforma Brasil (de acordo com o projeto)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 03 de 05

Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Anexo IV - Parecer Consustanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.4



Continuação do Parecer: 6.504.474

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2189032.pdf	26/10/2023 15:24:27		Aceito
Outros	10_Apendice_II_Ficha.docx	26/10/2023 15:23:49	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
Cronograma	11_Cronograma_caminho.docx	26/10/2023 15:23:22	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
Declaração de Instituição e	8_cep_UEL_termo_de_aceite_institucional_.doc	26/10/2023 15:22:32	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 04 de 05

Fonte: Arquivo Pessoal (2024)

Anexo V - Parecer Consubstanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres P.5



Continuação do Parecer: 6.504.474

Infraestrutura	8_cep_UEL_termo_de_aceite_institucional_.doc	26/10/2023 15:22:32	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
Outros	7_termo_confidencialidade.docx	26/10/2023 15:22:12	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_tcle_menores.doc	26/10/2023 15:21:07	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_tale_maiores.doc	26/10/2023 15:20:40	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_tale_menores.doc	26/10/2023 15:20:14	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_Formulario_ManifestacaodeInteresse_Menor.docx	26/10/2023 15:19:53	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2_Formulario_ManifestacaodeInteresse_Adulto.docx	26/10/2023 15:19:39	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1_Comite_de_etica_uel_projeto_detalhado.docx	26/10/2023 15:19:07	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_.pdf	10/08/2023 21:24:04	DAISSON FELIX JACINTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 13 de Novembro de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
 (Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

Página 05 de 05

Fonte: Arquivo Pessoal (2024)