



PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Luciana Otoni de Souza^{1*}; Ronilson Freitas de Souza²

1- Engenheira Sanitarista e Ambiental. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PPGDSTU/ UFPA. Belém – Pará, Brasil.

*E-mail: luotonibioama@gmail.com

2- Professor do Departamento de Ciências Naturais do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA, Belém – Pará, Brasil.

Recebido em: 15/01/2026 – Aprovado em: 02/03/2026 – Publicado em: 30/03/2026
DOI: 10.18677/EnciBio_2026A8

RESUMO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Salvaterra (PA), articulando os depoimentos de quatro moradores da comunidade, com diferentes vínculos com a vida local, e respostas escritas de 14 estudantes de uma escola pública do 6º ano produzidas após uma atividade baseada na exibição e discussão de um vídeo construído com registros fotográficos do próprio lugar e falas dos moradores. As entrevistas foram transcritas e, junto às respostas dos estudantes, organizaram um corpus único, analisado no *software* IRAMUTEQ por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e da análise de similitude. O dendrograma indicou a presença de núcleos lexicais que combinam, de um lado, um vocabulário mais normativo, e, de outro, termos ligados ao território local. Já o grafo de similitude mostrou conexões recorrentes entre lixo, comunidade, igarapé e saúde, além de cadeias associadas aos modos de vida locais. Os resultados sugerem que a mediação audiovisual ancorada no território favorece uma forma de falar sobre o ambiente menos abstrata e mais ligada ao sentimento de pertencimento a partir das experiências reais vivenciadas do entorno ao território marajoara.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação pedagógica; Linguagens audiovisuais; Concepções socioambientais.

AUDIOVISUAL PRODUCTION AS A PEDAGOGICAL MEDIATION STRATEGY FOR INTEGRATING ENVIRONMENTAL EDUCATION ACROSS THE CURRICULUM IN A PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

The research was conducted in a public school in Salvaterra (PA), combining the testimonies of four community residents with different ties to local life and written responses from 14 sixth-grade students at a public school produced after an activity based on the screening and discussion of a video made with photographs of the place itself and statements from residents. The interviews were transcribed and, together with the students' responses, organized into a single corpus, analyzed in IRAMUTEQ software using Descending Hierarchical Classification (DHC) and similarity analysis. The dendrogram indicated the presence of lexical nuclei that combine, on the one hand, a more normative vocabulary and, on the other, terms

linked to the local territory. The similarity graph showed recurring connections between garbage, community, stream, and health, as well as chains associated with local ways of life. The results suggest that audiovisual mediation anchored in the territory favors a less abstract way of talking about the environment and one more connected to the feeling of belonging based on real experiences in the Marajoara territory.

KEYWORDS: Pedagogical mediation; Audiovisual languages; Socio-environmental conceptions.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem presença na escola porque responde a uma urgência do nosso tempo, os problemas socioambientais se tornaram mais complexos, mais visíveis e mais difíceis de enfrentar sem formação, diálogo e compromisso coletivo o conceito e aplicação da sustentabilidade ficam comprometidos. A educação ambiental nesse sentido, deve ser compreendida, problematizada e incorporada ao processo educativo. Essa complexidade não é apenas “tema de aula”; ela atravessa a vida comum e pressiona a educação a sair do automático, para criar espaços em que as pessoas consigam pensar o mundo que habitam e as consequências do que fazem nele (LOUREIRO, 2024; LUZ; SILVA, 2025).

Mesmo assim, não é raro que a EA, quando incorporada na rotina escolar, se reduza a um repertório de boas intenções e recomendações gerais. O risco, aí, é a escola produzir uma fala correta, porém previsível, “não jogar lixo”, “preservar”, “cuidar”, como se o ambiente fosse sempre o mesmo em qualquer lugar e como se a adesão a normas bastasse para sustentar responsabilidade. Em debates críticos recentes, esse ponto aparece como alerta, a Educação Ambiental pode ficar capturada por formatos reprodutivos e pouco ligados às estruturas sociais e econômicas que produzem a crise, quando se limita à sensibilização ou ao treinamento técnico, sem enfrentar as relações mais profundas que organizam a vida e o território (GUIMARÃES, 2023).

É por isso que o “território” importa. Quando o debate ambiental começa no lugar, no que se vê, no que se vive, no que se disputa, no que afeta, o ambiente deixa de ser uma abstração conveniente e passa a ser uma trama de relações, água, saúde, trabalho, circulação de resíduos, pesca, turismo, deslocamentos e modos de convivência. Em termos educativos, isso significa redirecionar a EA do “manual do correto” para o campo mais exigente da pergunta, *o que este lugar nos pede?* E esse movimento não se faz apenas adicionando exemplos locais, mas abrindo espaço para que o território tenha voz e para que os sujeitos reconheçam a experiência do entorno como matéria legítima de reflexão e de formação. Esse horizonte se aproxima do que Ingold (2000) defendeu ao tratar a aprendizagem como prática que se cultiva no engajamento ativo com o ambiente, em que habilidades e percepções se formam no próprio convívio com os elementos do mundo.

Na América Latina, o território também não é neutro: ele é atravessado por desigualdades, disputas e histórias de exploração que deixam marcas nos corpos, nas comunidades e nas paisagens. No Brasil, na região de Salvaterra, as situações de conflitos por recursos naturais e as terras apropriadas por fazendeiros e empresas segundo Almeida *et al.*, (2020) foram narradas por cada uma das

comunidades quilombolas desse município no período da pandemia da COVID-9 e parecem ter caráter intermitente. No entanto, a luta é contínua, revelando “artes de resistência”, resiliência e formas de participação das governanças locais ante a dominação oligárquica.

Assim, uma Educação Ambiental que se pretenda crítica precisa considerar que a crise não é apenas ecológica; ela é socioambiental e se distribui de modo injusto. Nessa linha, estudos recentes recolocam a centralidade de justiça, identidade e pertencimento territorial como dimensões que ajudam a compreender problemas ambientais e a pensar formas de participação e de vida comunitária mais sustentáveis e mais equitativas (SILVA *et al.*, 2023).

Ao direcionar a natureza da posição de “objeto” ou “recurso” para a condição de sujeito de direitos, essa perspectiva tensiona o modo como as decisões são justificadas e o modo como são educados para o mundo comum. Mais do que um detalhe jurídico, trata-se de uma mudança de olhar: ela aproxima educação, ética e política, e convida a pensar práticas educativas que dialoguem com modos de vida orientados pelo bem viver e por formas de coexistência que reconheçam valores que não cabem na lógica puramente utilitária (GUIMARÃES, 2023).

Do ponto de vista pedagógico, segundo Moreira e Loureiro (2025) isso implica reconhecer que a escola não sustenta sozinha a tarefa de formar uma consciência socioambiental crítica. A EA ganha densidade quando se apoia numa abordagem relacional e se abre à cooperação e à complementaridade entre diferentes espaços educativos, tanto os formais quanto os não formais, porque é nessa circulação que o conhecimento escolar encontra experiências, memórias e práticas que ajudam a dar sentido ao que se discute em sala (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006).

Para Loureiro (2024) a EA não é conteúdo acessório nem prática comportamental, mas uma dimensão constitutiva do processo educativo, nesse sentido, essa educação ambiental escolar é um processo crítico de formação e transformação humana orientado para compreender e repensar as bases sociais que geram a crise ambiental, articulando conhecimento, participação e emancipação (educação ambiental emancipatória). Características que aproximam esse autor de outros pesquisadores da área, Layrargues e Torres (2022) que discutem e enfatizam a crítica ideológica às armadilhas do discurso ambiental dominante que nesse caso distância o discurso da realidade encontrada no município em que esta pesquisa foi realizada. O autor ainda analisa como a sustentabilidade pode ser capturada pelo mercado e a responsabilização individual, introduzindo um debate sobre conflito ambiental, justiça e desigualdade, convergindo assim para assuntos inerentes a políticas públicas e aos movimentos sociais tão fundamentais para esta região do Estado do Pará.

É neste contexto que surgiu este trabalho, que analisou como a Educação Ambiental é enunciada quando o ponto de partida é o território, e não apenas orientações gerais e abstratas presentes nos documentos oficiais para educação ambiental. Pretende-se apresentar com atenção as formas de dizer que se tornam possíveis quando a escola organiza uma situação em que o lugar aparece com seus registros, suas vozes e suas preocupações.

Ao tomar uma escola pública de Salvaterra (PA) como cenário da pesquisa e ao aproximar narrativas comunitárias e escritas estudantis produzidas em uma atividade mediada por audiovisual do próprio entorno, busca-se compreender em que medida o território, quando entra no debate como referência viva, desloca o

modo de falar sobre ambiente, aproximando a EA de responsabilidades concretas, de relações comunitárias e de problemas que têm nome e endereço. Essa escolha é coerente com a defesa de que processos educativos socioambientais exigem problematização e compromisso social diante de uma realidade marcada por complexidade e urgências (LUZ; SILVA, 2025), e com a ideia de que pensar o ambiente como relação, e não como tema desassociado, é um passo decisivo para uma Educação Ambiental crítica e emancipatória no contexto latino-americano (SILVA *et al.*, 2023; GUIMARÃES, 2023).

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e foi orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos discutidos por Oslen (2015), assumindo a linguagem dos participantes como via privilegiada para compreender como os sentidos sobre o ambiente se organizam quando o debate parte do território. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública do município de Salvaterra (PA), na Ilha do Marajó. Participaram quatro moradores da comunidade, com vínculos ocupacionais relacionados à pesca, ao turismo e às atividades domésticas locais, e quatorze estudantes do Ensino Fundamental, envolvidos em uma proposta pedagógica centrada na produção e discussão de um vídeo elaborado com registros do próprio lugar.

Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas abertas com quatro moradores, guiadas por uma pergunta norteadora, “Como você vê o ambiente aqui na comunidade, o que mudou ao longo do tempo e como essas mudanças aparecem no seu dia a dia?”. Quando necessário, o entrevistador solicitou apenas exemplos e esclarecimentos para aprofundar as narrativas, sem introduzir novos temas de forma diretiva. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na sua íntegra, preservando o modo de dizer dos participantes. Na elaboração da pergunta seguiu-se as orientações de Oslen (2015).

Na segunda etapa, realizou-se em sala de aula a exibição e discussão de um vídeo elaborado com imagens do entorno da escola e da comunidade, articuladas a trechos de falas de moradores apresentados no próprio material audiovisual. Em seguida, os estudantes responderam de forma individual, por escrito, a uma questão aberta voltada ao cotidiano local, “Depois do vídeo, o que você acha que precisa ser cuidado aqui na comunidade e por quê?”. As respostas foram produzidas em sala e recolhidas ao final da atividade, compondo o corpus analisado.

As transcrições das entrevistas com os moradores locais e os textos dos estudantes foram organizados em um corpus único, com identificação por grupo (moradores/estudantes) e codificação individual, de modo a assegurar anonimato. A preparação do corpus textual seguiu procedimentos reconhecidos na literatura de estatística textual, incluindo padronização gráfica, uniformização para letras minúsculas e segmentação por Unidades de Contexto Inicial (UCI) no formato exigido pelo *software* (CAMARGO; JUSTO, 2013) utilizado para a interpretação dos dados coletados na pesquisa.

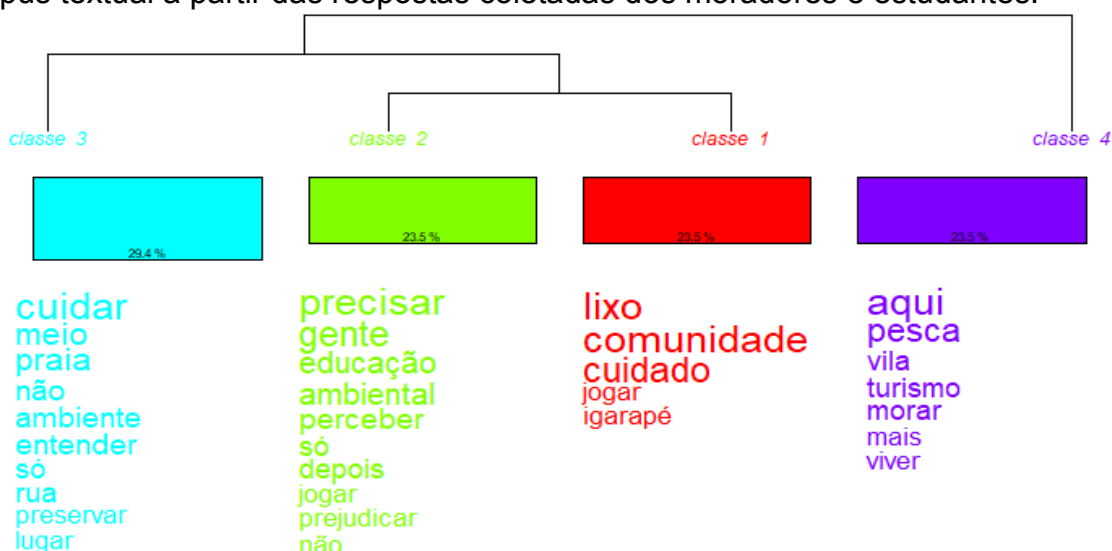
A análise lexical foi conduzida no *software* IRAMUTEQ, empregando Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise de Similitude (AS), seguindo as recomendações de Camargo e Justo (2013). As saídas CHD e AS permitiram interpretar os padrões lexicais à luz do contexto das falas dos moradores e das respostas escritas dos alunos.

Ressalta-se que a pesquisa seguiu os princípios éticos a estudos com seres humanos, pois todos os participantes foram identificados apenas por códigos sendo os moradores categorizados por morador 1 a 4, e os alunos de 1 a 14, garantindo anonimato e uso acadêmico dos dados. No caso dos estudantes menores de 18 anos, foram coletados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Classificação Hierárquica Descendente (Figura 1) estruturou o corpus em quatro classes com participações próximas (Classe 1 = 23,5%; Classe 2 = 23,5%; Classe 3 = 29,4%; Classe 4 = 23,5%), sugerindo uma distribuição equilibrada dos sentidos mobilizados no conjunto. Esse resultado indica que o discurso produzido por moradores e estudantes não se organiza em torno de um único eixo interpretativo, ao contrário, coexistem diferentes modos de significar o ambiente, que se repartem de forma comparável entre as classes, com leve predominância da Classe 3, representada pela cor azul claro.

FIGURA 1- Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus textual a partir das respostas coletadas dos moradores e estudantes.



Fonte: Autores (2026)

O corpus usado para a análise no IRAMUTEQ foi composto por 18 textos, segmentados em 25 segmentos de texto, totalizando 697 ocorrências distribuídas em 221 formas, com 184 lemas. Entre elas, identificaram-se 146 formas ativas e 34 formas suplementares; considerando o critério de estabilidade lexical entre os elementos que compõem o corpus, 50 formas ativas apresentaram frequência ≥ 3 . A média de 27,88 formas por segmento sugere segmentos densos em termos lexicais.

Quanto ao desempenho da classificação, 17 de 25 segmentos foram alocados nas classes (68,0%). Esse percentual indica aproveitamento satisfatório do corpus para a CHD, embora uma parcela dos segmentos não tenha sido retida no recorte classificatório. Ainda assim, a classificação obtida mostrou-se consistente, pois foi possível relacionar cada uma das quatro classes ao corpus, identificando núcleos de sentido coerentes e interpretáveis no conjunto dos textos.

Esse movimento dialoga com a perspectiva de que práticas e disposições pró-ambientais se relacionam com sentidos de responsabilidade e com modos de implicação do sujeito no tema trabalhado (GRAF; DEBRABANT, 2025). Não se afirma que houve aumento de “conexão com a natureza”, mas que a organização lexical observada é coerente com a ideia de que o ensino ambiental ganha espaço quando os estudantes conseguem associar ação, impacto e pertencimento, em vez de repetir apenas orientações genéricas (GRAF; DEBRABANT, 2025).

O agrupamento que aproxima “turismo”, “pesca” e “depende” também merece destaque porque desloca o ambiente do estatuto de paisagem para o de base de vida, isto é, algo de que se depende para trabalhar, circular, manter renda e sustentar práticas comunitárias. Esse tipo de enunciado é relevante em debates amazônicos, nos quais a dimensão socioambiental aparece associada a patrimônio cultural, modos de vida e condições locais de existência (LOUREIRO *et al.*; 2002).

Nessa direção, a ênfase em propostas educativas que valorizem cultura regional e incentivem debates e práticas voltadas à educação socioambiental encontra ressonância em discussões presentes em coletâneas sobre ensino de ciências em contextos amazônicos (LUZ, 2025)

Outro indício importante é a aproximação, no grafo, de “escola” com termos ligados ao ambiente e ao território. Esse tipo de conexão pode ser lido como sinal de que o tema não ficou restrito ao espaço escolar como “assunto” isolado, mas passou a tocar relações e referências do cotidiano. Essa leitura converge com abordagens que defendem respostas educativas mais integradas e participativas para sustentabilidade, nas quais a escola é pensada como organização que aprende, articulando práticas, atores e sentidos de forma mais sistêmica, e não apenas por ações pontuais (MATHIE *et al.*, 2026).

Nesse ponto, o uso de material audiovisual produzido a partir do próprio território pode ser interpretado, ainda que de forma inicial, como uma mediação que favorece uma linguagem mais ligada ao local em que os participantes vivem, a norma “não jogar lixo” não desaparece, mas passa a ser formulada em ligação com referências do lugar como igarapé, vila e comunidade. Do ponto de vista de uma educação orientada à sustentabilidade, isso se aproxima da defesa de processos mais reflexivos e contextualizados, em que práticas pedagógicas não se limitam a transmitir mensagens “corretas”, mas ajudam a reorganizar o modo como os estudantes nomeiam problemas e reconhecem implicações no entorno (LUZ, 2025; MATHIE *et al.*, 2026).

As evidências lexicais analisadas sustentam um achado restrito ao local estudado, observa-se um fortalecimento de referências territoriais na enunciação da temática ambiental, com a nomeação do ambiente a partir de marcadores do lugar (vila, igarapé, pesca, turismo), e uma articulação mais explícita entre práticas individuais e efeitos percebidos no plano coletivo, quando o problema ambiental é referido em conexão com a comunidade. Essa leitura é coerente com compreensões que tratam o ensino ambiental como mobilização de disposições e formas de implicação dos sujeitos (GRAF; DEBRABANT, 2025), com a defesa de abordagens escolares mais integradas e participativas em educação orientada à sustentabilidade (MATHIE *et al.*, 2026) e com a valorização de propostas socioambientais alinhadas às realidades amazônicas (LUZ, 2025).

CONCLUSÕES

A experiência analisada sustenta que a produção audiovisual, quando construída a partir do próprio território, pode atuar como mediação pedagógica capaz de reposicionar a Educação Ambiental como tema transversal, aproximando a discussão escolar de referências socioculturais reconhecidas pelos estudantes. Nessa direção, o território deixa de funcionar como pano de fundo e passa a atuar como matriz de sentido para a problematização do ambiente.

O estudo também indica que a presença de enunciados normativos não inviabiliza a formação de vínculos com o lugar; ao contrário, a mediação pode favorecer a passagem de recomendações genéricas para formulações mais situadas, conectadas a situações concretas do cotidiano comunitário. Assim, amplia-se a possibilidade de que cuidado e responsabilidade sejam compreendidos como relações com um espaço compartilhado, e não apenas como prescrição abstrata.

Em contextos amazônicos, esse redirecionamento é relevante porque o ambiente se associa a modos de vida, trabalho e continuidade sociocultural. Ao tratar o tema de forma transversal e territorializada, a escola pode fortalecer pontes com a comunidade e criar melhores condições para que a Educação Ambiental seja debatida como questão pública local, atravessando diferentes áreas e práticas escolares.

Estudos futuros podem explorar a persistência desses efeitos ao longo do tempo e sua articulação com outras dimensões curriculares e participativas da vida escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B.; MARIN, R. E. A.; MELO, E. A. **Pandemia e Território**. São Luís: UEMA Edições/PNCSA, 2020. 1226 p. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/i1100004.pdf>, acessado em 15 de fevereiro de 2026.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

GRAF, S. T.; DEBRABANT, B. Nature connectedness and green transition teaching in basic schools. **Environmental Education Research**, v. 32, n. 2, p. 365-395, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2531413>

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, M. M. N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 27, p. 147-162, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100010>

GUIMARÃES, V. M. B. Environmental Education and Nature's Rights: Emergencies and possible dialogues. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023026, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.16348>

INGOLD, T. **The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. London; New York: Routledge, 2000. Disponível em <https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/the-perception-of-the-environment-tim-ingold.pdf> , acessado em 15 de fevereiro de 2026.

LAYRARGUES, P. P.; TORRES, A. B. F. Por uma educação menos seletiva: reciclando conceitos em educação ambiental e resíduos sólidos. **Revbea**, São Paulo, V. 17, No 5: 33-53, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2022.v15.13946>

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e povos tradicionais: uma abordagem crítico-transformadora. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 33, n. 3, p. 123-138, set./dez., 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v33i3.17001>

LUZ, P. C. S. **Educação socioambiental em propostas educativas voltadas ao ensino de ciências naturais em contextos amazônicos**. Santo Ângelo: Ilustração, 2025. Disponível em: <https://editorailustracao.com.br/media/pdfs/496/g2ZWgcM9dsB8.pdf> , acessado em 15 de fevereiro de 2026.

LUZ, P. C. S.; SILVA, M. F. V. **Epistemologia da educação socioambiental: fundamentos teóricos e metodológicos**. Santo Ângelo: Ilustração, 2025. Disponível em: <https://editorailustracao.com.br/media/pdfs/490/oqxgEfYCB5Eg.pdf> , acessado em 15 de fevereiro de 2026.

MATHIE, R. G. P.; EIKELAND, I.; SINNES, A. T.; WALSH, A. E. J. Co-developing professional learning practices in support of a whole school approach to sustainability-oriented education. **Environmental Education Research**, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2606805>

MOREIRA, L. T. S.; LOUREIRO, C. F. B. A Hegemonia do Discurso da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: o Caso do Currículo da Cidade de São Paulo. **Revista Territorial**, v. 14, p. 174-194, 2025. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/territorial/article/view/16867>.

OSLEN, W. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Porto Alegre: Penso, 2015, 231p.

SILVA, R. F.; TORRES-RIVERA, A. D.; PEREIRA, V. A.; CARDOSO, L. R.; BECERRA, M. J. Critical Environmental Education in Latin America from a Socio-Environmental Perspective: Identity, Territory, and Social Innovation. **Sustainability**, v. 15, n. 12, 9410, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15129410>.