

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE

TALITA PEREIRA OLIVEIRA

**PRODUÇÃO DE PARÓDIAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

VOLTA REDONDA

2022

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE**

**PRODUÇÃO DE PARÓDIAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Mestranda:

Talita Pereira Oliveira

Orientadora:

Prof. Dr. Ivanete Rosa da Silva Oliveira

Coorientadora:

Prof. Dr. Maria Aparecida Rocha Gouvêa

VOLTA REDONDA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

O48p Oliveira, Talita Pereira
Produção de paródias: estratégia de ensino para a educação ambiental. / Talita
Pereira Oliveira. - Volta Redonda: UniFOA, 2022. 143 p.

Orientador (a): Profa. Ivanete Rosa da Silva Oliveira
Coorientador (a): Maria Aparecida Rocha Gouvêa

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2022.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Educação ambiental - aprendizagem. 3. Políticas públicas. 4. Sustentabilidade. I. Oliveira, Ivanete Rosa da Silva. II. Gouvêa, Maria Aparecida Rocha. III. Centro Universitário de Volta Redonda. IV. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Talita Pereira Oliveira

PRODUÇÃO DE PARÓDIAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Orientador:

Prof^a. Dr^a. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Coorientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Rocha Gouvêa

Banca Examinadora



Prof^a. Dr^a. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira



Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Teixeira



Prof. Dr. Carlos Alberto Sanches Pereira

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve presente em todos os momentos, em todas as conquistas. Em especial a minha mãe, Maria Ercília, que lutou com bravura para que pudéssemos ter uma boa educação.

Dedico também este trabalho aos professores do Mestrado, que contribuíram com minha formação, agregando não só conhecimento acadêmico, mas orientando nas aulas e projetos realizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor da vida, por nos conceder oportunidades de construção de conhecimentos. Ao meu esposo, Robson, que esteve a meu lado neste processo de estudo, sendo parceiro de vida. A prof. Dr. Maria da Conceição Vinciprova Fonseca, que proporcionou apoio no início deste trabalho. E finalmente, agradeço imensamente a minha orientadora Prof. Dr. Ivanete Rosa da Silva Oliveira e a Coorientadora Prof. Dr. Maria Aparecida Rocha Gouvêa, pessoas especiais que sempre a meu lado, auxiliando, direcionando o trabalho, apoiando e incentivando em todos os momentos.

EPÍGRAFE

“O maior educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir”.

Augusto Cury

RESUMO

No âmbito das propostas voltadas para Educação Ambiental, o desenvolvimento sustentável articulado à necessidade de mudanças de hábitos é cada vez mais necessário. Além disso, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam tal demanda se faz urgente, visto que o tradicionalismo educacional ainda permeia nossos sistemas de ensino. Tais reflexões levam a refletir sobre como analisar ou tratar a Educação Ambiental no ambiente escolar de maneira crítica, colaborando na formação de estudantes sujeitos de sua aprendizagem e de cidadãos comprometidos com o local onde vivem. Para atingir tais metas, procuramos, nesta dissertação, o desenvolvimento de um ensino que objetive a construção de uma educação significativa, por meio da utilização de paródias, procedimento que auxilia no desenvolvimento de uma sensibilização ambiental e de um protagonismo juvenil. Este estudo foi submetido à Plataforma Brasil no dia 29 de setembro de 2020, sendo aprovado sob o CAAE: 38668920.9.0000.5237. Para tal finalidade, optamos por uma abordagem qualitativa a partir da metodologia da pesquisa-ação, oportunizando a análise e reflexão sobre as práticas docentes e maior interação e participação-ação dos estudantes na pesquisa. O trabalho foi realizado com a participação dos educandos do 6º ano do ensino fundamental na cidade de Barra Mansa – RJ. Utilizamos a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, no intuito de se valorizar a educação e apoiar o produto de ensino proposto: uma sequência didática disponibilizada em um *site*, visando contribuir para aulas e planejamentos de professores que buscam atuar com o tema Educação Ambiental. No *site*, abordamos a sequência didática deste projeto, além de disponibilizarmos as paródias por meio de áudio e letras, a fim de que as músicas produzidas por intermédio deste trabalho possam ser utilizadas por outros professores, comunidade escolar ou discentes que queiram entender sobre meio ambiente e sensibilizar demais pessoas em relação ao tema. Com este estudo, defendemos o uso das paródias atrelado ao produto de ensino desenvolvido, uma Sequência Didática, como proposta para a Educação Ambiental Crítica de qualidade e como possibilidade para favorecer o desenvolvimento de uma Aprendizagem Significativa Crítica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação Ambiental. Ensino Fundamental. Políticas Públicas. Sustentabilidade.

ABSTRACT

Within the scope of proposals aimed at Environmental Education, sustainable development articulated with the need to change habits is increasingly necessary. In addition, the development of pedagogical practices that meet this demand is urgent, since educational traditionalism still permeates our education systems. Such reflections lead us to reflect on how to analyze or treat Environmental Education in the school environment in a critical way, collaborating in the formation of students who are subjects of their learning and citizens committed to the place where they live. To achieve these goals, we seek, in this dissertation, the development of a teaching that aims at the construction of a meaningful education, through the use of parodies, a procedure that helps in the development of an environmental awareness and a youth protagonism. This study was submitted to Plataforma Brasil on September 29, 2020, and was approved under CAAE: 38668920.9.0000.5237. For this purpose, we opted for a qualitative approach based on the methodology of action research, providing opportunities for analysis and reflection on teaching practices and greater interaction and participation-action of students in the research. The work was carried out with the participation of students from the 6th year of elementary school in the city of Barra Mansa - RJ. We use David Ausubel's Theory of Meaningful Learning, in order to value education and support the proposed teaching product: a didactic sequence made available on a website, aiming to contribute to classes and planning of teachers who seek to work with the theme Environmental Education. On the website, we approach the didactic sequence of this project, in addition to making the parodies available through audio and lyrics, so that the songs produced through this work can be used by other teachers, school community or students who want to understand about the environment. and sensitize other people on the subject. With this study, we defend the use of parodies linked to the developed teaching product, a Didactic Sequence, as a proposal for quality Critical Environmental Education and as a possibility to favor the development of Critical Meaningful Learning.

Keywords: Learning. Environmental education. Elementary School. Public policy. Sustainability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Temas contemporâneos transversais | 52 |
| Figura 2 – Objetivos do desenvolvimento sustentável..... | 53 |
| Figura 3 – Representação da formação do meio ambiente..... | 54 |
| Figura 4 – Representação das espirais cíclicas da pesquisa-ação | 60 |
| Figura 5 – Vantagens da plataforma de ensino | 73 |
| Figura 6 – Roteiro para construção de paródias | 74 |
| Figura 7 – Conteúdos dispostos de maneira hierárquica | 78 |
| Figura 8 – Página Inicial do <i>Site</i> | 83 |
| Figura 9 – <i>Site</i> ensinando com paródias | 84 |
| Figura 10 – Etapas da pesquisa | 85 |
| Figura 11 – Fluxograma da pesquisa/validação | 86 |
| Figura 12 – Aula 1 – Sequência Didática | 95 |
| Figura 13 – Nuvem de palavras das turmas | 100 |
| Figura 14 – Aulas 4 e 5 – Sequência Didática..... | 102 |
| Figura 15 – Aulas 6 e 7 – Sequência Didática..... | 104 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Planejamento metodológico seguindo as espirais cíclicas | 67 |
| Quadro 2 – Planejamento e objetivos das rodas de conversa | 67 |
| Quadro 3 – Sequência Didática/ Pesquisa-ação/ Aprendizagem Significativa | 79 |
| Quadro 4 – Objetivos do Produto de Ensino | 90 |
| Quadro 5 – Estrutura e apresentação do Produto de Ensino | 91 |
| Quadro 6 – Relevância do Produto de Ensino | 92 |
| Quadro 7 – Diálogo sobre o vídeo proposto | 94 |
| Quadro 8 – Diálogo sobre o meio ambiente | 97 |
| Quadro 9 – Metodologia ativa: Rotação de estação | 101 |
| Quadro 10 – Reflexões da Rotação de estação | 102 |
| Quadro 11 – Avaliação do projeto | 106 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MECSMA – Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacional

EA – Educação Ambiental

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PE – Produto Educacional

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 Objetivos | 20 |
| 1.1.1 Geral..... | 20 |
| 1.1.2 Específicos..... | 20 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 21 |
| 2.1 LEIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVA HISTÓRICA | 22 |
| 2.1.1 Educação Crítica: realidade necessária | 27 |
| 2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 31 |
| 2.2.1 A Aprendizagem Significativa de David Ausubel | 31 |
| 2.2.2 Formas da Aprendizagem Significativa | 34 |
| 2.3 PARÓDIAS NO CONTEXTO ESCOLAR | 39 |
| 2.3.1 O Lúdico no processo ensino aprendizagem | 40 |
| 2.3.2 Textualidade / Intertextualidade | 42 |
| 2.3.3 Paródias no processo de ensino | 45 |
| 2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 48 |
| 2.4.1 Leis e documentos que ancoram a Educação Ambiental no Brasil | 48 |
| 2.4.2 Educação Ambiental Crítica | 53 |
| 3 METODOLOGIA | 59 |
| 3.1 PESQUISA-AÇÃO/ PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA | 59 |
| 3.1.1 Rodas de conversa como recurso metodológico | 61 |
| 3.1.2 Contexto e os Participantes da Pesquisa | 63 |
| 3.1.3 Instrumento de coleta de dados | 65 |
| 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO: APRESENTAÇÃO DOS DADOS..... | 66 |
| 3.2.1 Elaboração do projeto e as implicações da COVID-19 | 70 |
| 3.2.2 A construção das paródias no ensino Remoto/Híbrido | 71 |
| 4 PRODUTO | 76 |
| 4.1 <i>SITE</i> : ENSINANDO COM PARÓDIAS | 81 |
| 4.2 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..... | 85 |
| 4.2.1 Pré-validação | 88 |
| 4.2.2 Validação | 90 |

| | |
|--|------------|
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 94 |
| 5.1 PRIMEIRA AULA..... | 94 |
| 5.2 SEGUNDA AULA | 96 |
| 5.3 TERCEIRA AULA..... | 98 |
| 5.4 QUARTA E QUINTA AULA | 101 |
| 5.5 SEXTA E SÉTIMA AULA..... | 104 |
| 5.6 OITAVA AULA..... | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 110 |
| ANEXOS | 119 |
| Anexo I – Comprovante de Submissão à Plataforma Brasil | 119 |
| Anexo II – Aprovação do Comitê de Ética..... | 120 |
| Anexo III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) | 121 |
| Anexo IV – Autorização para o uso de imagem | 122 |
| Anexo V – Carta de Anuência..... | 123 |
| Anexo VI – Carta de ciência do orientador..... | 124 |
| Anexo VII – Cronograma de pesquisa | 125 |
| Anexo VIII – Comprovante de Submissão do segundo artigo..... | 126 |
| APÊNDICE | 127 |
| Apêndice I – Produto de ensino: Sequência Didática | 127 |

APRESENTAÇÃO

A motivação desta pesquisa surgiu a partir de minhas experiências como educadora, tanto na educação pública quanto na privada. Atualmente, desenvolvo atividade docente na rede de educação da Prefeitura Municipal de Barra Mansa e no Colégio Verbo Divino, localizado na mesma cidade, nos quais leciono os componentes curriculares de História e Geografia, na segunda fase do Ensino Fundamental.

Minha formação docente deu-se desde o ano de 2008, quando iniciei no curso de magistério na cidade em que resido. Continuando a formação como docente, ingressei no curso de Licenciatura em História, entre os anos de 2008 e 2010, iniciando, nesse mesmo ano, meu trabalho como docente na escola particular. Como professora de Geografia, minha formação deu-se no período de 2019/2020, quando realizei o curso de segunda licenciatura.

Privilegiando uma formação continuada, me especializei em algumas temáticas educacionais e criei experiências na rede particular de ensino e, logo após, adentrei na realidade também da escola pública. Percebi nessa vivência que o ensino de forma lúdica se faz necessário, visto que muitos discentes tanto na rede privada quanto na rede pública necessitam de motivação para tomar posse do conhecimento e serem protagonistas no processo ensino-aprendizagem.

Vivenciando essa realidade, construí o projeto “Ensinando História por meio de Paródias”, que nasceu a partir da constatação sobre a importância de propiciar uma educação lúdica e diferenciada, inserindo a canção como uma estratégia de ensino, capaz de facilitar a aprendizagem.

No projeto, a cada objeto de conhecimento abordado, são construídas paródias que auxiliam o entendimento, despertando interesse, expectativa, descoberta e satisfação ao estudar os conteúdos históricos. Tal prática acontece o ano todo, em todos os conteúdos trabalhados.

No ano de 2019, fui convidada para apresentar o projeto na rede pública de ensino de Barra Mansa, no Encontro de Formação Pedagógica “Somando Experiências: Multiplicando Sucessos”.

Ao refletir sobre a minha docência nas aulas de História e, agora, em 2020, nas aulas de Geografia, senti a necessidade de, concomitante ao ingresso no Mestrado, analisar o efeito das paródias na sala de aula, seu desenvolvimento e interação com os estudantes. Pretendo relacioná-las a uma prática que não vise apenas à

construção de conteúdo, mas também que seja possível uma análise da sociedade e uma proposta de mudança na postura crítica de nossos educandos.

Levando em conta tais indagações e questionamentos, inscrevi-me no processo seletivo do Mestrado em Ensino, em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, MECSMA, visando a uma possibilidade de pesquisar essas questões, além de ser uma oportunidade de avaliar a minha prática, ampliar os meus conhecimentos como docente, colaborar com o processo ensino-aprendizagem nas diversas instâncias, já que constantemente nós, professores, temos que “nos reinventar”, para que possamos atuar com nossos educandos.

Que o presente Mestrado Profissional, hoje uma realidade, sirva para o meu crescimento nessa jornada de aprender e ensinar.

1 INTRODUÇÃO

A educação e os princípios educacionais foram sendo modificados, aprimorados e consolidados durante os tempos. Saímos de concepções tradicionais, conservadoras e técnicas para entrar em um novo meio, em que a contextualização e a criticidade são prioridades.

Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, bem como em sua trajetória educacional, nos traz essas reflexões, colocando que todos temos a responsabilidade ética da mudança, trazendo a educação como ferramenta primordial: uma educação que possibilite a inserção do ser humano ao meio, à sociedade, sendo o local onde nos tornamos transformadores e modificadores sociais, atuando, comparando, avaliando e indagando sobre esse meio.

Embora tal realidade acima seja necessária, é evidente em nosso atual cenário educacional, o tradicionalismo que ainda permeia a maneira como os docentes atuam. Barros *et al.* (2020) explicam que, nos espaços pedagógicos, são observadas práticas reprodutivistas e automatizadas, vivenciadas pelos professores em sua profissão e vida estudantil, sem levar em conta a reflexão crítica dos objetivos dessas práticas e seus propósitos.

É necessário entender que a prática e a teoria, bem como o pensar sobre elas, estão entrelaçadas. A Educação crítica e a reflexão da práxis docente são de suma importância para concretização de um ensino de qualidade.

Diante dos fatos expostos, é incontestável que a educação se transforme numa realidade a ser vivenciada de forma empírica, de modo que os educandos possam atuar criticamente na sociedade.

Entendendo e refletindo sobre essa sociedade em que estamos imersos, novos olhares, metodologias e novas perspectivas em educação devem surgir na prática docente, a fim de conquistarmos uma educação crítica e modificadora.

A Educação Ambiental (EA), nesse parâmetro de formar pessoas ativas, faz-se necessária, pois estabelece diálogos, posicionamentos e abordagens, ocupando um espaço de grande relevância (LOUREIRO, 2012). No cotidiano escolar, isso é imprescindível, como forma de conscientização do indivíduo para o cuidado com o local em que vive e com o mundo, a casa comum da humanidade.

De acordo com Loureiro (2012), a falta da criticidade política e da análise das estruturas sociais são as barreiras para uma Educação Ambiental de excelência.

Quando levamos em conta a falta desses aspectos, percebemos que existe uma continuidade das ideologias preexistentes e a perpetuação de uma não participação social.

Ao analisar o ensino numa perspectiva crítica e transformadora das esferas sociais, o objetivo da Educação Ambiental é transformar a sociedade, com propostas de desenvolvimento do exercício da cidadania consciente em prol de um mundo melhor e busca de uma boa qualidade de vida, na qual o desenvolvimento pode ser associado à conscientização ambiental de modo sustentável, reflexivo e crítico.

Após essas reflexões e procurando defender a Educação como transformadora de cidadãos críticos e indagadores, corroboramos com a visão de que trabalhar o tema de Educação Ambiental no âmbito escolar é de grande relevância, não só para o desenvolvimento do ser humano como pessoa, mas como ser social e coletivo.

Nessa perspectiva, surge a necessidade docente de utilizar recursos de ensino que possam impactar a aprendizagem acerca da respectiva temática. Assim, na presente dissertação, buscar-se-á investigar se a paródia permite a abordagem crítica da Educação Ambiental.

Diante de tais problemas reais, defendemos que a inserção e a construção de paródias como procedimento de ensino colabora para uma sensibilização, criticidade, autonomia e motivação para um melhor ensino-aprendizagem, contribuindo nesse processo educativo e sensibilizando o educando na reflexão sobre a importância do meio ambiente, de forma que ele compreenda seu papel no planeta e sua conexão e interdependência global.

Entendemos que este trabalho é justificado não só pelo cenário exposto até então, da busca de uma educação da/pela autonomia ou por uma Educação Ambiental crítica, mas também pelo protagonismo que a paródia pode gerar e propiciar ao ser construída, como demonstraremos nos estudos aqui realizados. A independência educacional, bem como o desenvolvimento de crianças e jovens pensantes, capazes de intervir no mundo por meio de ações pensadas e responsáveis, é sem dúvida uma emergência e uma defesa educacional dos tempos que vivemos.

A recomendação do uso das paródias como recurso motivador e lúdico, pode potencializar a aprendizagem de grande importância para os educandos, além de como já dito, possibilitar que ele se torne protagonista de sua trajetória educacional.

Para isso, utilizamos, como aparato teórico, a defesa para realização de uma Educação Ambiental Crítica. Abordamos a utilização e construção de paródias como recurso de ensino e como produto decorrente deste projeto, um material didático – sequência didática – disponibilizada em um *site*, com a finalidade de auxiliar demais professores, estudantes, indivíduos e comunidade educativa no entendimento da Educação Ambiental.

Embasamos os estudos e produto de ensino no desenvolvimento de uma sensibilização sobre a temática ambiental, como proposta para potencializar a criticidade de estudantes do ensino fundamental. Para tal, fundamentamos a pesquisa em uma Educação crítica e transformadora, a partir de princípios de Freire (1996), como o desenvolvimento de rodas de conversa e as análises nos processos sociais e envolvimento dos estudantes. Além disso, trazemos discussões acerca da formação integral do ser humano, demonstrada por esta dissertação pelas legislações educacionais vigentes e pelos estudos de Castro, Spazziani e Santos (2012).

Para apoiar nosso produto de ensino, além dos referenciais acima, utilizamos a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, revisitada criticamente por Moreira (2005).

Por fim, a metodologia da pesquisa-ação nos auxiliou na busca por uma reflexão da prática docente, a fim de alcançarmos essa melhoria no processo ensino-aprendizagem, com boas práticas para o âmbito escolar. Isso se justifica pelo fato de, não só o estudante ter uma aprendizagem crítica, mas dos professores refletirem sobre como fazer essa prática acontecer ou analisar a própria prática para melhorias ou identificações positivas/negativas do processo.

No primeiro capítulo, discutimos o referencial teórico do produto de ensino e desta dissertação, promovendo um amplo conhecimento sobre a Educação crítica, o histórico das leis educacionais que regem o ensino fundamental, a EA crítica, além de trazer também reflexões voltadas para a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Refletimos também sobre a importância das paródias para o processo de ensino-aprendizagem e os princípios da textualidade e da intertextualidade, que dão fundamentação para a criação e o entendimento do que são paródias.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia desta pesquisa, promovendo análises e diálogos que foram estabelecidos no decorrer da aplicação deste estudo. Trouxemos relevantes reflexões sobre a metodologia da pesquisa-ação e sobre as rodas de conversa, que apoiaram a condução do presente estudo. A

metodologia é fundamental para o entendimento dos passos realizados pelos pesquisadores e participantes da pesquisa, bem como na replicabilidade em outras realidades educacionais.

No terceiro capítulo, pensamos o produto de ensino, uma sequência didática disponibilizada em um *site*, de forma a auxiliar outros docentes e comunidade educativa na tarefa de refletir e trabalhar com a Educação Ambiental com os discentes. Abordamos também o processo de validação do produto com a avaliação dos pares, fundamental para crescimento, aprimoramento e construção da sequência didática, aplicada no ensino fundamental.

No quarto capítulo, conduzimos os resultados e discussões referentes a aplicação da sequência didática com os discentes do 6º ano do ensino fundamental. As análises deste capítulo corroboraram para o desenvolvimento do produto e poderão auxiliar demais docentes na elaboração de uma Educação Ambiental crítica de qualidade.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Discutir a temática da Educação Ambiental, fundamentada por uma perspectiva crítica, utilizando a produção de paródia como estratégia de ensino.

1.1.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, temos:

- a) Despertar o interesse para a Educação Ambiental e o desenvolvimento sustentável, por meio de atividades que articulam a arte à ludicidade, para melhor compreensão dos temas propostos ligados à realidade dos discentes;
- b) Elaborar, como produto de ensino, uma sequência didática sobre a utilização de paródias que será disponibilizada em um artefato digital, possibilitando o acesso a professores e demais interessados em utilizar tais estratégias, para abordar a temática da Educação Ambiental crítica;
- c) Promover, por meio de prática de docência colaborativa, a partir de ações conjuntas docente-discente, a compreensão do papel desses atores como cidadãos ativos na sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o enfoque epistemológico, buscamos leituras em livros, artigos, leis e diretrizes educacionais, monografias e dissertações que conversassem com o tema discutido neste referido trabalho. Almejamos, nas análises, a temática da Educação Ambiental crítica e a importância das paródias nas práticas pedagógicas, com a finalidade de compreender e reconhecer o papel delas na construção do processo ensino-aprendizagem.

As leituras ampliaram nossa visão e reconhecimento de autores que pudessem embasar o conhecimento, trazendo um olhar profundo sobre a Educação Ambiental - no Brasil e seu enfoque, principalmente crítico.

Para o referencial teórico, trouxemos um arcabouço que busca fundamentação a partir de uma Formação Integral, amparada por estudos decorrentes de leis e diretrizes da educação e no trabalho de Castro, Spazziani e Santos (2012), bem como por princípios freireanos (FREIRE,1996)¹, que apoiaram, inclusive, as análises derivadas da prática metodológica da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), produzidas pelas rodas de conversa e pelo diálogo com a realidade onde o educando está inserido.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968), na qual a realidade em que estamos inseridos, bem como a bagagem que o discente traz consigo, construída por meio de suas descobertas, vivências e estudos, corroboraram para a construção de novos conhecimentos e de um cidadão mais ativo nas relações sociais que o envolvem. A Teoria de Ausubel insere a pessoa no centro do processo de

¹ De acordo com os estudos de Oliveira e Carvalho (2007), para Freire, os indivíduos aprendem de modo comunitário, onde a tomada de consciência é constituída nas relações que o homem constrói com o mundo. Nesse sentido, Freire (1979) definiu três principais níveis de consciência, pelos quais a pessoa pode passar e desenvolver suas aptidões.

1- Intransitiva – essa consciência se caracteriza pelo fato de o homem não assumir uma posição histórica frente ao mundo e a sociedade em que vive, não se comprometendo com as causas sociais, tendo uma visão simplista do mundo. Esse fato não quer dizer que o indivíduo não possa desenvolver outros níveis de consciência.

2- Transitiva ingênua – Amplia a compreensão de mundo, entendendo a sociedade e os processos histórico-sociais pelos quais a pessoa passa, porém não existe movimentação ou responsabilidade perante as situações, enaltecendo um certo conformismo, aceitando, assim, o que “a maioria da sociedade” entende como correto.

3 – Transitiva crítica – É a tomada de consciência crítica, problematizadora e indagadora dos problemas sociais em que se está imerso, buscando a transformação e investigação da sociedade. Essa consciência é fruto do processo educativo crítico, do diálogo e do ser ativo nos processos sociais.

aprendizagem, valorizando assim todo conhecimento que essa pessoa traz e suas experiências, seja na comunidade, sociedade, escola e família.

Apoiamos também os estudos em Moreira que, de maneira perspicaz, defende a construção de uma Aprendizagem Significativa de modo crítico, com objetivo de interligar conhecimentos, discussões e ações com o mundo atual (MOREIRA, 2005).

Referendamos esta pesquisa também com os estudos sobre textualidade e intertextualidade, realizados por Gouvêa (2007), Cavalcante, Bentes e Koch (2008) e Val (1999). A textualidade e a intertextualidade nos deram embasamentos em relação à criação de textos e, nesse caso, a produção de paródias, considerada como intertexto nos estudos sobre a linguagem.

Colaborando com a visão da Educação Ambiental Crítica no Brasil, utilizamos os estudos de Loureiro (2012) e Layrargues (2012), que fundamentam a importância de se entender historicamente os processos que conduziram e resultaram na atual situação ambiental mundial e do Brasil.

O referencial metodológico da pesquisa-ação e das rodas de conversas também possibilitaram reflexões das práticas pedagógicas e contribuições para a construção de uma proposta que potencialize uma aprendizagem significativa de qualidade.

Por meio desses referenciais teóricos-metodológicos, almejamos contribuir para a sensibilização de uma Educação Ambiental Crítica, possibilitando a transformação da consciência crítica dos estudantes-participantes, tornando-os protagonistas de seu processo educacional, com vistas à reflexão/construção de um cidadão com posturas críticas, modificador e indagador da/na/para a sociedade.

2.1 LEIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para discorrer sobre a educação e seus significados, acreditamos ser necessária uma visualização das leis e diretrizes que fazem parte da política e história educacional no Brasil. Não há pretensão de analisar aqui contextos influenciadores e ideologias presentes na construção de tais diretrizes e legislação, todavia mostrar que as legislações e orientações reconhecem uma educação voltada para a cidadania e formação humana, ao mesmo tempo em que reconfigura um cenário educacional.

A educação brasileira passa por algumas dificuldades históricas em sua realização, no âmbito das políticas educacionais, da estrutura para realização do

trabalho docente, na valorização dos professores, bem como na sua formação e, principalmente, na motivação dos discentes para a continuidade de seus estudos (MELO; ASSIS, 2013).

Se analisarmos as legislações vigentes, percebemos que elas referenciam a educação como construtora de indivíduos atuantes e pensantes, que possam fazer paralelos com a realidade e o contexto em que vivem (JOBIM; SANTANA, 2017).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, enfatiza uma educação promovida em colaboração com a sociedade, buscando o desenvolvimento da cidadania e o preparo do indivíduo para sua realização (BRASIL, 1988). Em consonância com a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que a educação deve ser formativa em todos os âmbitos sociais: família, sociedade, instituições de ensino, movimentos sociais e culturais, privilegiando a vivência extraescolar e tendo em vista sempre a promoção humana e cidadã como base para uma educação de qualidade (BRASIL, 1996).

Ao observarmos a Constituição Federal do Brasil atual, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, verificamos que a formação humana, cidadã, ética e reflexiva são traços que essencializam a construção desses documentos. Nesse sentido, reafirmamos que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15).

O processo educacional, para se constituir como transformador das esferas sociais e possibilitar um ensino de qualidade, necessita de embasamentos e orientações para que se torne efetivo. Além das leis acima citadas, podemos dizer que a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica, bem como a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são documentos norteadores e princípios da prática e da realidade docente.

Os PCN trazem, na Carta de Apresentação ao Professor, suas informações básicas e seus princípios norteadores: o de assegurar um ensino de qualidade, no qual a escola se torne formadora de cidadãos, em uma época em que jovens necessitam ser críticos, por conta das várias demandas tecnológicas, evoluções e novas exigências para um mercado de trabalho (BRASIL, 1998).

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas à análise e seleção de materiais didáticos de recursos tecnológicos, e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1998, p.5).

De acordo com Castro, Spazziani e Santos (2012), os PCN são parte fundamental das modificações realizadas pelo MEC para a Educação, tendo os professores que se fazer presentes nesse processo.

A criação dos PCNs foi de extrema relevância, trazendo propostas de orientação das discussões escolares, metodológicas e curriculares, objetivando diálogos para melhoria educacional e sua qualidade e não só para aumentar o quantitativo educacional. (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS, 2012).

Todavia, os PCN sofreram diversas críticas em seu início, em torno da centralização do governo ao realizá-lo, sem participação de algumas entidades educacionais ou até mesmo da sociedade; críticas em relação a dúvidas da obrigatoriedade desse conjunto de princípios ou se era apenas um referencial. Diante desse cenário, os autores revelaram que muitas práticas pedagógicas não surtiram efeito, pois professores e equipe pedagógica inicialmente modularam suas práticas sem discussão efetiva para a mudança que o documento propunha (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS, 2012).

Na perspectiva de compreender a ideia supracitada, pensamos que é preciso que a comunidade escolar discuta a educação e os planos desenvolvidos para essa instrução, a fim de conseguirmos um ensino promissor e formador de sujeitos, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar” (FREIRE, 1996, p. 25). Reforçando o exposto, Castro, Spazziani e Santos (2012) defendem que, sem o diálogo com atores educacionais, é inconcebível a ideia de problematizar a educação, a fim de modificá-la. Além disso, os autores vão à frente, abordando sobre a necessidade de formação continuada para educadores, de forma a superar problemas e lacunas.

Passados os anos, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram determinadas as DCN, que objetivam uma base do que deve ser ensinado, além de orientar, articular e propor ações pedagógicas para a Educação (BRASIL, 2003). Esse documento foi resultado de estudos e discussões realizadas pelo CNE com entidades educacionais e sociedade.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2003, p. 6).

Ressaltamos que o documento aqui representado, como os demais já expostos no presente trabalho, novamente enfatiza a necessidade de uma educação de qualidade, voltada para formação da plena cidadania e dos direitos civis. Além disso, ressalta “o direito à educação como fundamento maior dessas Diretrizes” e, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, que “é direito do cidadão, uma garantia mínima de formação para vida pessoal, social e política” (BRASIL, 2003).

Após esse momento, houve modificações, em 2010, nas DCN, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, visando à inclusão social e à valorização das diferenças culturais e das manifestações das comunidades, bem como a fixação das diretrizes para Ensino Fundamental, em nove anos (BRASIL, 2017).

Percebemos, até então, que, desde a década de 1990, a busca por uma educação cidadã e a inserção de questões e discussões sociais nortearam e fomentaram as discussões para implementação de leis e diretrizes que oficializassem e buscassem esse ideal efetivamente (BRASIL, 2019).

A continuidade de publicação de políticas públicas que contribuíssem para a reforma da educação básica se deu no ano de 2018, com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é considerado um documento resultante das reformas educacionais brasileiras e também influenciado por reformas de âmbito mundial, que buscam a melhoria na qualidade da educação (TRINCHES; ARANDA, 2016).

O texto da BNCC apresenta o caráter normativo, defende um movimento de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação básica, que enfatize a busca por uma sociedade justa, com plena democracia e inclusão. Essas aprendizagens seriam desenvolvidas a partir de habilidades e competências capazes de sensibilizar atitudes e valores nos educandos, trabalhando em todas as suas potencialidades, a fim de que os estudantes possam inferir e resolver situações empíricas, reais, levando-os a resolver situações da vida cotidiana atual e futura: uma intensa busca pela educação integral (BRASIL, 2017).

Outrossim, podemos associar essa construção de formação integral, proposta pelas Leis e Diretrizes da Educação Nacional, com a educação proposta por Paulo Freire, em que, diferentemente do discurso de “educação bancária”, criticado em sua obra, a nova educação deveria ser pautada na formação de indivíduos críticos, exigindo a presença de educadores e educandos investigadores e curiosos que promovam a construção e reconstrução do saber, sendo igualmente sujeitos no processo (FREIRE, 1996).

A condição de formadores integrais parte da necessidade de se formar integralmente para formar alguém. Com essa assertiva, evidenciamos não só a relevância de o professor buscar auxiliar na formação do aprendiz, mas também de refletir sobre suas práticas, formando-se em conjunto com seus discentes no processo, com vistas à reinvenção e reformulação do “ser” professor.

Lembrando que, como já dito, nosso objetivo não foi o de gerar uma discussão política em relação às críticas ou influências que esses documentos legais receberam, mas a intenção foi demonstrar que a educação brasileira, desde os anos 1990, tem procurado, em suas leis e diretrizes, um novo olhar, almejando uma educação na qual a formação integral humana se faz necessária e a vivência do educando se faz primordial.

Embora as leis e diretrizes estabeleçam a formação integral como finalidade, Yus (2002) defende que esses documentos abrangem de forma muito ampla a integralidade, sendo que os meios de cumprir essa educação são restritos, tendo currículos e disciplinas atuando de maneira individualizada e sem integração. Com base nesses questionamentos, acreditamos que, apesar de as leis proporem uma formação integral do ser humano, na prática ela ainda não ocorre.

Algumas críticas têm sido feitas por estudiosos em relação à estruturação da BNCC. De acordo com Branco *et al.* (2018), uma das críticas tem relação com a forma como foram construídas as diretrizes para a elaboração dos currículos. Entende-se que a construção deve considerar debates resultantes da interação entre professores, estudantes, outros profissionais da educação e comunidade escolar que detêm conhecimento sobre a sua própria realidade, para obter uma possível efetividade curricular. Porém, a discussão que culminou na elaboração da BNCC não registrou a participação dos principais atores do processo educacional.

Uma segunda crítica à construção desse documento se refere a sua articulação aos moldes neoliberais, que buscam indivíduos flexíveis e adaptáveis à necessidade do mercado, deixando de lado a formação do cidadão ativo e preocupado com as questões sociais e sua transformação. Dessa forma, a educação crítica não seria prioridade, já que a educação seria somente para desenvolver competências e habilidades para sociedade, não se preocupando com o indagar ou o transformar (BRANCO *et al.*, 2018).

Tal discussão aponta para um terceiro ponto, mas que assume centralidade na pesquisa realizada nesta dissertação: de que houve uma considerável perda de

espaço da EA na BNCC, sendo esta trabalhada somente em componentes curriculares como Geografia e Ciências (ANDRADE; PICCININI, 2017).

Diante dessas considerações, entendemos que o professor, na sua forma de atuar, pode inserir, na sala de aula, o “formar integralmente” preconizado pela lei, com propostas que desenvolvam e articulem meios necessários dentro do ambiente escolar, ao utilizar metodologias educacionais diferentes, projetos, discussões, levando sempre em conta as experiências e vivências dos estudantes; ao promover diálogos transdisciplinares; ao trabalhar o educando em todas as suas potencialidades.

Defendemos, assim, os estudos realizados nesta dissertação, bem como o produto de ensino desenvolvido, como forma de preencher lacunas deixadas pelos documentos oficiais, no que diz respeito à formação integral do ser humano, ao diálogo entre os componentes curriculares e a não fragmentação entre eles, para que seja possível o trabalho da EA.

Portanto, embora os documentos oficiais tenham desmembrado os componentes curriculares e suas habilidades, trazendo uma individualidade disciplinar como característica, podemos, por meio de estratégias educacionais, como o produto educacional proposto nesta pesquisa, promover a interação dos componentes curriculares, ao trabalharmos a EA de maneira crítica e transformadora.

2.1.1 Educação crítica: realidade necessária

Ao vivenciar a educação atual, é relevante compreender que ela deve ser realizada de modo crítico, tanto no que diz respeito à reflexão do professor e sua maneira de atuar quanto no processo ensino-aprendizagem, que deverá colocar o discente como centro no processo: “é a práxis que precisa fazer parte da atividade do professor, já que ela é indissociável do ato educativo” (BARROS *et al.*, 2020, p. 309). É importante que docentes compreendam suas práticas pedagógicas, seus objetivos, propósitos e, principalmente, as teorias que norteiam seu trabalho, com a finalidade de que o processo de ensino seja concretizado de maneira eficaz.

Perante o exposto, é mister evidenciar que uma prática desprovida de teoria torna-se uma prática vazia, sem direcionamento, causando sérios obstáculos à realização do ensino. Vários são os exemplos que podem confirmar tal situação, dentre os quais: o apego dos professores aos modismos teóricos, a aceitação sem oposição das propostas governamentais e, o mais clássico, a dependência destes profissionais para com o livro didático, tornando este

instrumento o principal condutor do processo pedagógico, (de)formando a função do professor (BARROS *et al.*, 2020: p. 310).

Dessa forma, o profissional da educação deve compreender seu papel, intenções e objetivos para atuar em sala de aula. Nesse parâmetro, defendemos a necessidade de expor as tendências educacionais que nortearam este estudo, para que os objetivos elencados fossem coerentes com a prática docente proposta e os resultados alcançados.

Ao refletirmos sobre o histórico da Educação no Brasil, podemos remeter nossos olhares à época em que os jesuítas chegaram ao país, junto à colonização portuguesa, para catequização e educação dos nativos nos moldes cristãos. De acordo com Saviani (2012), este foi o momento em que surgiu a chamada “pedagogia brasílica”, porém o termo pedagogia somente foi utilizado por volta de 1817, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras.

A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não são em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa (SAVIANI, 2012, p 11).

Nessa lógica, a pedagogia e seus estudos se fazem relevantes na vida docente, já que buscamos a inserção dos estudantes em uma sociedade, como “nova pessoa”, com “novos olhares”, que necessita desses estudos e aprofundamentos. As concepções pedagógicas e suas diferentes formas de analisar a educação, por meio da teorização, prática e metodologia são relevantes para caracterização do “ser” professor.

Toda prática escolar é realizada a partir de alguns condicionantes que não se limitam ao espaço escolar, mas sim que abarcam a sociedade, sua cultura, estrutura político-econômica, o próprio contexto histórico e as classes antagônicas existentes na estrutura social (LIBÂNEO, 1990).

Diante das realidades mencionadas, diversas tendências educacionais surgiram e se firmaram nas práticas docentes, levando em conta os condicionantes que as sociedades detinham em determinadas épocas. As compreensões dessas tendências educacionais permitem que o professor entenda e escolha seus métodos de ensino de acordo com seus objetivos de educação e avalie sua prática docente.

Tendo como base os estudos de Saviani (2018) e Libâneo (1990), compreendemos que as tendências educacionais são divididas em dois grandes grupos:

- a) Pedagogia liberal ou não crítica (Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada não diretiva e Tecnicista).
- b) Pedagogia Progressista ou crítica (Libertadora, Libertária e Crítica-social dos conteúdos).

De forma sucinta, a Pedagogia liberal, em sua essência e de maneira geral, é formadora do indivíduo para realização de seu papel na sociedade, adequando-se às normas vigentes e, principalmente, à cultura que o norteia. Tal pedagogia evidencia claramente as diferenças de classes, já que a ideia de oportunidades e igualdades ficam só no papel, sem problematizações sociais, evidenciando cada vez mais as desigualdades vigentes (LIBÂNEO, 1990).

Em contrapartida, a Pedagogia progressista e suas vertentes parte da realidade social, além de trazer uma análise crítica para o viés educacional. Traz consigo a perpetuação dos valores do ensino, por meio da transformação do indivíduo e da assunção deste como protagonista social (LIBÂNEO, 1990).

Corroborando com esse ideal, Saviani (2018) defende que essas pedagogias críticas desempenham a função de compreensão, ao colocar a educação conjuntamente com os condicionantes sociais, com discussões sobre as estruturas socioeconômicas e históricas que determinam a educação e seus processos.

As tendências consideradas tradicionais perpetuaram no Brasil durante muito tempo, e nos dias atuais é perceptível que ainda existam resquícios dessas práticas em algumas instituições. A necessidade de englobar as teorias críticas em nossa sociedade, portanto, se faz urgente. O mundo atual não comporta mais as teorias tradicionais, necessitando-se de modificações de pensamentos:

Os paradigmas sociais modificaram bastante desde o sec. XIX, XX, onde aconteceu um 'bum' tecnológico e inovador acessível a maior parte da sociedade. Fato este, que pôs de fora os todos métodos tradicionais e neste âmbito, a sociedade como um todo, passou a aderir a essa nova forma de viver, destarte, num mundo contemporâneo que fez cair por terra os padrões anteriores, meio que obrigando a população a aderir às chamadas 'modernidades'. Sendo assim a escola, contudo não poderia "ficar fora dessa" e prosseguiu transformando seus padrões educacionais, adequando-se ao mundo da atual sociedade dominante (BOSI; BRASÃO, 2020: p. 43).

É incontestável a necessidade de se adotar a educação crítica nas escolas, propondo-se discussões sobre as políticas públicas, com questionamentos e

discussões, almejando assim uma mudança e transformação social a partir da educação. A maneira pela qual o processo de ensino ocorre e as relações que estabelecemos em sala de aula refletem nossos pensamentos, atuação e prática, possibilitando (ou não) novos olhares aos educandos, novas formas de ensinar e fundamentar as ações pedagógicas (BARROS *et al.*, 2020).

Levando em consideração as prerrogativas que citamos até agora, entendemos que esta pesquisa deve ser fundamentada a partir de uma lógica crítica, mais especificamente, por meio da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, na qual a transformação social pela educação crítica é a essência do ensino.

A pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, denominação trazida por Libâneo no livro “Democratização da escola pública (1990)”, também pertence ao grupo da educação crítica, fazendo-se relevante para os dias atuais, sendo imprescindível para realização de uma educação crítica.

Nessa proposta, de acordo com Saviani (2012), o papel da escola seria propagar os conteúdos vivos como indissociáveis da realidade social. Nessa perspectiva, a escola, então, deve garantir o ensino de qualidade e uma transformação, por meio dos conteúdos escolares e, principalmente, da postura crítica e consciente dos condicionantes sociais. Dessa maneira, os conteúdos escolares, bem como a realidade social, são a base para uma educação crítica (LIBÂNEO, 1990).

Acreditamos que a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos pode também nos auxiliar de maneira dialética com a Pedagogia Libertadora freiriana, pois ambas objetivam a construção de uma pessoa crítica em relação à sociedade, com propostas de transformação da maneira da sua condução.

Com a arte do diálogo, podemos utilizar as caracterizações de ambas pedagogias no desenvolvimento dos educandos, ao inserir a realidade do discente e suas vivências como princípio do processo, trazendo os conteúdos escolares para discussão em sala e objetivando a transformação dos educandos e da realidade social.

A educação crítica está em consonância com a Teoria da Aprendizagem de Ausubel, resignificada por Moreira (2005), na qual o desenvolvimento universal do sujeito é incontestável. Além disso, a autonomia e o protagonismo, tão defendidos por Paulo Freire, também podem ser resumidos nessas práticas pedagógicas, ao analisarmos e introduzirmos os discentes como sujeitos problematizadores da sociedade.

Eis, pois, os pressupostos da aprendizagem sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual possa apoiar-se; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo. A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada. No que se refere às manifestações na prática escolar, o esforço se concentrará na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando à articulação entre o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço da transformação social (SAVIANI, 2012: p.154).

Julgamos, então, que a pedagogia libertadora, em diálogo com a crítico-social dos conteúdos, contribui para este projeto, que busca uma Educação Ambiental crítica, visto que a realidade social, articulada ao repertório de aprendizagem trazido pelos estudantes, contribui para a promoção de uma sociedade, por meio das discussões críticas.

No próximo capítulo, abordamos a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000) e as ressignificações feitas por Moreira (2005), que contribuem para o desenvolvimento crítico dessa teoria.

2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Abordar sobre Ausubel é retratar uma educação com olhar na realidade do estudante. Ao analisarmos seus estudos, percebemos que, para ele, a principal finalidade do processo ensino-aprendizagem seria o que ele descreve como Aprendizagem Significativa. Essa aprendizagem estaria vinculada à forma pela qual o professor atuaria nesse cenário (MOREIRA; MASINI, 1982).

Para promover um diálogo e enriquecimento para o trabalho, introduzimos também os estudos de Moreira (2005) e princípios freireanos, abordando a criticidade como princípio norteador da Aprendizagem Significativa. A rede produzida pelo entrelaçamento dessas visões gerou, em nossa concepção, uma melhora no processo educacional, na postura do profissional da educação e em um ser humano melhor e desenvolvido integralmente.

2.2.1 A aprendizagem Significativa de David Ausubel

Ausubel nasceu nos Estados Unidos e desenvolveu sua trajetória profissional nos cursos de Medicina e Psicologia. De acordo com os estudos de Masini (2016),

suas experiências pessoais e sua carreira fizeram-no buscar condições para que a aprendizagem fosse realizada de uma maneira diferenciada.

Na experiência pessoal de sua escolarização insatisfatória, no conhecimento do biológico e fisiológico como médico, na relação pessoal junto ao outro, como professor e clínico, Ausubel refletiu sobre os caminhos a serem oferecidos para que a capacidade de perceber, compreender e elaborar fosse facilitada em situação de educação formal. Buscou sistematizar os princípios que propiciam ao ser humano situar-se no mundo, organizando sua experiência e atribuindo significados à realidade em que se encontra. Assim, enraizada no vivido, Ausubel construiu a Teoria da Aprendizagem Significativa. (MASINI, 2016, p.72).

Vivemos em tempos de globalização, com novas tecnologias e informações, no qual as transformações e o conhecimento que temos sobre o mundo estão em constante desenvolvimento e mudança. Hoje, necessitamos de uma educação na qual o ser humano desenvolva habilidades que o integrem nesse processo, com envolvimento e relações com o meio, de forma a decodificá-lo, interagindo, compreendendo-o e questionando-o (SILVA; SCHIRLO, 2014).

Desse modo, precisamos pensar em uma educação voltada para a realidade do estudante e na formação de professores que compreendam esse processo de aprendizagem significativa, no qual o foco é o estudante e seu conhecimento prévio para o ambiente escolar. Assim, é válido dizer que o papel do profissional da educação é primordial para que isso se concretize, visto que, para que o educando possa organizar os conhecimentos e assimilá-los de maneira significativa, o professor necessita auxiliá-lo na assimilação e reorganização dos conhecimentos adquiridos na sua estrutura cognitiva (MOREIRA; MASINI, 1982).

Nesse contexto, defendemos a necessidade da realização de paralelos defendidos por Ausubel e princípios educacionais freireanos, como a autonomia, a leitura de mundo, o diálogo nas rodas de conversa e a transformação social.

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire traz discussões sobre como analisar a realidade do discente, conhecê-lo, interagir com o estudante estabelecendo certa “intimidade” no ensino, para conhecer essa bagagem que o educando carrega consigo para a escola, pois não só são fontes de conhecimentos, como também pontos de partida para a aprendizagem significativa (MOREIRA; MASINI, 1982).

Moreira e Masini (1982) consideram Ausubel um representante da Teoria Cognitiva, pois consideram que a aprendizagem é um processo que se organiza na mente humana, formando o que chamamos de Estrutura Cognitiva, organizada a partir

das análises que fazemos dos significados, dos aspectos, das características, das terminologias em relação aos conhecimentos que adquirimos.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, além de utilizar fatos empíricos, deve ser estabelecida uma relação entre o conhecimento novo com partes relevantes da Estrutura Cognitiva na mente humana. Essa estrutura relevante é o que Ausubel chama de subsunçores (MOREIRA; MASINI, 1982).

A Teoria de Ausubel aponta para a realidade docente, quando defende que um novo conhecimento requer conhecer o estudante e entender os conhecimentos prévios que eles têm e as vivências que trazem consigo. Assim, ao considerar a Educação Ambiental, podemos iniciar o diálogo com conhecimentos prévios em relação ao meio ambiente ou, até mesmo, considerar a realidade em que a comunidade escolar se insere. “Educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 60) e, para intervir nesse mundo, é necessário não só a realidade, mas o desenvolvimento de conhecimentos e diálogos e reflexões sobre isso.

De acordo com Santana e João Carlos (2013), a valorização dos conhecimentos prévios defendida pela Teoria de Ausubel e os princípios freireanos se aproximam, quando Freire defende que a leitura de mundo é fator primordial para o desenvolvimento educacional e para tomada de consciência dos discentes.

Voltando à questão dos subsunçores, estes são uma espécie de amparo ou âncora para que os novos conhecimentos se firmem na estrutura cognitiva. A ancoragem de conhecimentos, que é realizada por meio dos subsunçores, forma a aprendizagem significativa. Assim, novas informações podem incorporar-se à estrutura cognitiva do educando, ao desenvolver os subsunçores e reorganizar a estrutura cognitiva, abrangendo e desenvolvendo aos poucos outros conhecimentos e significados (MOREIRA; MASINI, 1982).

Importa salientar que, para Ausubel (1968), a educação não pode ser tratada de maneira arbitrária ou autoritária. A aprendizagem, dessa forma, não pode desenvolver-se sem uma instrução significativa. Além disso, o estudante deve ser envolvido, pois, de acordo com o teórico, o processo de significação da aprendizagem só acontece também diante da própria postura do indivíduo frente à aprendizagem, indo ao encontro também ao mesmo propósito do professor: ter um ensino de significância.

Os princípios freireanos também norteiam esse processo, já que, para o autor, os novos conhecimentos precisam ter significado, ter sentido em sua vida para o

desenvolvimento de uma educação com um sujeito ativo na sociedade (SANTANA; JOÃO CARLOS, 2013).

Percebemos, assim, o quão importa a reflexão do papel de docente frente à sociedade. Toda prática docente requer a autocrítica e a autorreflexão para melhoria da próxima prática. “A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (FREIRE, 1996, p. 47).

Para que o professor possa saber se realmente a instrução significativa foi consolidada, é preciso observar o educando e suas atitudes em relação a esse processo. Moreira e Masini (1982) abordam, em seus estudos, sobre Ausubel, defendendo que, para se ter uma aprendizagem significativa, os discentes precisam ter clareza dos significados em relação aos conteúdos; ter precisão sobre o que aprenderam; saber diferenciá-los e, assim, transferi-los e aplicá-los.

Entretanto, como identificar essa realidade? É preciso fazer com que os estudantes diferenciem ideias, problematizem situações e identifiquem isso em sua realidade, a fim de aplicar os conceitos.

A problematização da vida, da realidade ao redor, da sociedade, o contexto histórico em que vivemos é uma prioridade nos tempos atuais. Frisamos isso a partir de Freire (1996), ao dizer que precisamos nos assumir como sujeitos de uma história, que podemos realizar, transformar e pensar a sociedade. A relevância do papel do educador é trazer para a sala de aula reflexões sobre essa realidade a partir dos conceitos a serem trabalhados, de forma que o próprio professor torne a aprendizagem significativa e verifique se realmente foi consolidada por meio dessas discussões e problematizações.

Por conseguinte, realçamos a importância dessa aprendizagem para conquistar uma sensibilização ambiental crítica, tema do presente trabalho, uma consciência que, integrada a uma aprendizagem significativa, modifique o pensamento, a postura, as ações, sendo capaz de influenciar os demais, pois precisamos consolidar uma Educação Ambiental crítica, capaz de entender os processos históricos e transformar a sociedade em que vivemos (LOUREIRO; 2012).

2.2.2 Formas da aprendizagem significativa

Neste excerto, abordamos sobre outros aspectos da aprendizagem, segundo os estudos iniciais desenvolvidos por Ausubel (1968), acerca da aprendizagem

mecânica e as formas como a aprendizagem é armazenada: por recepção e por descoberta.

Vimos, até então, que a estrutura cognitiva dos discentes vai se consolidando, se solidificando e se construindo a partir dessa aprendizagem significativa, em que os conhecimentos vão se fazendo pertencentes, unidos aos subsunçores já presentes na mente, e assim, esses subsunçores vão se desenvolvendo aos poucos, a partir de reflexões, problematizações e diálogos que ocorrem no processo ensino-aprendizagem.

Todavia, podem ocorrer situações em que esse conhecimento não se ancore em subsunçores, por não existir tal conhecimento prévio do discente ou até mesmo devido a uma educação conduzida de maneira arbitrária. Nessas situações, os conhecimentos adquiridos, novidade para os estudantes, não se firmam em alguma parte relevante da cognição, não ocorrendo associações ou diálogo com algo da estrutura cognitiva, favorecendo, assim, um processo de decorar conteúdos (SILVA; SCHIRLO, 2014).

É relevante ressaltar que Ausubel, de forma alguma, condena a prática da aprendizagem mecânica, já que, em alguns momentos, ela se faz necessária, principalmente quando o educando não tem informações anteriores relacionadas ao que está sendo apresentado, para que novos conhecimentos sejam assimilados. Tal aprendizagem (mecânica) pode ocorrer até que se tenha subsunçores, mesmo que não sejam tão desenvolvidos (MOREIRA; MASINI, 1982). Portanto, em alguns momentos, pode ser necessária essa aprendizagem que agrega inicialmente os conhecimentos, quando se trata de algo totalmente novo. Entretanto, verificamos que existe uma proposta de sensibilizar o educando frente a um novo conhecimento, a partir do que Ausubel chamou de Organizadores Prévios.

Organizadores prévios, de acordo com Moreira e Masini (1982), seriam materiais introdutórios que funcionam como pontes para a construção da nova aprendizagem e podem gerar subsunçores que facilitarão a aprendizagem do estudante para, logo em sequência, aconteça a ancoragem de conhecimentos e seu desenvolvimento.

Trazendo para nossa realidade, ao abordar algum assunto ou conhecimento em aula que não seja familiar aos educandos, o docente deve considerar as vivências discentes, no caso os Organizadores Prévios, para dar sentido e significado ao que está sendo trabalhado. Interessante que, no processo ensino-aprendizagem

defendido por Ausubel, ao estabelecer esses Organizadores Prévios, possibilitamos que o estudante seja sujeito da sua própria aprendizagem.

O processo de aprendizagem, para Ausubel, pode ser por recepção ou por descoberta. Com Moreira e Masini (1982), entendemos que aprender por recepção é receber esse conteúdo na forma final, sendo a informação agregada e internalizada, sem significar passividade. Já a aprendizagem por descoberta, é feita pela busca, pelo aprendiz, que assim, não recebe a informação. A aprendizagem significativa pode ser realizada por meio desses dois processos, sendo sempre necessária a formulação delas de maneira não arbitrária.

Nessa perspectiva, a educação deve possibilitar que o discente seja sujeito de sua aprendizagem e não mero receptor ou reproduzidor de conhecimentos transmitidos pelo professor. O educando, assim, deve ser estruturador do conhecimento, e sua participação no processo é imprescindível (PELIZZARI *et al.*, 2002).

Em seus estudos, Pelizzari *et al.* (2002) analisaram não só a aprendizagem de Ausubel, mas os rumos educacionais. Vivemos em constantes análises educacionais e a exigência para reformas são incontestáveis. Essas reformas devem ser vistas não só na noção de currículos, mas nas condições para uma educação eficaz, no saber fazer, no refletir para fazer.

Corroborando com essa ideia, insistimos que a escola é o local para a construção do ser, espaço que oferece condições para que as crianças e jovens se desenvolvam e se estruturam, respeitando as individualidades e singularidades de cada um, sendo os educadores cultivadores e agricultores nesse processo (MASINI, 2016).

Em uma visão da educação voltada para a construção do ser humano, é necessária a atuação desses educandos na sociedade, desenvolvendo sua percepção sobre isso e suas avaliações/julgamentos sobre ela.

Nessa linha de pensamento, Moreira (2005) registra, em seu trabalho, alguns princípios norteadores para realização de uma aprendizagem significativa crítica:

- a) Estimular o questionamento e utilizar diversas formas de aprender, deixando de lado o costume rotineiro de manuseio único de material;
- b) Aprender com o erro é construir um ser humano crítico. A escola deve deixar de valorizar apenas acertos e punir erros, vendo no último um processo de engrandecimento;

- c) Firmar a educação a partir de compartilhamentos, significados e construção de processos, seja de maneira coletiva ou prioritariamente, em construções e significações pessoais e singulares. O educando não é mero receptor.
- d) Construir novos olhares como base para um futuro educacional que tenha melhorias contínuas, de modo que o processo de ensino não seja regrado, nem baseado em dogmas.
- e) Diversificar as estratégias de ensino, abandonar o tradicional, o “normal” é de suma importância. Modificar essas metodologias cria ambientações favoráveis à evolução da aprendizagem.

Tais parâmetros possibilitam uma aprendizagem constituída por meio da significação, como Ausubel propôs. É um desafio essa realização, porém pesquisas indicam que a educação significativa é possível (MASINI, 2016). Nessa convicção da transformação, precisamos, como educadores, ter em mente que mudar é possível, não sendo uma tarefa fácil, porém devemos buscar alcançar essa mudança, programando nossas práticas e ações pedagógicas, com a visão de que educar é provocar transformações essenciais (FREIRE, 1996).

A Aprendizagem Significativa de Ausubel, de acordo com os estudos de Moreira (2011), poderá ocorrer de três maneiras possíveis:

- a) Subordinada – quando os conhecimentos adquirem significados por meio da ancoragem de conceitos em ideias mais gerais, já estabelecidas na Estrutura Cognitiva dos educandos;
- b) Superordenada – quando os conceitos específicos já estão na Estrutura Cognitiva, sendo que o educando aprende um conceito geral que será vinculado ao já existente. Essa maneira se difere da primeira pela reorganização da estrutura e dos significados;
- c) Combinatória – quando os conceitos estão em um mesmo nível, não gerando mudanças, mas sim relações, combinações e inclusões de conceitos.

As maneiras como ocorrem a Aprendizagem Significativa demonstram reorganização da estrutura cognitiva, quando ocorre a internalização do conhecimento a partir da introdução das novas informações por meio da realidade vivenciada (CRISPIM; PEREIRA, 2020).

De acordo com Santana e João Carlos (2013), para Ausubel, a linguagem verbal é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo ela uma

facilitadora no desenvolvimento da Aprendizagem Significativa. Da mesma forma que nos escritos freirenos, o diálogo é uma das fontes principais para o desenvolvimento do ser humano crítico e de sua aprendizagem. Nessa premissa, a aprendizagem toma significados, quando a linguagem e o diálogo são relevantes para que o desenvolvimento educacional e o compartilhamento de significados ocorra (SANTANA; JOÃO CARLOS, 2013).

Ainda em tempo, parafraseando Moreira e Masini (1982), com a Aprendizagem Significativa, podemos obter o que Ausubel denomina Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integrativa. A diferenciação progressiva se relaciona à maneira pela qual o professor aborda o conteúdo. Nesse quesito, é essencial que o educador inicie a abordagem conceitual de maneira ampla, a fim de que, paulatinamente, os conceitos específicos sejam abordados. A diferenciação progressiva ocorre, portanto, quando os conhecimentos prévios dos educandos se modificam por conta da introdução de novos assuntos, alterando o significado que havia antes.

Já a Reconciliação Integrativa, de acordo com os autores acima mencionados, revela a diferenciação dos conceitos, suas similaridades, diferenças e relações (MOREIRA; MASINI, 1982). Portanto, a reconciliação integrativa ocorre quando o ser humano é capaz de estabelecer relações entre os conceitos, caracterizando-os e diferenciando-os. Na teoria de Ausubel, esses processos ocorrem simultaneamente, pois o processo cognitivo é dinâmico, resultando sempre nessas inclusões de conhecimentos e suas diferenciações (MOREIRA; MASINI, 1982).

Vale ressaltar que o produto de ensino proposto nesta dissertação se baseia nas perspectivas abordadas supracitadas, pois entende-se que o processo de construção de paródias auxilia a aprendizagem acerca da Educação Ambiental, já que, ao construir uma canção, o estudante precisa abordar conceitos apreendidos, analisar a realidade que o cerca e modificar os significados em sua estrutura cognitiva, por meio da indagação sobre os conceitos, sua diferenciação e relação.

Assim, a Aprendizagem Significativa ocorre por intermédio das relações que os educandos têm com a realidade que os cerca, levando em conta o tema da Educação Ambiental, passando pelo processo de Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integrativa.

Percebemos que, até aqui, o presente trabalho está sendo amparado pela teoria de Ausubel, a partir dos estudos que Marco Antônio Moreira (2005)² desenvolveu em relação à Aprendizagem Significativa, com um viés crítico para o ambiente escolar, articulados também a princípios freireanos que corroboraram para responder à questão central da pesquisa e que podem contribuir, não só com o desenvolvimento cognitivo dos educandos, mas, sobretudo, favorecer o protagonismo discente nos processos sociais nos quais está inserido.

2.3 PARÓDIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A música está entrelaçada à vida humana. Desde o nascimento de uma criança, com cantigas de ninar, cantigas para acalmar, dormir e brincar, bem como em outras fases de desenvolvimento, com as cantigas de roda, as músicas nacionais e internacionais (SILVA; PEREIRA; MELO, 2015).

Se levarmos em conta o contexto social, a música se faz ainda mais presente, nas igrejas e louvores, em shows, barzinhos, comícios, propagandas eleitorais, comerciais, filmes e romances. Poderíamos aqui citar uma infinidade de ocasiões em que esse instrumento sensibilizador poderia estar presente. É fato que, para nossa sociedade, a música tornou-se um instrumento de várias caracterizações, significados e inspirações.

Uma atividade muito utilizada nos dias atuais como procedimento de ensino é a construção de paródias a partir de melodias ou de gêneros musicais. Esse termo vem de composições da época Renascentista (período moderno) em que se utilizavam melodias existentes para compor uma nova canção. Essa nomenclatura também pode ser usada, quando se quer fazer analogias humorísticas e irônicas em relação à sociedade (DINIZ, 2017).

A seguir, propomos reflexões em relação à construção dos textos das paródias e do lúdico no processo ensino-aprendizagem, como forma de ofertar reflexões em relação ao tema Educação Ambiental, de formar e promover uma discussão crítica em relação ao assunto.

² Ausubel, como teórico cognitivista que abordou sobre o processo de organização e integração do conhecimento, poderia ser considerado como conflitante com a perspectiva da educação humanizada discutida por Paulo Freire. No entanto, há convergência em pontos como: a relação com o mundo onde o indivíduo vive, com a política, sociedade e cultura desse mundo (SANTANA; JOÃO CARLOS, 2013).

2.3.1 O Lúdico no processo ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem, para ser considerado eficaz, deve afetar positivamente o educando. No entanto, a Tendência Tradicional ainda está presente em algumas práticas pedagógicas utilizadas por professores, fazendo com que as aulas não sejam tão atrativas e sensibilizantes. Contrapondo-se a essa perspectiva de ensino tradicional, o lúdico se faz presente no processo de aprendizagem dos educandos.

Mas o que seria lúdico? Quais práticas adentrariam tal realidade?

Ao analisarmos a origem etimológica desses termos, verificamos que *lúdico* tem sua origem no latim clássico, **ludus**, que significava *jogos*, principalmente jogos com bola. A palavra *jogo*, por sua vez, origina-se no latim popular, **iocus**, que significava jogo, divertimento, gracejo, pilhéria. Há, então, uma ampliação de significados entre os termos. O primeiro, mais restrito, relaciona-se, primordialmente, ao brinquedo (bola, por exemplo), ao passo que o segundo possui maior extensão semântica (ALMEIDA, 2007, p. 16).

A ludicidade vem ganhando espaço e estudos, desde os anos 1990, abarcando adeptos entre estudiosos e professores para trabalharem de maneira mais descontraída e sensibilizadora (TEIXEIRA; MACHADO; SILVA, 2017). Embora cada autor trace objetivos distintos, é fato que, em concordância, esse recurso contribui significativamente para ensinar e aprender, tendo o professor como mediador, propiciando um ambiente aconchegante e desafiador para incentivar no processo escolar (MOURA et al., 2019).

O termo lúdico, em alguns estudos, não significa exclusivamente jogos, mas sim a ação, a dinâmica proposta sob dado objeto ou proposta pedagógica. Assim, o que importa é o sentido da ação, da exploração, da participação e da construção que tal instrumento pedagógico norteia e objetiva (ALMEIDA, 2007).

Segundo Luckesi (2014), ludicidade é um termo em construção, que analisa sua significância e experiências. Porém, usualmente, utilizamos esse termo para remetermos a brincadeiras, lazer, jogos e outras atividades pedagógicas. De acordo com o autor, ludicidade seria o estado interno em que o sujeito se encontra diante de uma atividade proposta. Assim, essa ludicidade é vivida de maneira interna e pessoal, sendo suas vivências, experiências e o contexto no qual a atividade está inserida os fatores que norteiam seu estado, positivo ou negativo.

A distinção entre ludicidade e atividades lúdicas precisa ocorrer, para que o educador entenda seu trabalho. Existem atividades que podem ser caracterizadas ou

denominadas como lúdicas, porém elas podem tornar-se “não lúdicas” dependendo da circunstância ou experiência que tal criança tem com ela (LUCKESI, 2014).

Esse entendimento do papel exercido pelo educador remete à necessidade de apurar um olhar de cuidado e carinho para com as práticas a serem realizadas em aula, seus objetivos, contextos e circunstâncias, a fim de que a aprendizagem aconteça de maneira eficaz e os objetivos almejados sejam alcançados.

De acordo com Moura *et al.* (2019), o lúdico é fundamental, pois propicia uma formação educacional ampla, seja psicológica ou fisiológica, de modo a desenvolver a criatividade da criança, a socialização, a coordenação, a memorização e o desenvolvimento de vocabulário. Além de tais funções, por meio do lúdico é possível também perceber o desenvolvimento da personalidade do educando, bem como de seu comportamento com os demais estudantes. Portanto, o lúdico deve ser pensado de maneira a desenvolver habilidades e competências do ser humano, para trabalhar seus diversos aspectos.

Corroborando tais ideais, Silva (2020) descreve que as paródias podem modificar as esferas nas quais a educação se encontra, trazendo novos olhares e uma maior pluralidade e dinamização para a sala de aula, inovando o ensino e rompendo com a monotonia que vigora na educação. É possível, então, afirmar que tais atividades vão facilitar de maneira positiva o ensino, ao gerar um enriquecimento do aprendizado para um processo prazeroso, respeitando-se o desenvolvimento da criança, tornando-a mais segura e instigando-a a querer aprender mais (GONÇALVES; FRAZÃO, 2019).

Complementando tais análises, o lúdico tem a função de nutrir a alma. Com essa funcionalidade, o professor pode criar situações para desenvolver a autonomia do discente, além de propiciar interações e trocas com os demais ou simplesmente com o objeto lúdico, oportunizando vivências, resoluções de situações-problemas e de situações reais (SANTOS, 2010).

O ser humano é um ser ativo, aprende com o desenvolvimento de ações e compreensão. Sendo assim, informações, muitas vezes, não são suficientes para o ato da aprendizagem. Ensinar pela ação é importante, pois gera habilidades socioculturais e internaliza conteúdos propostos. A criança, quando aprende pela ação, compreende o mundo de maneira melhor, pensando nas situações vivenciadas e, principalmente, nas que precisa evitar (LUCKESI, 2015).

Dessa forma, percebemos quão necessária é a implementação do lúdico em sala de aula, com ações, dinâmicas, jogos, brinquedos, músicas e outros, a fim de que, com essa maneira de ensinar, seja possível uma transformação educacional e humanizada nos discentes.

Levando em consideração este projeto, a paródia em forma de canção vem ao encontro da ludicidade, sendo uma das variadas ferramentas lúdicas que desenvolvem a criatividade, a reflexão e a sensibilidade (BARBOSA, 2012).

No processo de construção de paródias, o educando compõe a letra de acordo com sua aprendizagem, suas reflexões e pensamentos, como iremos abordar no próximo tópico deste trabalho. Por meio da ferramenta lúdica de ensino, a criança aplicará seu esquema mental ao meio em que vive (MOURA *et al.*, 2019).

2.3.2 Textualidade / Intertextualidade

O surgimento da linguagem está conectado ao desenvolvimento da humanidade. Compreender a comunicação e as formas de fazê-la sempre foi um dos principais objetivos dos povos na antiguidade. A linguagem é um fator social, pois por meio dela, o ser humano consegue se comunicar, expressar seus sentimentos, seus posicionamentos, identificando o seu lugar no mundo, pois a linguagem traz empoderamentos ao ser humano (GOUVÊA, 2007).

A linguagem verbal sempre foi de grande relevância para os povos. De acordo com Koch e Elias (2010), houve um tempo na antiguidade em que era comum a existência de civilizações que utilizaram tipos de linguagens verbais para expressão e comunicação, como é o caso do Egito Antigo. Nesse tempo, a escrita não era comum a todos os habitantes, sendo o seu acesso destinado, muitas vezes, a alguns grupos privilegiados.

Na contemporaneidade, a escrita está em todos os lugares, desde pequenos letreiros, anúncios e placas nas ruas e avenidas, até em jornais, noticiários e artigos para estudos e informação. A escrita faz parte da vida humana.

A presente discussão, nesta pesquisa, torna-se fundamental pelo fato de a construção das paródias como ferramenta de ensino ser defendida como mobilizadora de reflexões e sensibilizações em relação ao meio ambiente. A promoção das paródias está intrinsecamente ligada à elaboração de textos, utilizando-se uma música ou melodia já existente como base, recriando-a com sentido diferente do

original. Portanto, entender os conceitos de produção textual, textualidade e intertextualidade são fundamentais e embasam este estudo e seu produto de ensino.

Ao analisar os estudos de Val (1999) para entender o fenômeno da produção textual, é necessário previamente ter a noção do que é texto e suas características.

Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. (VAL, 1999, p. 3-4).

Corroborando a ideia acima, Cavalcante, Bentes e Koch (2008) trazem uma reflexão sobre a visão que a sociedade foi desenvolvendo em relação às construções textuais e a importância dos textos, principalmente durante as décadas de 1960 a 1990. Segundo esses autores, a partir da década de 1990, com estudos sociocognitivistas e interacionistas de Bakhtin, o texto passou a ser visto como um lugar de elaboração e de interação social e dos sujeitos que compõem essa sociedade, na qual são construídos discursos e sentidos, se colocando como sujeitos históricos e sociais do momento que atuam e vivem.

É perceptível a grande relevância que a linguagem, seja oral ou escrita, tem na vida do ser humano: a de inserir o indivíduo como sujeito na sociedade e nas reflexões por ela/nela vividas. A linguagem traz ao ser humano acesso a informações, a comunicação, diálogos e descobertas sobre si mesmo, sobre a sociedade que o rodeia e as demais culturas (GOUVÊA, 2007).

A textualidade refere-se a um conjunto de características que estão em um texto, que fazem com que este seja realmente um texto, e não um compilado de frases ou palavras (VAL, 1999). De acordo com os estudos de Gouvêa (2007), entendemos que o texto, escrito ou falado, é uma forma de comunicação linguística, em que a compreensão deste se concretiza quando os aspectos pragmáticos, semânticos e formais estão bem construídos.

Aspectos pragmáticos são aqueles ligados à comunicação e à informação que o texto nos traz; os aspectos semânticos têm relação com o sentido, a coerência do texto; por fim, os aspectos formais dependem da coesão do texto, ou seja, dos aspectos gramaticais e seus mecanismos (GOUVÊA, 2007).

No tocante aos aspectos pragmáticos, ligados ao entendimento e à informação que o texto quer passar, elencamos os princípios linguísticos presentes, de acordo

com Val (1999), que podem influenciar na sua percepção e no entendimento de qualquer texto.

- a) Coesão – diz respeito ao trato no plano linguístico, ou seja, como empregam-se os mecanismos gramaticais no texto. Assim, a coesão é responsável por dar harmonia ao texto, de forma que as ideias fiquem entrelaçadas, sendo incontestável sua grande importância na produção textual.
- b) Coerência - é um fator fundamental da textualidade, pois representa o sentido do texto, sua informação e seus aspectos lógicos. O texto deve trazer sentido não só para o interlocutor, mas também para o leitor, que construirá reflexões por meio da leitura do texto. Portanto, a coerência é derivada da lógica do texto, dos conceitos nele impressos e suas relações. É relevante dizer que a coerência e a coesão são os princípios mais relevantes na elaboração de um texto.
- c) Intencionalidade – traz o objetivo do autor do texto e suas intenções, além de orientar toda produção textual. Diz respeito ao valor do discurso que o autor utiliza, fator este de grande importância para comunicação.
- d) Aceitabilidade – esse princípio refere-se ao receptor, quais aspectos do texto ele irá absorver ou ignorar, dependendo da sua disposição ao ler, seus ideais e seus objetivos.
- e) Situacionalidade – mostra a coerência do texto, em que o receptor identificará como empregar a mensagem da linguagem e em que contexto a utilizará. É o texto de acordo com a situação sociocomunicativa.
- f) Informatividade – diz respeito às informações que o texto possui, sendo ideais serem sempre novas e com dados suficientes para o entendimento do leitor.
- g) Intertextualidade – refere-se aos fatores que levam um texto a se utilizar de outros textos. Sabemos que todo texto é um intertexto, já que as ideias, o que falamos e escrevemos já foi, algum dia, dito por alguém em alguma situação. (VAL, 1999)

Diante das considerações elencadas, é necessário abordar a intertextualidade nesta pesquisa, já que, de acordo com Sant'Anna (2002), a paródia é definida por meio de um jogo intertextual. A intertextualidade ocorrerá quando um texto é escrito por meio de outro texto produzido anteriormente, sendo este, parte da memória coletiva social (CAVALCANTE; BENTES; KOCH, 2008).

2.3.3 Paródias no processo de ensino

Em qualquer texto, temos intertextualidade como fator comum, já que todo discurso provém de outro dito anteriormente. Na humanidade, esse fato sempre ocorreu, já que todas as histórias e vivências são contadas, recontadas e escritas por diversos indivíduos, o que demonstra o caráter social da linguagem, pois é por meio da sociedade que o sujeito se configura. (GOUVÊA, 2007).

Nos estudos de Cavalcante, Bentes e Koch (2008), percebemos que existem diversos tipos de intertextualidade, porém entendemos que a intertextualidade implícita é a que se aproxima da elaboração de paródias.

Tem-se a intertextualidade implícita quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. (...) O produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido (CAVALCANTE; BENTES; KOCH, 2008: p. 30-31).

A paródia, nesse sentido, é um novo olhar, uma nova tomada de consciência crítica, uma leitura nova de algo comum (GOUVÊA, 2007). A partir dessa fundamentação construímos esta proposta, nesse novo olhar que os educandos terão ao construir as paródias frente a sua realidade com a EA.

Contemplando Sant'Anna (2002), o termo paródia advém do século XVII, porém, já na Grécia antiga, esse tipo de texto já aparecia em algumas obras. O termo paródia significa *para – ode*, onde *ode* era um poema cantado, tendo assim uma origem musical.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a literatura nos traz três tipos básicos de paródia:

- a) Verbal – altera algumas palavras do texto;
- b) Formal – quando o estilo do escritor remete à zombaria;
- c) Temática – em que se faz caricaturas da forma de um autor.

Dessa forma, toda paródia utiliza, assim, um jogo de intertexto para ser efetivada. Para exemplificarmos melhor o que foi relatado acima, vamos utilizar um exemplo trazido por Sant'Anna (2002) em seu livro *“Paródia, paráfrase e cia”*:

Texto original: Gonçalves Dias
Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá,
As aves que aqui gorjeiam

Não gorjeiam como lá

Exemplo de paródia: Oswald de Andrade em “Canto de regresso à pátria”
 Minha terra tem palmares
 Onde gorjeia o mar
 Os passarinhos daqui
 Não cantam como os de lá (SANT’ANNA, 2002, p. 24).

Com a paródia, percebemos o quanto o sentido do texto foi remodelado, de acordo com a intenção do autor, sua vivência histórica e social. A paródia nos traz a possibilidade de uma nova leitura sobre algo, desenvolvendo uma linguagem crítica, apontando para uma nova visão.

Por isso, trabalhar a construção de novas letras utilizando músicas/melodias já existentes, que perpassam a realidade dos educandos, contribui para um ser humano protagonista, que desenvolverá seu senso crítico na elaboração dessa nova visão, de uma nova letra, a partir da realidade que o cerca, das discussões estabelecidas por este estudo em relação ao tema Educação Ambiental.

Demonstraremos outro exemplo de paródia, porém a paródia apresentada a seguir se difere da anterior por ser uma construção textual baseada em uma música já existente.

Lepo Lepo – Psirico – 2014

Ah, eu já não sei o que fazer
 Duro pé rapado, com salário atrasado
 Ahh, eu não tenho mais por onde correr
 Já fui despejado, o banco levou o meu carro
 Agora vou conversar com ela
 Será que ela vai me querer?
 Agora vou saber a verdade
 Se é dinheiro ou é amor
 Ou cumplicidade
 Eu não tenho carro
 Não tenho teto
 E se ficar comigo é porque gosta
 Do meu rá rá rá rá rá rá rá
 Lepo Lepo
 É tão gostoso quando eu

Guardiões da Terra – Paródia da música Lepo Lepo

Ah, eu já não sei o que fazer, estão desmatando o mundo para valer.
 Qual futuro quero ter, futuras gerações o que vão receber?
 Hoje eu quero propor, guardiões da Terra agora vamos ser!
 Falar com todo o mundo, mudar as nossas ações.
 Quero vencer, e proteger, para natureza assim permanecer!
 Ah, o 6º ano agora vai lutar, e a natureza ajudar!

Fonte: Autoras (2021)

De acordo com Diniz (2017), o uso da música como procedimento didático, em nosso caso, as paródias, propicia metodologias dinâmicas, de forma a favorecer o trabalho a partir de diversas linguagens e gêneros. Além disso, a utilização de paródias melhora a consolidação do conteúdo, tornando o ambiente da escola agradável, para que se tenha oportunidade de criar, inventar e discutir.

Colaborando com a visão acima, Xavier (2014) lembra que essa atividade pode ser desenvolvida juntamente com outras metodologias, como pesquisas de campo, desenhos, filmes, oficinas, que ajudam o educando a consolidar seu entendimento, mostrar seu pensamento em relação ao que foi estudado, com liberdade de expressão.

As paródias podem sempre ser trabalhadas em qualquer realidade e em qualquer conteúdo, pois são estimuladoras da memória e da inteligência, além de contribuírem para uma aprendizagem mais prazerosa (PAIM; SANTI, 2018).

Vários são os autores que estudamos – Diniz (2017), Paim e Santi (2018) Silva, Pereira e Melo (2015), Santiago Júnior *et al.* (2016) e Xavier (2014) - que evidenciam a paródia como um procedimento a ser utilizado em sala de aula para uma aprendizagem com mais autonomia, fazendo com que o educando busque novos dados e desenvolvimento de conhecimento e compreensão melhor dos conteúdos com aulas mais interativas e criativas.

Portanto, a utilização das paródias no processo educacional possibilita aos discentes, desenvolvimento de sua criatividade, imaginação, dons, aptidões, contribuindo para sua socialização e interação, além de gerar decisões e julgamento, como, ao elaborar uma paródia por meio de uma melodia preexistente, abordar o conteúdo, analisando-o até inseri-lo no contexto musical (SILVA; PEREIRA; MELO, 2015).

Trabalhar com as paródias dentro de uma perspectiva de Educação Ambiental, ideia proposta nesta pesquisa, pode contribuir para a melhoria do ensino e da reflexão/sensibilização ambiental, para preservação e a interação com o meio ambiente, fazendo-se inovadora, de forma a atender a realidade atual de compreensão de mundo, para desenvolver habilidades para compreender o mundo de maneira crítica (SANTIAGO JÚNIOR *et al.*, 2016).

Por fim, vale frisar que as práticas de paródias possibilitam um ensino voltado para a realidade do educando, para suas experiências e construção de

conhecimentos, tornando-o centro do processo de aprendizagem e protagonista do seu ensino.

2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na contemporaneidade, a Educação Ambiental tem se tornado local de referência e de preocupação do ser humano. Os termos *desenvolvimento sustentável*, *reciclagem* e *reaproveitamento*, dentre outros, são comumente falados, discutidos e analisados. Essa integração e diálogos estabelecidos vêm de uma decorrente procura de melhorias sobre o meio ambiente e as relações humanas.

Dessa forma, tratar de Educação Ambiental não é só uma questão de dever - visto que analisaremos documentos que trazem a obrigatoriedade dessas discussões nas escolas – mas uma questão de pensar as relações existentes entre o homem e o ambiente, conscientizando o indivíduo em busca de uma vida harmoniosa com o meio em que vive, na criação de laços de integração com essa natureza.

Para tais discussões, apresentamos documentos que evidenciam a importância da EA nas escolas, bem como a relevância de tratá-la de forma crítica, entendendo as relações históricas, políticas e econômicas para constatação da realidade ambiental em que estamos imersos.

2.4.1 Leis e documentos que ancoram a Educação Ambiental no Brasil

Podemos datar o surgimento dos primeiros pensamentos em relação à Educação Ambiental no Brasil, por volta dos anos 1970, quando o tema ganha visibilidade através de ações isoladas em escolas, movimentos sociais e instituições, com propostas de conservação e melhoria ambiental (BRASIL, 2007).

No Brasil, a Educação Ambiental ganha força a partir dos anos 1990, principalmente no meio acadêmico, sendo que, nos anos 2000, essa relevância é intensificada na análise das dissertações produzidas e defendidas nesse período. Além disso, podemos dizer que o marco para política ambiental e realização se deu a partir da criação e da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (LOUREIRO, 2012).

A atual Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 225, faz suas considerações em relação ao meio ambiente e aos cuidados necessários, apontando

que todos temos direito à natureza equilibrada, um bem comum, protegida e defendida tanto pelo Poder Público quanto pela sociedade. Ainda nesse artigo da Lei Maior, existe a definição da obrigatoriedade em relação às funções do Poder Público em relação ao meio ambiente: função de preservação, restauração e fiscalização da integridade da natureza; o cuidado com a diversidade e a delimitação dos espaços e áreas de proteção ambiental; o controle no que compete aos riscos em relação ao meio ambiente; e principalmente, a promoção da Educação Ambiental nos diferentes níveis de ensino e na conscientização pública para preservação ambiental (BRASIL, 1988).

Além da Constituição de 1988, a Lei nº 9.795, do dia 27 de abril de 1999, também é referência para os debates ambientais, ao dispor sobre a Educação Ambiental, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Os dois primeiros artigos da lei já demonstram sua grande importância, ao defender Educação Ambiental como procedimento em que o indivíduo construirá competências, valores e habilidades, para que suas atitudes sejam sempre ao encontro da conservação ambiental e sustentabilidade, visando a uma melhor qualidade de vida, sendo essa educação essencial na esfera nacional, devendo ser articulada em todo processo e nível de ensino, formal ou não formal (BRASIL, 1999).

Fica evidente, nessas leis, o debate ecológico dentro das esferas educacionais, políticas, econômicas e dos movimentos sociais, de modo a promover uma conscientização do uso do meio ambiente e de seus recursos, tão necessários à vida humana.

Mencionamos também a relevância da criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), órgão coordenado pelo PNEA em cooperação com o Ministério da Educação, com objetivo de promover uma Educação Ambiental consciente, visando à melhoria na qualidade de vida da população.

Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (BRASIL, 2014).

O documento propõe, nas instituições sociais, de maneira geral, a transversalidade na educação, capaz de fortalecer os sistemas de ensino e outros para melhoria nas relações com o meio ambiente.

Ao analisar tal documento de referência para o fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental, podemos sintetizar seu público-alvo como sendo toda sociedade e tudo que a compõe, entidades e instituições públicas ou privadas, com a missão de promover a Educação Ambiental de forma a alcançar uma sociedade sustentável e atuante. Em relação aos objetivos, podemos resumi-los em:

- a) Promover Educação Ambiental com valores e atitudes, com participação na construção de uma sociedade sustentável, além de ajudar a promover materiais didáticos em relação ao assunto;
- b) Formar continuamente os participantes (professores e formadores), seja de maneira formal ou não formal;
- c) Contribuir com grupos que atuem na intervenção ambiental e na construção da melhora ambiental;
- d) Trabalhar uma Educação Ambiental integrada a programas de recuperação ao meio ambiente;
- e) Promover campanhas de Educação Ambiental nos meios de comunicação em massa, bem como difundir as legislações ambientais como forma de informação e compreensão;
- f) Estimular empresas e entidades a realizarem programas de reflexões ambientais e capacitação a seus trabalhadores e funcionários;
- g) Realizar espaços de debates; estimular pesquisas e grupos que trabalhem com essa temática;
- h) Acompanhar programas ambientais (BRASIL, 2014).

Além dos documentos acima citados e de seus objetivos relacionados à política de educação e programa ambiental, temos documentos que compõem a Educação Ambiental relevante para o ensino, como, por exemplo, os PCN e as DCN, nos quais a obrigatoriedade da Educação Ambiental e a maneira pela qual deverá ocorrer sua realização estão previstos pela Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental³.

³ No artigo 14 da resolução que descreve sobre a Educação Ambiental, é referenciado que ela deve contemplar currículo que aborde a natureza, a justiça social, os direitos humanos a saúde, ao trabalho, consumo, pluralidade étnica, superação da discriminação e injustiça social, de maneira transversal e integrada, permanente e contínua, em todo processo educacional, promovendo a cidadania, a sustentabilidade, construindo um pensamento crítico-reflexivo, incentivando a pesquisa (BRASIL, 2012).

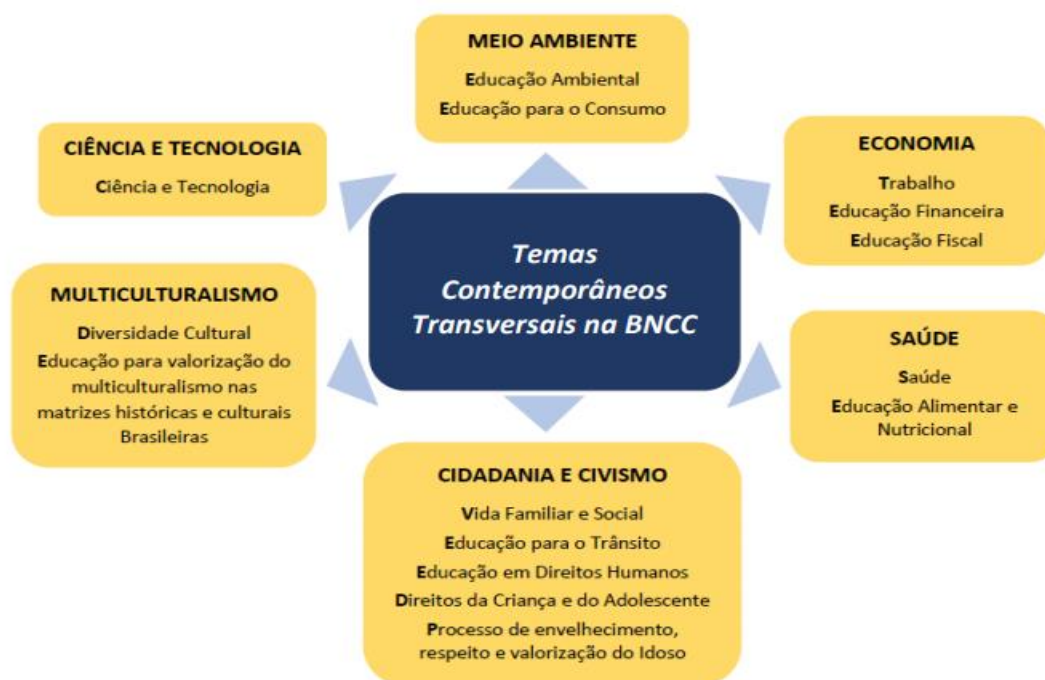
No entanto, elencamos a importância do tema Educação Ambiental para a atual BNCC, que trouxe os temas defendidos como transversais nos PCN em uma concepção de nomenclatura diferenciada, inserindo-os como Temas Contemporâneos Transversais. Esses temas teriam como finalidade a superação de uma fragmentação do processo pedagógico, dos currículos e dos componentes curriculares, integrando-os, visando à melhoria educacional, do estudante, de suas vivências, realidades da contemporaneidade (BRASIL, 2019).

Os PCN recomendam que os temas transversais sejam incorporados pelos diferentes componentes curriculares articulados à realidade e às características de cada localidade. De qualquer modo, vale ressaltar que os PCN consideram que a Educação Ambiental deve ser abordada de maneira local e global, de forma a favorecer a compreensão dos problemas e de suas naturezas. Assim, esses conteúdos se integram ao currículo da escola a partir da transversalidade, adentrando na prática pedagógica e nos conteúdos disciplinares já trabalhados (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS, 2012).

Poderíamos nos indagar, nesses registros, se a BNCC não estaria propondo a mesma funcionalidade defendida pelos PCN, quando criados. De certo modo sim, a mudança da nomenclatura Temas Contemporâneos Transversais na BNCC não deixam de lado a transversalidade ou a ligação desses temas entre as disciplinas e seus conteúdos, mas os referenciam como assuntos abordados pelas experiências dos estudantes e que os auxiliem na formação como cidadãos éticos. Por outro lado, a BNCC define a obrigatoriedade, em âmbito nacional, sendo a elaboração desses temas nos currículos e na proposta pedagógica imprescindíveis, e diferentemente dos PCN, vistos como referenciais sugestivos (BRASIL, 2019).

Na figura 1, temos o esquema dos Temas Contemporâneos Transversais contemplados na BNCC:

Figura 1: Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: Brasil, 2019

Ao apresentar essas temáticas, a escola pode realizá-las em três níveis: interdisciplinaridade, intradisciplinaridade e transdisciplinaridade. No trabalho intradisciplinar, os temas são abordados em cada disciplina, sem diálogos ou interações, diferentemente no campo interdisciplinar, no qual a interação e o diálogo podem e devem acontecer para enriquecimento do assunto. Já o campo transdisciplinar, rompe os muros escolares, ao estabelecer parâmetros com experiências e realidades do estudante (BRASIL, 2019).

A proposta de Aprendizagem Significativa perpassa por essa condição transdisciplinar, na qual a formação do indivíduo, bem como sua significação em relação à educação é construída por suas ações e experiências, dando-lhe autonomia necessária para transformação social.

A busca por uma Educação Ambiental é, não só consolidada por lei, mas também uma preocupação social, que adota um viés crítico, para que a análise/transformação da sociedade aconteça. Para que tal realidade seja efetivada, é necessário discutirmos as bases e fundamentações para tal resultado.

2.4.2 Educação Ambiental Crítica

O norte da Educação Ambiental mundial começou a ser debatido a partir da década de 1970. A Conferência de Estocolmo, em 1972 e a Conferência de Tbilisi, em 1977, podem ser consideradas marcos de orientação para definição dos princípios da Educação Ambiental (BRASIL, 2007). Nessa Conferência, a conscientização dos indivíduos a partir da definição da função da EA foi pauta, objetivando uso equilibrado dos recursos do planeta, bem como o cuidado com o ecossistema. Após esses eventos, diversos seminários e encontros foram realizados, a fim de se discutir as questões ambientais (TOZONI-REIS, 2002).

Houve ainda a Rio-92, momento que estabeleceu alguns princípios para uma Educação Sustentável, para a promoção de pensamentos críticos e coletivos nos indivíduos. Como resultado dessa reunião, propôs-se a Agenda 21, documento mundial que elenca compromissos ambientais recomendados para ações pautadas em um desenvolvimento sustentável. Esse plano de ação traz considerações em relação ao tratamento da Educação Ambiental, como a reorientação do ensino, com propostas de utilização do desenvolvimento sustentável como princípio norteador; o aumento da conscientização, tratada a partir do ensino, dos diálogos e das práticas educativas; e a promoção de treinamentos para que tal proposta se efetivasse (TOZONI-REIS, 2002).

Em 2015, países puderam realizar uma nova agenda, com objetivos de um desenvolvimento sustentável na Cúpula das Nações Unidas, promovendo uma discussão em relação ao meio ambiente, bem como a outros problemas, como a pobreza e as mudanças climáticas. Eis alguns objetivos, apresentados na Figura 2, relacionados e discutidos nessa cúpula:

Figura 2: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável



Fonte: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

De acordo com o documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, a proposta é um plano de ação constituído de 17 objetivos e 169 metas para serem alcançadas até o ano de 2030. Nesse plano, o reconhecimento do desenvolvimento sustentável é visto como desafio e um requisito indispensável para proteção do planeta contra a degradação, em busca de uma melhor gestão dos recursos e medidas extremas em relação ao clima, para que futuras gerações usufruam de maneira qualitativa dos bens fornecidos pelo planeta (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Tais caminhos traçados evidenciam a grande preocupação de tratar a Educação Ambiental em nossa sociedade de maneira geral, já que todos somos responsáveis pelo espaço que ocupamos e vivemos. Defendemos, assim, que o tema de sustentabilidade e Educação Ambiental deve ser trabalhado em sala de aula, a fim de promover a consciência ambiental para proteger o meio ambiente.

Quando tratamos de questões ambientais, é corriqueiro entender meio ambiente como simplesmente fatores abióticos (água, ar, solo, energia, etc.) e bióticos (fauna e flora). Sabemos que, ao analisar, hoje, o meio ambiente e seu significado, não podemos entendê-lo de maneira superficial. Assim, cabe ressaltar que as relações e cultura humanas produzem influências nesse meio e o definem também como meio ambiente. Essas relações políticas, culturais, econômicas e sociais possibilitam com que tenhamos uma visão ampla e integrada do ambiente e suas transformações (DIAS, 2015).

No esquema a seguir (figura 3), fica evidente que a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma intrínseca com a realidade, com a finalidade de se avaliar os processos e as relações que envolvem o meio, para, assim, compreender a importância da mudança de hábitos e das estruturas para um meio ambiente equilibrado.

Figura 3: Representação da formação do meio ambiente



Fonte: Adaptado de Dias (2015)

Em consonância com esses ideais, Morin (2001) defende, em seus estudos, a educação planetária como princípio na era que vivemos, já que, em tempos atuais, o ser humano se apresenta como individualista, pensando somente em si. Assim, a educação viria com intuito de promover a diversidade e o aprender de maneira consciente e coletiva. Essa educação, portanto, teria como finalidade trabalhar a identidade planetária e a consciência ambiental nos estudantes.

Nessas concepções, percebemos que o educador deve trabalhar para que os estudantes possam se conscientizar para transformar algo. Esse processo de entendimento da sociedade, dos processos históricos e das atitudes levam a uma educação integral e a uma aprendizagem significativa que considera a práxis como princípio de todo processo ensino-aprendizagem.

A união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria. Se a noção de pátria comporta identidade comum, relação de filiação afetiva à substância tanto materna como paterna (inclusa no termo feminino-masculino de pátria), enfim, uma comunidade de destino, então podemos fazer avançar a noção de Terra-pátria (MORIN, 2001, p. 75).

É imprecindível que a comunhão entre o ser humano e o planeta aconteça, para a promoção de vivências a partir da construção de consciências antropológicas, ecológicas, cívicas terrenas e espirituais, em que a compreensão de nossas atitudes, a inter-relação com o planeta Terra, a responsabilidade e os cuidados com o planeta e o aprendizado de nos autoanalisar e nos autocriticar possa nos levar a uma compreensão mútua da coletividade e nos levar à constituição de uma ética planetária (MORIN, 2001).

Historicamente, o ser humano sempre buscou o aprimoramento de técnicas e habilidades que trouxessem evolução e desenvolvimento para sociedade. No que diz respeito ao meio ambiente, a busca constante por esse aperfeiçoamento causou, durante os tempos, devastações ambientais, grandes industrializações e um exacerbado consumismo. Para Loureiro (2012), tais ações são as causas da grande degradação ambiental, como o sistema capitalista; a modernidade e suas necessidades; o industrialismo; o urbanismo e o consumismo, que, em uma conexão entre eles, promovem os problemas ambientais que vivemos hoje. Precisamos entender que as causas para a degradação não são somente a ação do homem ou somente o sistema político econômico no qual vivemos, mas o conjunto das ações

que permeiam essa sociedade.

De fato, a causa da degradação ambiental advém do sistema industrial, iniciado pela Revolução Industrial, na qual, até dos tempos atuais, o desenvolvimento norteia nossos processos e vivências junto a um mercado competitivo e consumidor, dando uma visão de mundo onde o homem é exterior à natureza, podendo assim dominá-la. Tal realidade foi amplamente discutida na Conferência de Tbilisi, em 1977, um marco para a Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2012).

Dessa forma, o desdobramento dos questionamentos ambientais, não só na educação, mas nos movimentos sociais em si, e a discussão dos impactos dessa realidade em larga escala não deixam dúvidas de que, hoje, esses diálogos são problemas visíveis e fatos da esfera pública e social. Temos como desafio, então, a harmonização do nosso estilo de vida com a natureza, reorganizando nossas relações e visões em relação a ela (CARVALHO, 2012).

Diante das referências acima, podemos nos indagar de que forma iremos conseguir tais progressos? Baseando-nos em nossos estudos e nos teóricos que discorrem sobre a Educação Ambiental, entendemos que essa constante busca está entrelaçada com o ensino mediado, orientado e realizado de forma crítica, de forma a entender a realidade em que estamos inseridos e favorecer indagações sobre elas, a fim de obtermos a tão almejada aprendizagem significativa, na qual o ser humano consegue alcançar dinâmizações e conexões entre seu aprendizado e a sua vida.

Loureiro (2012) nos revela, em seus estudos, que um dos impedimentos para realização da Educação Ambiental Crítica é a ausência de análises dos processos históricos, das atitudes e ações das sociedades. Para ele, essa anulação não constrói conhecimentos e pensamentos, necessitando, assim, do rompimento das visões simplistas em relação ao meio ambiente, com propostas de análises das interconexões sociais em que são produzidas.

Dentro dessa configuração, está o papel do educador ambiental, posicionando-se como ser político e cidadão que dialogue com seus estudantes sobre as vivências e os ideários para uma sociedade justa ambientalmente, com valorização da natureza como espaço vital e reflexões sobre as várias ações políticas, econômicas, sociais que existem na sociedade, tornando a discussão efetiva pela sua totalidade de análises (CARVALHO, 2012).

De maneira simplista, a Educação Ambiental foi sendo trabalhada durante os tempos, sendo, muitas vezes, analisada somente como problema do homem ou até

mesmo das técnicas utilizadas para exploração. Baseando-nos nos estudos de Loureiro (2012), o autor cita três visões simplistas que devem ser rompidas ao se trabalhar meio ambiente.

- a) Visão naturalista, na qual os problemas são tratados sem fatores históricos, com análises somente das ações antrópicas em relação ao meio. Assim, nessa visão, pode-se dizer que o homem é visto como grande vilão do meio ambiente;
- b) Visão tecnicista, em que a forma de atuar no solo e explorar os recursos naturais são vistos como soluções. Nessa visão, os aspectos econômicos ou políticos da sociedade são ignorados;
- c) Visão romantizada, na qual a natureza é colocada como uma deusa, algo intocável, sendo o homem errado em todas as suas ações.

Essas visões nos demonstram que a Educação Ambiental, para ser crítica, deve levar em consideração parâmetros que vão além da discussão naturalista, tecnicista ou romantizada. Para que ela realmente aconteça, é necessária a introdução de diálogos referentes aos processos históricos decorrentes na sociedade, para assim, evidenciarmos as modificações e as transformações ocorridas.

Com esses diálogos propostos, a ecocidadania poderá surgir em nossas atitudes educativas, de forma a promover uma nova ética ecológica que possibilita uma autoconsciência e consciência coletiva, tendo a responsabilidade como princípio das ações, local ou global, na constante busca pela sociedade sustentável (LOUREIRO, 2012). A construção dessa ética não se faz de maneira isolada ou individualizada. A construção de indivíduos atuantes no mundo é conectada com a interferência que realizamos na sociedade e a consequente análise dela. Não podemos nos perceber seres vivos no mundo e sermos alheios a ele. Dessa forma, renunciamos a nossa responsabilidade ética, histórica e social (FREIRE, 1996).

Tal patamar pode ser alcançado quando entendermos que essa educação deve ter uma postura crítica. Na obra “Democratização da escola pública”, Libâneo apresenta diversos conhecimentos em relação às teorias de ensino. Dentre elas, a vertente pedagógica Libertadora, de Paulo Freire, e Crítico Social dos Conteúdos, que se apoia em estudos de Saviani e Libâneo. Ambas abordagens refletem de maneira positiva os posicionamentos defendidos neste trabalho. Nessa perspectiva, podemos analisar que a elaboração do sistema de ensino voltado para integração dos conteúdos e realidades vividas fazem com que o processo de ensino e seus

integrantes tomem, diante da sociedade, posição política e social, transformando e refletindo sobre essas relações de produção existentes em nosso meio (LIBÂNEO, 1990).

3 METODOLOGIA

3.1 PESQUISA-AÇÃO / PESQUISA-AÇÃO PEDAGÓGICA

Esta pesquisa classificada como qualitativa, se materializa pela aproximação entre pesquisador e objeto, com envolvimento, motivações e intenções (MINAYO; SANCHES, 1993), como também pela prática de problematizar as ações desenvolvidas no campo de trabalho, com reflexões sobre os métodos e técnicas aplicadas, os resultados esperados e o que foi realmente obtido.

Essa dinâmica, que deve ser uma realidade constante vivida pelo professor, foi assumida por meio da pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social que busca resolver um problema coletivo, no qual tem o envolvimento dos pesquisadores e participantes da situação (THIOLLENT, 1986). Assim, professores e pedagogos melhorarão as suas práticas e, conseqüentemente, à evolução da aprendizagem e dos modos a se efetivar essa prática (TRIPP, 2005).

A pesquisa-ação permite a inter-relação da prática e da reflexão em sala de aula, onde a realidade é problematizada e modificada. Essa metodologia pode ser representada por um ciclo de investigação, no qual, por meio da identificação do problema, insere-se na realidade social ou parte dela em que se deseja atuar. Após essa identificação, planejamentos de práticas e soluções, por meio das discussões em grupo, acontecem de forma que os atores desse processo possam refletir sobre o problema encontrado. As ações são implementadas, monitoradas e avaliadas, a fim de se obter o resultado encontrado (TRIPP, 2005).

As espirais cíclicas da pesquisa-ação (figura 4) permitem que a reflexão aconteça e que novas práticas possam ocorrer, propiciando a construção do conhecimento crítico. Essa opção metodológica dialoga com a proposta de Freire (1996), que defende que o papel do professor é contribuir de maneira positiva na formação do educando, tornando-o artífice de sua educação.

Figura 4: Representação das espirais cíclicas da pesquisa-ação.

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005)

Franco (2010) complementa que as espirais cíclicas, possibilitam a constante reflexão da prática, em um processo de coletividade, repetindo-se as fases propostas, com avaliação dos resultados e fomento de novas problematizações, considerando o avaliado, retomando propósitos em um exercício contínuo de aprofundamento e conhecimento.

Ao analisar tal realidade para a sala de aula, pesquisadores (docentes) e participantes (discentes) tornam-se sujeitos atuantes na prática da pesquisa-ação. Por mais que o professor demarque o objeto de estudo a ser trabalhado, são as ações coletivas que definem os planejamentos, ponderações, implementações e avaliações, sendo o educando autor desse processo tanto quanto o professor (LIMA; MARTINS, 2006).

Maria Amélia Franco propôs um conceito de pesquisa-ação voltado para práxis docente, ao qual ela nomeou de Pesquisa-ação Pedagógica. A fim de complementar, a autora defende que a formação docente contempla diversas teorias educacionais, que, muitas vezes, não se aplicam na realidade escolar, dificultando a utilização delas como suporte teórico, sem possibilitar uma reflexão e criticidade sobre a prática docente (FRANCO, 2016).

Tendo a função de produzir conhecimentos no/com professor (e não apenas para o professor), de forma a torna-lo capaz de melhor compreender sua prática e assim poder transformá-la; bem como compreender e transformar

no coletivo, as circunstâncias que cercam essa prática, num movimento que denomino professor protagonista (FRANCO, 2016, p. 512).

Para a autora, essa prática seria relevante e justificada, pois:

- a) A formação dos professores não leva em conta a realidade, sendo distante da prática efetiva, das técnicas de ensino e da aplicabilidade dessa prática. A aproximação e reflexão melhoraria as práxis;
- b) A precariedade da educação e das condições de trabalho dos professores, além da falta de autonomia, leva a uma educação sem sentido crítico, sem entender o sentido social e político de seu exercício docente;
- c) A desvalorização dos profissionais e a precariedade das condições trabalhistas também geram ausência de reflexões, de opiniões, oprimindo o professor;
- d) Muitas vezes, tais realidades levam a ações pedagógicas repetitivas, sem sentido, sem reflexão, sendo de maneira mecanizada, com perda da função de formar, educar e emancipar o sujeito (FRANCO, 2016).

Tais prerrogativas justificaram a configuração metodológica desta dissertação, que foi realizada a partir de duas perspectivas: pesquisa-ação pedagógica, a fim de se resgatar as finalidades da prática educativa, com análise de suas contribuições; e inseri-la em um processo de pesquisa-ação crítica, na qual a análise dos problemas sociais ocorre no grupo e com o grupo (estudantes), com propostas de emancipação desse sujeito em relação à sociedade, com caráter crítico e investigador (FRANCO, 2005).

Romper com esse paradigma é necessário, visto que “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 1996).

A seguir, discutiremos sobre as rodas de conversa, instrumento de investigação que possibilita descobertas e problematizações da vida em sociedade, corroborando para que o educando aprenda por meio de suas vivências e diálogos em grupo.

3.1.1 Rodas de conversa como recurso metodológico

Para realização deste trabalho, utilizamos, nos encontros com os educandos, as rodas de conversa, que acompanharam todo o percurso, além de propiciarem um

enriquecimento do assunto, diálogos e contextualizações dos assuntos e das ações propostas.

A abordagem metodológica acerca de rodas de conversa nos remete aos princípios defendidos por Paulo Freire, que, em seus trabalhos com alfabetização de jovens e adultos, produziu o que denominou de círculo de cultura, no qual o ponto de partida era exatamente os diálogos e a criticidade, possibilitando aos educandos autonomia nas escolhas e palavras, estímulo e participação no processo ensino-aprendizagem (BERTOLDO, 2018).

Para Barreto (1998), a participação dos educandos na pedagogia freireana é fundamental. De acordo com seus estudos, todos os indivíduos são capazes de entender os desafios do mundo e agir sobre eles, produzindo conhecimentos a partir do estabelecimento de diálogos e problematizações da vida ao redor.

Desse modo, entendemos que o diálogo, para Freire, é a base para que a educação se efetive de fato. Freire compreendia o educador e o educando como possuidores de conhecimento, capazes de aprender e ensinar de maneira dialógica. Esse pensamento questionava a educação muito criticada por Freire, a tradicional ou bancária, que colocava o educador como centro do processo (BARRETO, 1998).

A roda de conversa é uma técnica metodológica capaz de abrir espaço as mais variadas vozes dentro do contexto escolar, permitindo diálogos e interações, percepção de si e do outro, possibilitando que os participantes expressem suas opiniões, impressões e concepções sobre o tema proposto (MELO; CRUZ, 2014). Essa prática tem por objetivo a busca de um educando protagonista do ensino e não mero ouvinte do processo (BERTOLDO, 2018).

Tal metodologia também se conecta com nossa proposta de ensino, que busca a Educação Ambiental Crítica. De acordo com Alfonsi e Silva (2017), essa prática, capaz de estabelecer trocas, experiências e aprendizagem coletiva, auxilia na busca pelo ensino democrático e transformante das esferas sociais, sendo capaz de nos permitir um ensino crítico em consonância com a Educação Ambiental.

Bertoldo (2018) aponta, em seus estudos, as principais características das rodas de conversa:

- a) Interagir no grupo;
- b) Aprender com o outro no processo de ouvinte;
- c) Propor uma temática bem estruturada, para que não haja desvios;
- d) Expor variados pontos de vista e suas defesas;

- e) Usar a linguagem como instrumento;
- f) Partilhar das mais variadas experiências e vivências;
- g) Relacionar novos conhecimentos na escuta e nas vivências partilhadas.

Por meio desses estudos (AFONSI; SILVA, 2017; BARRETO, 1998; BERTOLDO, 2018; MELO; CRUZ, 2014), entendemos que essa ferramenta metodológica tem a finalidade de dar voz a todos os participantes da pesquisa. Para o produto proposto, as rodas de conversa são relevantes, pois almejamos a construção de seres críticos e transformadores da sociedade.

Sendo assim, as rodas de conversa nos deram suporte para o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica, tendo por objetivo a metamorfose dos pensamentos em relação à sociedade, o entendimento dos contextos condicionantes para variadas crises ambientais, corroborando, assim, para tomada de decisões de nossos estudantes diante de todas as reflexões feitas em relação ao meio ambiente.

Cabe lembrar do papel do pesquisador-professor nesse processo, como mediadores da roda, estabelecendo regras para participação: momento da fala, respeitando o ouvir, o escutar e criando momentos para reflexão e aprendizados (BERTOLDO, 2018).

Acreditamos que essa ferramenta metodológica contribuiu significativamente para alcançarmos os ideais freireanos de aprendizagem, que, articulado à perspectiva da Aprendizagem Significativa de Ausubel, possibilitaram aos educandos a promoção da autonomia, de reflexões sobre a sociedade e de como interferir na transformação social.

Defendemos o uso das rodas de conversa como fontes primordiais para a conclusão deste trabalho, como forma de promover uma democratização de pensamentos na realização das atividades com nossos educandos, ao possibilitar diversidade de conclusões, intervenções e pensamentos, para uma educação crítica e transformadora.

3.1.2 Contexto e os Participantes da Pesquisa

Para realização da presente pesquisa, optamos pela sua implementação no Colégio Verbo Divino, localizado na cidade de Barra Mansa – RJ.

O Colégio Verbo Divino foi fundado em 1933, sendo inicialmente uma escola

para meninos, e, logo após, foi entregue à administração da Congregação dos Missionários do Verbo Divino, os Padres Verbitas, que atuam até os dias atuais na administração das várias escolas presentes no Brasil, que tem como mantenedora a Associação Propagadora Esdeva, nome jurídico dado à Congregação do Verbo Divino, sendo de cunho religioso, católico, que tem sua atuação do Brasil desde o ano de 1985.

O Colégio localiza-se no centro da cidade de Barra Mansa, é da rede privada de ensino, e tem, como público, estudantes de diversos bairros da cidade e de variadas realidades, pois oferece bolsas de estudo para todos os anos de escolaridade, anualmente.

A opção pela escola privada se deu por conta da Pandemia COVID-19 vivida no Brasil e no mundo no ano de 2020/2021/2022. A escola particular, frente a essa problemática, pôde adotar, de forma mais rápida e eficaz, o sistema de ensino remoto, utilizando a plataforma *Google for education*, o que não foi consolidado efetivamente na rede pública de ensino. Porém, a realização desta pesquisa não impede que outros pesquisadores a realizem utilizando outras realidades, principalmente na escola pública.

A pesquisa foi realizada com as três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Como critério de inclusão, delimitamos o fato de estar cursando o sexto ano do ensino fundamental. Como critério de exclusão, educandos que os responsáveis não assinaram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como o uso de imagem.

Antes de iniciar qualquer encontro, conversamos com a diretora escolar e com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental - Anos Finais, para aprovação e assinatura da autorização para a execução da pesquisa. Preparamos também os Termos de Aprovação dos pais para realização da pesquisa, informando-os sobre os passos, gravações e uso de imagem e de como seria realizado tal projeto, para submissão ao Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil.

O presente projeto foi submetido à Plataforma Brasil no dia 29 de setembro de 2020 (Anexo I), CAAE: 38668920.9.0000.5237, com as devidas documentações necessárias, tendo a sua aprovação final, após correções sugeridas, no dia 4 de novembro de 2020 (Anexo II).

3.1.3 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi utilizado o diário de campo⁴ para obtenção dos constantes registros dos diálogos com os discentes, realizados pelo pesquisador durante as rodas de conversa. De acordo com Tripp (2005), na metodologia da pesquisa-ação, a documentação acontece a partir de portfólios que possam evidenciar a rotina trabalhada e pesquisada, o que justifica a utilização do diário de coleta na pesquisa.

Os diários foram preenchidos a cada encontro, com vistas a registrar os acontecimentos, aprendizados, impressões, discussões e as análises de objetivo e ações realizadas.

Conforme Ribeiro *et al.* (2016), os diários de campo são necessários para o registro e as impressões de cada momento, pois abastecem a pesquisa com uma imensidão de visões diferentes, sendo uma ferramenta de coleta de dados discursiva.

Portanto, ao colocar suas evidências no diário, o professor pesquisador pode inferir e refletir sobre todo processo trabalhado nos encontros, suas análises e impressões, a fim de corroborar na análise dos resultados.

Os diários de campo não evidenciam somente o campo real da pesquisa, mas são capazes também de demonstrar a relação do pesquisador com o tema e as expressões corpóreas dos participantes (KROEF; GAVILLON; RAMM, 2020). Dessa forma, podemos dizer que os diários têm o poder de analisar o que as rodas de conversa poderiam não captar, dados que poderiam se perder, caso não fossem adotados (RIBEIRO *et al.*, 2016).

As rodas de conversa foram desenvolvidas, com objetivos a serem alcançados a cada encontro. Foram conduzidas por meio do nosso produto de ensino, uma sequência didática, conforme roteiro semiestruturado no Apêndice I.

Para analisar os dados da pesquisa, utilizamos os registros feitos por meio das rodas de conversa e o diário de bordo do pesquisador, relacionando-os e ponderando as reflexões surgidas. Realizamos tais análises por meio da metodologia da pesquisa-ação, na qual a relevância dos resultados da pesquisa está imersa nos diálogos e na participação de todos, sendo essa a principal fonte para discussão de resultados.

⁴ Os participantes foram denominados pela inicial P e por um número de ordem aleatória.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO: APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os encontros iniciaram no mês de agosto de 2021, com autorização da direção e coordenação do Colégio, sendo realizados em conjunto com a aula de Geografia do 6º ano, após aprovação dos pais, aprovação do Comitê de Ética e assinatura dos termos de compromisso. Com a participação de 54 educandos, os encontros aconteceram uma vez por semana.

Iniciamos com uma reunião para os pais e responsáveis no mês de fevereiro, de maneira virtual, utilizando a plataforma do *Google Meet*, para explicar a pesquisa, e esclarecer qualquer dúvida que houvesse sobre ela, visto que o apoio da família é indispensável para realização da proposta. Os termos foram assinados pelos pais na escola, juntamente com a entrega de materiais didáticos dos discentes, de forma a evitar aglomerações, devido à pandemia COVID-19.

Normalmente, as aulas de geografia do 6º ano são compostas de uma carga horária semanal de 3 horas/aulas por semana. Com a autorização da escola, utilizamos uma hora-aula semanal para a proposta. Cabe ressaltar que o projeto possibilitou a interdisciplinaridade como princípio, já que trabalhamos a Educação Ambiental e produção textual dentro da disciplina de Geografia.

O projeto ocorreu durante três meses, pois analisar e investigar as práticas docentes e o aprendizado dos estudantes, bem como sua mudança de comportamento requer tempo e estudo.

Para que a metodologia da pesquisa-ação fosse realizada com rigor, os estudos basearam-se nas “espirais cíclicas”, já mencionadas e explicadas neste trabalho, para validação dos estudos e do produto. A utilização dessas espirais seguiram um plano rigoroso de investigação da realidade a ser estudada:

- a) Investigamos o problema a ser estudado, com todos os participantes, a fim de que todos fossem protagonistas da pesquisa;
- b) Planejamos as ações com todo grupo;
- c) Executamos as ações, monitorando e observamos a realidade e as modificações ocorridas;
- d) Avaliamos e refletimos sobre o processo.

Desenvolvemos dois quadros (1 e 2) que exemplificam o que realizamos de acordo com as espirais cíclicas, bem como os objetivos que alcançamos nas rodas de conversa.

Quadro 1: Planejamento metodológico seguindo as espirais cíclicas

| Investigação 1ª etapa | Planejamento 2ª etapa | Ação / Monitoramento 3ª etapa | Avaliação 4ª etapa |
|---|--|--|---|
| <p>*Identificação dos conhecimentos prévios.</p> <p>*Investigação da realidade local.</p> <p>*Estudo aprofundado sobre a Educação Ambiental.</p> | <p>*Planejamento de ações para modificação do meio e sensibilização da comunidade.</p> <p>*Proposta para a Construção de paródias.</p> | <p>*Realização das ações pensadas pelo grupo/ confecção de paródias.</p> | <p>*Roda de conversa para avaliarmos em grupo nossas ações, opiniões sobre elas bem como nossas conclusões.</p> |

Fonte: Autoras (2021)

Quadro 2: Planejamento e objetivos das rodas de conversa

| | |
|--|---|
| Primeira roda de conversa | <p>Discutir, com os educandos, os objetivos do projeto e sua finalidade, promovendo-os como protagonistas do trabalho.</p> <p>Construir coletivamente as regras das rodas de conversa que subsidiarão o trabalho.</p> <p>Promover uma prática colaborativa, na qual docente e discente são participantes do estudo, para a compreensão do seu papel como cidadãos ativos na sociedade.</p> |
| Segunda e Terceira roda de conversa | <p>Reconhecer, docentes e discentes, os conhecimentos prévios (subsunçores) já existentes sobre o assunto e a importância do assunto para vida em sociedade.</p> <p>Entender a realidade local em relação aos problemas ambientais e aos cuidados necessários.</p> <p>Reconhecer nosso papel de modificadores e transformadores sociais frente à observação e à reflexão proposta.</p> |
| Quarta e quinta Roda de conversa | <p>Discutir sobre a Educação Ambiental de maneira crítica.</p> <p>Entender os processos históricos, as motivações e as justificativas que levam aos problemas enfrentados no meio ambiente</p> <p>Refletir sobre nosso papel de cidadãos responsáveis pela modificação dos locais em que vivemos.</p> <p>Compreender os processos que levam uma sociedade a ser considerada sustentável e a importância da sustentabilidade para vida no planeta.</p> |
| Sexta Roda de conversa | <p>Planejar, docente e discente, ações de melhoria, transformação e sensibilização para as questões ambientais.</p> <p>Construir paródias motivadoras e sensibilizadoras que retratem a importância da Educação Ambiental em nossa sociedade e nosso papel como cidadãos conscientes.</p> |
| Sétima e oitava roda de conversa | <p>Apresentar as paródias para todos os educandos da escola, responsáveis e comunidade educativa.</p> <p>Avaliar as paródias e o processo de aprendizado de maneira coletiva.</p> |

Fonte: Autoras (2021)

Seguindo as espirais cíclicas, o primeiro momento foi investigar, tanto os conhecimentos prévios dos educandos quanto a realidade local que os cerca. Para tanto, a primeira coleta de dados foi marcada por uma roda de conversa nas turmas escolhidas, para que acontecesse a valorização e reconhecimento das subsunções já existentes nos discentes, como defendido por Ausubel para realização da

Aprendizagem Significativa. Esse momento foi de extrema relevância, pois valorizamos a realidade dos educandos, reconhecemos suas vivências e os inserimos nas atividades propostas como protagonistas, explicando-lhes sua atuação como participantes nesta pesquisa e nos seus estudos. Além disso, firmamos uma parceria no trabalho e construímos uma intimidade grupal, o que se fazia necessário, para que todos participassem como personagens principais nesta pesquisa.

Explicitamos que esse momento seria gravado (áudio), para análise posterior de cada fala dos estudantes. Enfatizamos o entendimento sobre Educação Ambiental e o porquê a interação seria importante diante da realidade em que vivemos; como poderíamos analisar e investigar os problemas ambientais em nossa cidade, deixando que os estudante explorassem seus conhecimentos.

Na metodologia da pesquisa-ação, os passos para a pesquisa foram sendo construídos juntamente com o grupo. Assim, seria um equívoco induzir os discentes às ações. Nessa pesquisa, o contato com o grupo proporcionou novos olhares e visões. Embora planejado, o grupo teve o poder das decisões, considerando que todo planejamento é flexível.

Após esse momento, mas ainda no processo investigatório, propomos aos educandos o reconhecimento da realidade e dos problemas ambientais em que estavam imersos. Eles pesquisaram Barra Mansa, por meio de reportagens, notícias, entrevistas com os parentes, procurando possíveis problemas ambientais ou boas atitudes em relação ao meio ambiente. Explicitamos sobre os cuidados necessários que deveriam tomar, devido à pandemia COVID-19, permitindo, caso fosse necessário, somente a internet como fator de busca. Os participantes da pesquisa que tinham carro e que os pais puderam acompanhar no reconhecimento da realidade local utilizaram esse meio com todos os cuidados necessários.

Novamente, em uma roda de conversa, os educandos demonstraram suas descobertas e opiniões a respeito do que encontraram, a fim de que pudéssemos nos inteirar e refletir de como Barra Mansa está em relação ao ambiente.

Parafraseando Cassange (2019), a Educação Ambiental fornece interesses imensuráveis, pois é um fator nacional. Para atingir o entendimento sobre Educação Ambiental, é necessário enquadrar tais discussões à realidade dos educandos, considerando os aspectos econômicos, culturais, sociais e ecológicos. Portanto, analisar a realidade do discente, da comunidade escolar e familiar é condição *sine qua non* para que essa Educação Ambiental Crítica ocorra de maneira significativa.

Após esse reconhecimento local, pesquisamos sobre o meio ambiente e realizamos debates e diálogos sobre alguns temas relevantes para uma Educação Ambiental Crítica, propomos um estudo aprofundado na pesquisa, construindo, juntos, uma sensibilização ambiental.

Ressaltamos que, nesse momento da pesquisa, a teoria de Ausubel se fez presente na maneira da abordagem das pesquisas e estudos, por meio da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. Seguindo tal premissa, partimos de conhecimentos gerais para depois especificá-los e, assim, possibilitamos que nossos estudantes conseguissem diferenciá-los, analisá-los, caracterizá-los. Tais abordagens foram dialogadas e explicitadas nas rodas de conversa, seguindo também os princípios educacionais de Paulo Freire (1996), nos quais o discente se torna protagonista do processo de ensino, com voz para questionar e apresentar suas considerações.

Foram propostos temas como:

- a) Problemas ambientais e aspectos históricos;
- b) Consumo e meio ambiente;
- c) Desenvolvimento sustentável;
- d) Redução, reciclagem e reutilização (3 Rs);
- e) Transformação do espaço-geográfico pelo homem e exploração ambiental.

Portanto, todos esses temas foram discutidos em roda de conversa, a fim de que os educandos pudessem compreender melhor a Educação Ambiental e seus processos históricos, de forma a oferecer condições para que pudessem construir conhecimentos por meio do diálogo e das ações propostas em grupo.

Em seguida, diante das pesquisas e conversas, passamos para a segunda e terceira fase das espirais cíclicas: planejamento, ação e monitoramento. Discutimos e planejamos, a partir do que foi estudado e reconhecido na cidade, ações para melhoria ambiental: pequenas ações, individuais ou coletivas, podem sempre gerar momentos oportunos para mudança.

Chegaram até nós propostas de ajuda na própria realidade, por exemplo: agentes ambientais no recreio, reaproveitamento e reciclagem em casa e plantio de algumas mudas. A chave do projeto, sensibilizar sobre meio ambiente por meio da construção de paródias, foi lançada nesse momento.

Realizadas por eles, as paródias foram construídas a partir das análises dos pensamentos, conversas, entendimentos e ações que foram desenvolvidas no estudo

e que, nesse momento, estariam na estrutura cognitiva dos participantes da pesquisa.

A elaboração das paródias foi realizada de maneira coletiva, com a turma. Com esse procedimento de ensino, foi possível, não só sensibilizar as pessoas ao nosso redor, na escola, família e amigos, mas também verificar se os educandos tiveram uma aprendizagem significativa, integral e crítica com relação ao local onde vivem.

Finalizamos o projeto com uma roda de conversa, oportunidade em que os discentes puderam realizar uma autoavaliação, momento em que puderam relatar o que aprenderam com o projeto, suas dificuldades e facilidades, bem como identificarem a relevância do projeto para sua vida em sociedade.

Após esse momento, apresentamos aos pais, na reunião de responsáveis do 6º ano, como também para a comunidade educativa, tudo que foi desenvolvido, divulgando o *site* com o acervo das paródias desenvolvidas e da sequência didática elaborada para o projeto. Utilizamos o som interno da escola para contagiar demais discentes com as paródias produzidas durante o projeto.

3.2.1 Elaboração do projeto e as implicações da COVID-19

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados por intensas modificações sociais, políticas e econômicas, devido à pandemia COVID 19. O vírus trouxe mudanças de padrões e um “novo normal” para toda esfera social, inclusive na educação, com várias escolas fechadas e, para dar continuidade ao trabalho, foram necessárias aquisições de plataformas de ensino, aplicativos de videoconferência e apostilas impressas.

O Colégio Verbo Divino, *lócus* da pesquisa, nos anos 2020/2021, durante a pandemia, adotou a plataforma *Google for Education* para realizar as atividades pedagógicas, com aulas ministradas, inicialmente, no aplicativo *Zoom* e, posteriormente, de maneira definitiva no *Google Meet*.

A proposta de trabalho foi planejada em 2020 para ocorrer em 2021 de modo presencial, entretanto, com as restrições impostas pela pandemia, foram realizadas de modo remoto e híbrido, utilizando-se os aplicativos e plataformas acima citados.

Diante dessa realidade, a coleta de dados, as rodas de conversa que proporcionaram a construção dos conhecimentos e a elaboração das paródias aconteceram por meio do aplicativo de videoconferência *Google Meet*.

3.2.2 A Construção das paródias no ensino Remoto/Híbrido

Este excerto é um compilado de um artigo nosso, submetido à *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, ISSN 2237-1648, intitulado “*Criação de paródias e ensino remoto: realidades necessárias em época de pandemia*”, que teve por objetivo contribuir com reflexões docentes e práticas educacionais, levando em conta a realidade vivida no ano 2020/2021, com a pandemia da COVID-19. No decorrer desse texto, procuramos demonstrar como a construção de paródias pode ser um procedimento de ensino nas aulas remotas ou híbridas, sendo indispensável ao momento em que foi submetido, visto que a aplicabilidade pode auxiliar os professores no desenvolvimento de suas aulas nas plataformas digitais e aplicativos de videoconferência.

Desde o início da pesquisa, discutimos como a educação, as metodologias e ferramentas de ensino têm sido modificadas e aprofundadas com o passar do tempo. Sabemos que, nos dias atuais, a busca por uma educação que desenvolva um ser humano em sua totalidade é fundamental (MORIN, 2001). Essa busca pela formação integral do ser humano foi analisada por nós em capítulos anteriores, com a reflexão dos textos que compõem a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Assim, percebemos que ambas priorizam a busca por uma educação promotora do pleno desenvolvimento humano, preparando discentes protagonistas para viver em sociedade.

Os procedimentos de ensino são amparo para o processo educacional, sendo possível sua realização a partir de jogos, músicas, vídeos, entre outros, que podem propiciar maior envolvimento, interação e compreensão das habilidades e competências propostas aos educandos. Para alcançar tais objetivos, é necessário que o professor tenha planejamento definido, objetivos traçados, para que o uso dessas estratégias seja positivo. (LUNA *et al.*, 2015).

Neste trabalho, acreditamos que a utilização das paródias leva o educando a alcançar um senso crítico e maior sensibilização para uma atuação prática ambiental. Contudo, como podemos abordar tal prática nessa realidade em que estamos inseridos no ano de 2020/2021, quando nosso processo educacional passou por um momento de transformação com as aulas remotas e híbridas?

Essa indagação, que passou a ser parte da realidade da presente pesquisa e do artigo desenvolvido no segundo semestre de 2020, nos trouxe reflexões sobre a

importância de se discutir o papel da educação digital, para continuidade do projeto e sua aplicabilidade. As discussões que permeiam este texto levam em conta a realidade da professora pesquisadora, que utilizou a prática de paródias em suas aulas de 2020, por meio do ensino remoto.

De acordo com Antunes Neto (2020), a tecnologia está presente nessa realidade e possibilita a seguinte reflexão: como fazer o processo de ensino funcionar de maneira unificada em ambiente virtual?

Em 2020, passamos por mudanças e readequações nunca antes imaginadas, nas quais as escolas trabalharam de diversas maneiras para contribuir com a escolaridade de inúmeras crianças e jovens. O Ministério da Educação, diante dessa realidade, por meio da portaria de nº 343, autorizou as aulas remotas no ano de 2020, oferecidas por meio de tecnologias digitais (BRASIL, 2020).

As redes públicas e particulares de ensino vêm se adequando a essa nova realidade, trabalhando de maneira heterogênea, ao adotar caminhos possíveis para o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as plataformas virtuais tornaram-se imprescindíveis para a educação (SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020).

É necessário ressaltar que as tecnologias sempre estiveram presentes na vida dos educandos, desde jogos, *videogames*, computadores, filmes, internet e informação. Esse mundo informatizado evoluiu de maneira veloz, graças à globalização, transformando a sociedade em que vivemos (MARTINS, 2019).

Nesse meio tecnológico, as aulas tomaram diferentes formas, sendo realizadas por meio de videoconferências (como o *Google Meet* e *Zoom*), plataformas digitais de ensino (*Google for education*) e, até mesmo, utilizando materiais impressos juntamente ao *WhatsApp*, com grupos cadastrados por turmas, com objetivo de minimizar dúvidas das turmas.

Essas possibilidades foram grandes auxiliadoras para a continuidade do processo educacional, com o acompanhamento dos educandos e dos pais para auxílio em casa, na elaboração de tarefas, documentos e postagem de vídeos explicativos pelos professores, possibilitando a continuidade da interação docente/discente (SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020).

Com o apoio do estudo de Silva, Andrade e Santos (2020), podemos demonstrar, de maneira generalizada, as vantagens das plataformas de ensino para o Educador, como mostrado na figura 5:

Figura 5: Vantagens da plataforma de ensino.



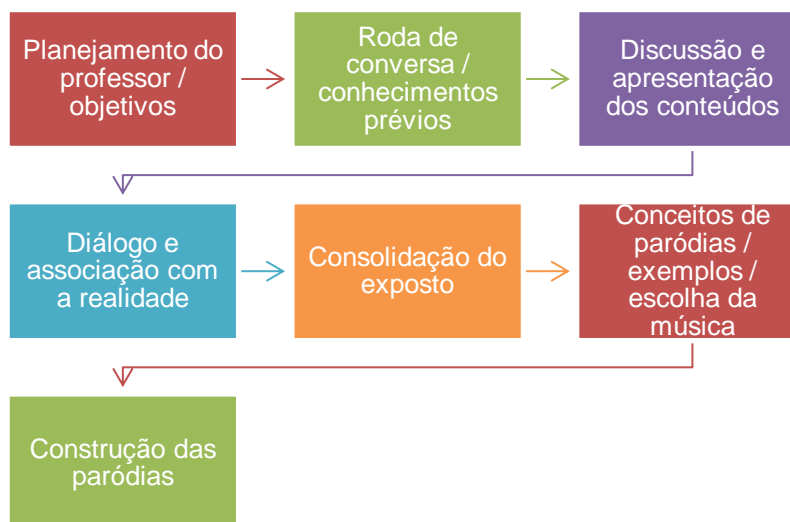
Fonte: Silva, Andrade e Santos (2020)

Na figura 5, percebemos como as plataformas de ensino podem auxiliar no processo educacional. É claro que qualquer estratégia ou metodologia aplicada necessita de mediação, planejamento, atenção e comprometimento. O uso delas deve ser realizado de maneira cuidadosa, ressaltando-se, aqui, o papel da família e da comunidade educativa na utilização dessa estratégia educacional (MARTINS, 2019).

As tecnologias digitais devem ser complementares ao ensino, contribuindo para novas experiências e descobertas, com a finalidade de construir o conhecimento e a consciência crítica, promovendo a autonomia dos educandos e desenvolvendo suas habilidades e competências (SILVA, 2005).

A construção das paródias é viável no momento em que estamos vivendo, já que as plataformas de ensino, como vimos, possibilitam interação e construção de conhecimentos, mediante planejamento do professor. Destacamos que a elaboração de paródias deve ser realizada sempre em consonância com a turma e com as habilidades e competências propostas para a atividade, além de contar com roteiro previamente elaborado e discutido com os educandos, para a conquista dos objetivos listados pelo professor.

Para demonstrar o processo de construção de paródias, utilizamos o roteiro (Figura 6) embasado nos estudos de Leão *et al.* (2018) e em nossos estudos relacionados à teoria da aprendizagem de Ausubel, bem como ao contexto das rodas de conversa expostas neste trabalho.

Figura 6: Roteiro para construção de paródias

Fonte: Adaptado de Leão *et al.* (2018)

Ao analisarmos a figura 6, podemos perceber a importância do planejamento para a construção das paródias e como o professor deve elaborar os objetivos que deseja conquistar por meio desse suporte de ensino. A primeira fase, para qualquer processo de ensino, é o planejamento, momento em que o professor define os objetivos que almeja alcançar com seus discentes, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, de acordo com a BNCC, e a forma como conduz o trabalho.

Após essa etapa, adentramos a segunda fase do roteiro: as rodas de conversa para estabelecimento dos conhecimentos prévios dos discentes. É relevante ressaltar que as rodas de conversa proporcionam momentos de diálogo com os educandos, possibilitando ao docente identificar o que os discentes já sabem em relação ao conteúdo proposto. A identificação dos conhecimentos prévios é de extrema importância para esta pesquisa, já que nossa teoria de ensino é baseada em Ausubel, que defende o que o estudante já sabe como princípio norteador para qualquer construção intelectual.

O momento do diálogo, da apresentação e discussão dos conteúdos e da associação com a realidade deve ocorrer a partir dos conhecimentos prévios, para valorizar o educando e inseri-lo no centro do processo ensino-aprendizagem. É importante estabelecer discussões e diálogos sobre o assunto proposto, de forma a proporcionar reflexões e associações com a realidade e com as experiências vividas pelos educandos. A introdução do indivíduo no processo de ensino é o princípio de tudo, pois educar significa colocar o ser humano como centro, como sujeito histórico,

cuja aprendizagem vem pela curiosidade e vivência, para possibilitar o desenvolvimento do ser em sua integralidade (FREIRE, 1996).

Para consolidação do assunto, os docentes devem utilizar práticas já conhecidas por eles: atividades, conversas, pesquisas, trabalhos e dinâmicas/técnicas aplicadas. A produção das paródias deve fazer parte desse processo de consolidação também, já que, para a sua realização, o discente necessita entender conceitos, relacionar, comparar, avaliar, relacionar com a realidade para, então, refletir e escrever a letra, baseando-se numa melodia previamente escolhida.

Explicar aos educandos o que é paródia, familiarizá-los com alguns exemplos de paródias já criadas e explicar a elaboração do processo é significativo nessa etapa.

O exercício das paródias e as rodas de conversa podem ser realizadas de maneira remota/híbrida, em grupos, de forma individual ou com toda a turma de maneira coletiva, utilizando-se um aplicativo de videoconferências. Alguns aplicativos, como *Zoom* (entre outros), permitem a elaboração de salas simultâneas pelo professor, com a possibilidade de monitoramento de todas ao mesmo tempo, para composição de vários grupos, possibilitando contato para criar paródias, tendo como base a música escolhida por eles. O professor que não escolher tal abordagem pode propor a confecção das paródias de maneira coletiva, de forma que toda a turma possa trocar suas experiências e vivências, para construir uma única paródia.

O educador, por meio desse trabalho, pode explorar as paródias criadas, marcando um dia para cantá-las com todos, de forma a proporcionar o lúdico, valorizando o educando como protagonista de sua aprendizagem, momento de grande significância para todos. Posteriormente, todos podem conversar sobre o assunto proposto, sobre as paródias que escutaram, expondo a contribuição do trabalho para o aprendizado e para a vida.

Para dar continuidade na discussão do presente trabalho, abordamos, no próximo capítulo, as etapas da construção e validação do produto educacional voltado para Educação Ambiental: a construção da sequência didática e do repositório digital, o *site Ensinando com Paródias*.

4 PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

Este PE teve como objetivo propor a aprendizagem significativa por meio das paródias, que podem proporcionar reflexões críticas em relação à sociedade em que vivemos, bem como possibilitar que os educandos sejam protagonistas do seu processo educacional. Assim, como forma de auxiliar docentes, a comunidade educativa e também aqueles que se sentirem sensibilizados com essa causa, propomos a confecção de uma sequência didática como produto de ensino, disponibilizada em um artefato digital, nesse caso, um *site*, para que o produto tenha maior impacto, aplicabilidade e acesso.

De acordo com Araújo (2013), a sequência didática é um modelo de ensino organizado com atividades formadas pelo docente a partir de um núcleo, um assunto. Esse termo surgiu na França, na década de 1990, onde a necessidade de superar e melhorar o ensino de línguas era prioridade (GONÇALVES; FERRAZ, 2016).

Conforme Dias e Mesquita (2017), as sequências didáticas são ótimas estratégias, mas a maneira pela qual o professor aborda ou conduz o trabalho é fundamental para efetividade do material didático. É imprescindível que os docentes tenham conhecimento de sua turma; destaquem o que é relevante trabalhar de acordo com o assunto proposto; e fiquem atentos às conclusões dos seus discentes. Entendemos, assim, que o material didático é bem-sucedido, se for trabalhado junto às necessidades dos educandos, considerando sempre o meio a que pertence, o momento adequado para realização do trabalho, bem como o conhecimento adquirido e as dificuldades encontradas pelo caminho.

Para colaborar com as visões supracitadas, Miquelante *et al.* (2017) propõem que a estrutura da sequência didática siga uma lógica programada:

- a) Apresentação da situação - momento em que o professor expõe os objetivos propostos para os educandos, bem como o conteúdo e sua finalidade.
- b) Produção inicial – nessa fase, o educando expõe sobre o que já conhece ou entende do assunto a ser trabalhado ou até mesmo que haja uma primeira interação do discente com o texto ou material a ser trabalhado.
- c) Módulos necessários – nesses módulos, o educando realiza as atividades ou discussões propostas pelo professor, com a finalidade de atingir os objetivos previamente elaborados.

- d) Produção final – momento em que o discente coloca em prática tudo o que foi elaborado, ensinado e apreendido.

É relevante enfatizar que as sequências didáticas não devem ser vistas como rígidas ou sem possibilidades de modificação. Todo planejamento do professor e as atitudes em sala devem ser planejados de acordo com a realidade da turma, desempenho dos educandos e objetivos a serem alcançados.

Levando em conta a metodologia da pesquisa-ação e a teoria de aprendizagem escolhida para a pesquisa, aprendizagem significativa de Ausubel, acreditamos que a sequência didática pode colaborar e fundamentar o produto de ensino proposto.

Primeiramente, em relação à teoria de Ausubel, as duas primeiras etapas da sequência didática foram destinadas à apresentação da situação e produção inicial. O educando deve reconhecer, nesse momento, os seus conhecimentos prévios sobre o assunto escolhido, que são a base necessária para a aprendizagem significativa. Essa etapa também possibilita ao educador entender e conhecer melhor seus discentes e analisar os seus subsunçores como ponto de partida para qualquer atividade a ser realizada.

Para que a aprendizagem ocorra na teoria de Ausubel, é necessário que o educando tenha a disposição para aprender, entendendo que aquele conteúdo é significativo para sua vida (PELIZZARI *et al.*, 2002). Nessa premissa, acreditamos que, ao inserir o indivíduo como sujeito do processo, dando voz a ele nas discussões iniciais, bem como no decorrer do projeto, podemos alcançar o primeiro objetivo da teoria: fazê-lo entender seus conhecimentos, sensibilizando-o para a importância do assunto em sua vida e na sociedade.

Uma das etapas cruciais para demonstrar a importância desse assunto aos educandos em relação à vida e à sociedade foi o da pesquisa local, realizada nessas primeiras fases da sequência, momento em os discentes observaram o seu bairro/cidade/escola, compreendendo os possíveis problemas ambientais que persistem no meio em que vivem e as práticas ambientais positivas, possibilitando melhor reflexão sobre o assunto e o significado disso para a vida.

Após, adentramos na terceira fase da sequência didática, módulos necessários. Essa fase foi caracterizada principalmente pelas discussões em relação ao tema proposto. Ao iniciar essas discussões, o educador teve, como ponto de partida, os subsunçores já resgatados na etapa anterior, detalhando o assunto com seus discentes de maneira hierárquica, mediando todas as discussões e instigando

seus educandos a dialogarem, proporcionando a atuação discente no processo de aprendizagem.

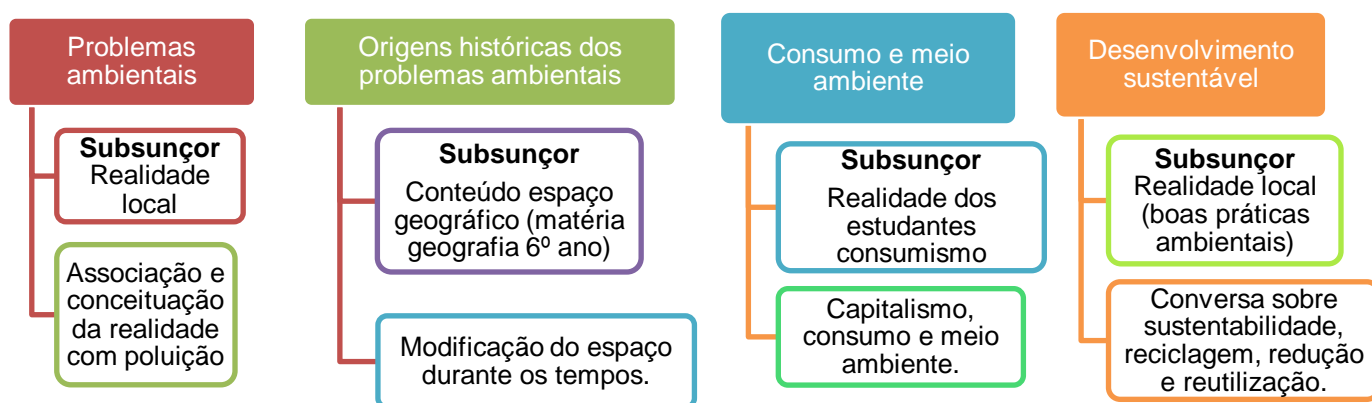
Para Moreira (2005), a aprendizagem significativa pode ser facilitada pela maneira com a qual o professor medeia toda dinâmica da aula, de modo a oferecer aos indivíduos momento propício para a fala crítica, promovendo interações entre eles e valorizando os posicionamentos, para gerar, assim, uma autoconstrução de conhecimento.

No tocante à última etapa da sequência didática, na produção final aconteceu a elaboração das paródias. As paródias são primordiais ao professor, para que avalie se realmente houve uma aprendizagem significativa. Por meio da análise dos textos construídos, o professor consegue averiguar se houve uma sensibilização ambiental, diante de tudo que foi discutido e dialogado no decorrer do estudo.

Como já vimos em capítulos anteriores desta dissertação, com a aprendizagem significativa, podemos obter o que Ausubel chama de Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integrativa. Esta pesquisa se propõe a alcançar ambas as etapas defendidas por Ausubel. Esse processo é dinâmico e ocorre ao mesmo tempo, já que a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa são fases da aprendizagem significativa, momento em que os educandos têm a oportunidade de entender novos conhecimentos, modificar o que já sabiam sobre ele, ou até mesmo realizar combinações, diferenciações e caracterizações.

A figura 7 demonstra como abordamos o conteúdo de maneira ampla e, após, detalhamos cada assunto, como a teoria da aprendizagem de Ausubel registra.

Figura 7: Conteúdos dispostos de maneira hierárquica



A Reconciliação integrativa acontece, quando o educando consegue estabelecer igualdades, diferenças e ligações entre os conteúdos aprendidos. Nesse instante, a construção das paródias é fundamental, já que, para construir a letra, parte final do projeto, o educando deve realizar similaridades, diferenciações e conexões sobre o que foi dialogado durante o processo.

Além da teoria da aprendizagem significativa, as espirais cíclicas da metodologia da pesquisa-ação (investigar, planejar, agir, monitorar e avaliar) estão em consonância com as etapas da sequência didática, em que o planejamento e as ações em relação ao meio ambiente foram desenvolvidos em conjunto com os educandos, ouvindo-os e, por meio das rodas de conversa, de maneira a possibilitar reflexões sobre os assuntos propostos e ações que podem ser colocadas em prática.

O momento da avaliação foi realizado a cada etapa, com todos os educandos e, ao término da sequência didática, momento em que podemos avaliar as paródias produzidas e, principalmente, as falas dos educandos sobre o desenrolar do projeto. No quadro 3, demonstramos o alinhamento da SD com a metodologia aplicada e a teoria da aprendizagem escolhida:

Quadro 3: Sequência Didática/Pesquisa-ação/Aprendizagem Significativa

| Sequência didática | Apresentação da situação | Produção inicial | Módulos necessários | Produção Final |
|---|--|--|---|---|
| Espirais cíclicas Metodologia da pesquisa-ação | Investigar | Investigar | Investigar e planejar. | Agir, monitorar e avaliar. |
| Aprendizagem Significativa Ausubel | Reconhecimento dos subsunçores pelos educandos e educador. | Reconhecimento do assunto pelo educando. | Construção da aprendizagem significativa pelas rodas de conversa. Diferenciação progressiva e reconciliação integrativa | Diferenciação progressiva e reconciliação integrativa na elaboração das paródias. |

Fonte: Autoras (2021)

A sequência didática elaborada neste estudo foi embasada também na atual BNCC, nas habilidades e competências gerais a serem alcançadas e, também, nas habilidades e competências do componente curricular de Geografia, no qual nos apoiamos para fazer o desenvolvimento e aplicação desta pesquisa.

De acordo com a BNCC, a educação deve valorizar a formação integral do ser humano, possibilitando aos estudantes conversas e discussões sobre os desafios

emergentes da sociedade contemporânea, de forma a tornar os educandos autônomos e capazes de desenvolver de maneira crítica sua aprendizagem e aplicar esse conhecimento (BRASIL 2017).

Nesse parâmetro, a BNCC registra competências gerais para a realização do processo de ensino, estabelecendo conexões para desenvolvimento de habilidades e competências do indivíduo.

- a) Valorizar e utilizar os conhecimentos históricos construídos sobre o mundo, para entender e explicar a realidade, colaborando para construção de uma sociedade solidária;
- b) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, investigando, refletindo sobre o assunto e analisando-o criticamente, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos diversos conhecimentos;
- c) Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- d) Utilizar conhecimentos das linguagens verbal, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, levando ao entendimento mútuo;
- e) Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, das diversas práticas do cotidiano, ao se comunicar, disseminar informações e produzir conhecimentos;
- f) Valorizar a diversidade e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as próprias relações no mundo, fazendo escolhas alinhadas ao seu projeto de vida, demonstrando consciência crítica, responsabilidade, liberdade e autonomia;
- g) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, em âmbito local, regional ou global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos demais e do planeta;

- h) Conhecer-se a apreciar-se, cuidando da sua saúde mental, física e emocional, reconhecendo as emoções dos outros e tendo autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- i) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de problemas e conflitos, a cooperação, promovendo o respeito, acolhimento e a valorização da diversidade nos grupos;
- j) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola. (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos as competências gerais da BNCC, verificamos a consonância desta pesquisa com o documento, procurando desenvolver a autocrítica dos educandos, sua autonomia, responsabilidade ética e sua relação com o mundo, de forma a contribuir para a transformação e experiências do indivíduo no meio em que vive.

As etapas da roda de conversa, sua condução, discussões, habilidades e competências a serem alcançadas na disciplina de Geografia do 6º ano, na qual será aplicado o projeto, estão disponibilizados para apreciação, no Apêndice I.

Existe também a possibilidade da transversalidade desta pesquisa com outras áreas do conhecimento, como a BNCC propõe, disponibilizada no Apêndice I: as habilidades, competências e as áreas de conhecimento que podem ser realizadas em consonância com o presente trabalho.

4.1 *SITE*: ENSINANDO COM PARÓDIAS

Para que o produto de ensino desenvolvido nesta dissertação, a sequência didática, pudesse ser acessado de diversas realidades e locais, resolvemos elaborar um artefato digital, nesse caso, um *site* que funciona como repositório digital para registrar o referencial teórico ao qual embasamos os estudos e a disponibilidade das sequências didáticas e das paródias ambientais criadas pelos participantes da pesquisa.

Com essa finalidade, buscamos o auxílio de um analista de sistemas e desenvolvedor *web*, bem como de um *design* gráfico, profissionais de tecnologia, que corroborar com os ideais de ensino em meio ao mundo informatizado.

Como primeira etapa da elaboração, reunimo-nos, para que pudéssemos dialogar sobre o delineamento do conteúdo desejado para o *site*, o público-alvo ao qual era destinado e a apresentação de uma proposta de configuração e customização da página da *web*.

Debatemos também sobre o *design* do *site* e propomos maneiras de torná-lo atrativo ao público pedagógico e à comunidade escolar. Após dialogarmos sobre o artefato digital, chegamos a uma proposta mais humanizada do *site*, na qual utilizaríamos a proposta de *flat design*. Nesse ideal, os desenhos são mais simples, o que se aproxima bastante do público infanto-juvenil, o que contribui para a personalidade que queríamos para o artefato digital.

Esse tipo de *design* é muito utilizado em materiais gráficos ou *sites*, sem muita informação, sendo a simplicidade sua principal característica, para evitar, dessa forma, efeitos que possam causar interferências visuais.

De acordo com Ramos, Triska e Souza (2015), a partir de 2010, o *flat design* ocupou o espaço na *web* e começou a se tornar mais popular.

Posteriormente, em virtude do forte apelo visual e priorizando mensagens claras e objetivas, a expansão de uso deste conceito ultrapassou apenas mídias digitais, ocorrendo a disseminação para várias mídias, onde então ganhou notoriedade principalmente em sua aplicação na identidade visual, em marcas e produtos (RAMOS; TRISKA; SOUZA, 2015, p. 200).

Os autores supracitados ainda dialogam, em seu artigo, sobre algumas das principais características do *flat design*, que colaboraram e fundamentaram a proposta do *site*. O *flat design* traz um estilo mais simples, minimalista em suas cores, proporcionando sempre um aspecto moderno e um visual claro do que é proposto (RAMOS; TRISKA; SOUZA, 2015).

Por meio dos diálogos e das reuniões, conseguimos avançar para a segunda etapa: início da produção do *site*. Nessa fase, o desenvolvedor *web* fez a contratação do serviço de hospedagem *WordPress*, sistema de gerenciamento de conteúdo, uma forma simples e conhecida de se criar um *site* ou até mesmo um *blog*, na abordagem ou conteúdo de sua preferência.

Tendo o pacote fechado com o serviço de hospedagem do *site*, definimos o nome do domínio para o artefato digital: www.ensinandocomparodias.com.br. Com objetivo de abrir espaço para sugestões e diálogos com pessoas interessadas no produto, criamos o *e-mail* de contato por meio do *site*: talitapereira@ensinandocomparodias.com.br.

A terceira etapa foi definida pela customização do *site* e o desenvolvimento do seu conteúdo. Decidimos as cores que utilizaríamos, o *slogan*, o formato das letras, a quantidade de páginas e o conteúdo que ele teria. Além dessas escolhas, construímos todo *design* do site, com as ilustrações de cada página e o letreiro inicial.

Parafraseando Pinheiro e Schwengber (2016), as cores sempre foram utilizadas, desde os primórdios da humanidade, sendo captadas pela visão e transformadas em sensações para que sejam assimiladas. As cores têm seus significados, objetivos e finalidade, de acordo com a proposta utilizada.

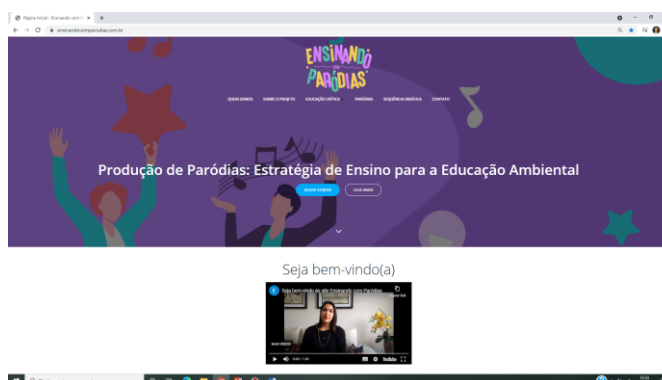
Nessa premissa, decidimos por cores que transmitissem nossos objetivos e finalidades, incorporando os significados das cores em consonância com o público-alvo educativo, de forma a conseguir uma aparência voltada para o público infanto-juvenil e comunidade educativa.

As cores rosa, amarela e verde, que ganharam destaque no *site* no letreiro da página inicial, foram produzidas de maneira descontraída e chamativa, para simbolizar o público infanto-juvenil e proporcionar uma aprendizagem atrativa.

De acordo com Pinheiro e Schwengber (2016), a cor rosa é muito utilizada em públicos infantis, pois transmite suavidade para o produto. A cor verde transmite tranquilidade, equilíbrio e conforto, ligada também ao meio ambiente e à natureza, evidenciando a questão ambiental da proposta da pesquisa como princípio. Já a cor amarela, significa o dinamismo, alegria, ação e poder, o que nos remete à ação do projeto, à busca por um protagonismo juvenil em consonância com a Educação Ambiental.

Como plano de fundo para as figuras e o letreiro, optamos pela cor roxa, conforme demonstramos na figura 8. De acordo com Paz (2018), a cor roxa faz parte do grupo das cores frias e transmite sensações ligadas aos sonhos e à fantasia. É a cor que representa a magia, estimulando a criatividade e a intuição.

Figura 8: Página Inicial do *Site*

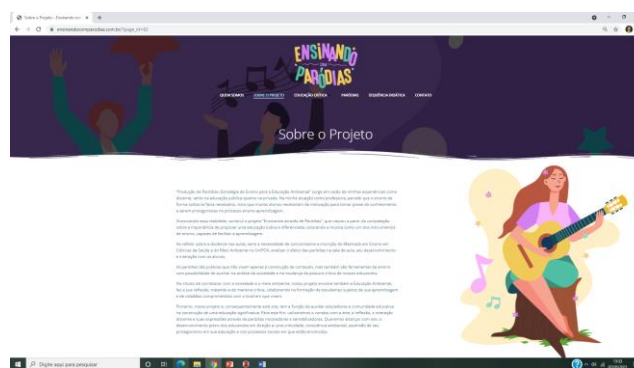


Fonte: www.ensinandocomparodias.com.br

Como forma de convidar a comunidade pedagógica para conhecer o projeto, desenvolvemos um vídeo explicativo que ficou na página inicial do *site*, convidando os internautas a embarcarem nessa nova maneira de ensinar e conhecer melhor o projeto exposto.

Após essas etapas, iniciamos as postagens com o conteúdo destinado. Desenvolvemos a página inicial, introduzimos a missão do *site* (figura 9) e as expectativas que temos em relação a ele, englobamos uma aba explicativa sobre educação crítica e Educação Ambiental, teoria da aprendizagem significativa, além de disponibilizarmos *links* para que os educadores possam realizar seu trabalho por meio do próprio *site*.

Figura 9: *Site* ensinando com paródias



Fonte: www.ensinandocomparodias.com.br

O artefato digital *Ensinando com Paródias* engloba todas as paródias desenvolvidas pelos educandos do 6º ano do ensino fundamental na aplicação deste estudo de mestrado em relação à EA, trazendo também nosso produto de ensino: a sequência didática, a fim de auxiliar demais professores a replicarem este estudo em sua comunidade educativa.

A disponibilidade de materiais de estudo em relação ao nosso embasamento teórico, exemplos de paródias e a sequência didática são fundamentais para que o docente que queria abordar este projeto em sua realidade, reconheça o *site* como apoio para realização de suas aulas.

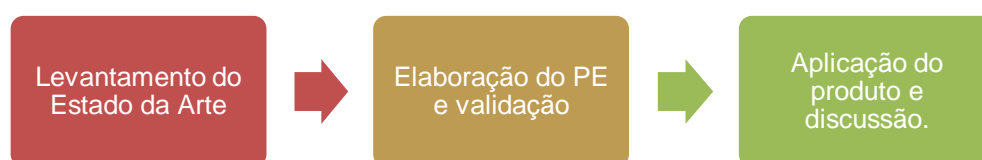
Esta é a finalidade do *site Ensinando com Paródias*: construir novas estratégias de ensino e potencializar o trabalho do docente no âmbito da Educação Ambiental, servindo como um repositório e um condutor para demais professores em

sua jornada, ao propiciar autorreflexão em relação à prática docente e à aprendizagem significativa.

4.2 PROCESSO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL⁵

O desenvolvimento epistemológico do produto educacional envolveu a elaboração de três etapas (Figura 10): i) levantamento do estado da arte, almejando encontrar publicações para fundamentar as discussões sobre EA e Sequência Didática (SD) como estratégia de ensino; ii) elaboração do Produto Educacional (PE) e validação; iii) aplicação do produto e considerações finais em relação à proposta.

Figura 10. *Etapas da pesquisa*



Fonte: Autoras (2021)

A definição do referencial teórico que embasou as reflexões no presente estudo constitui a primeira etapa da pesquisa, que foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica que ampliou a visão sobre o tema, favorecendo e proporcionando o reconhecimento de autores que discutissem sobre a temática do PE.

Utilizamos a base de dados dos *Periódicos da Capes* e do *Google Acadêmico*, para coleta dos artigos relacionados ao tema, incluindo os descritores “*educação*” AND “*meio ambiente*”, “*ensino*” AND “*paródias*”.

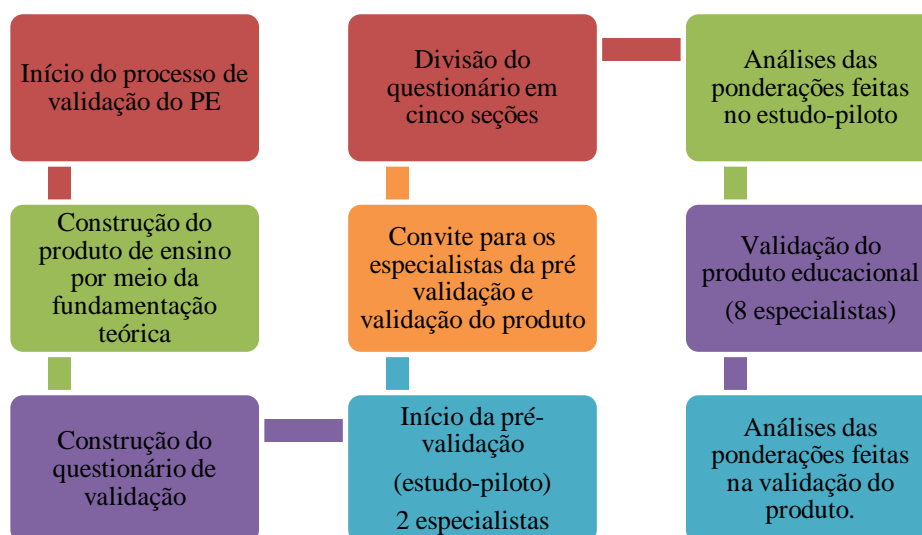
A segunda etapa, relacionada à construção do produto educacional, iniciou-se pelo delineamento, a partir da compreensão dos princípios fundantes dos referenciais teóricos articulados à proposta pedagógica. Após essa etapa, realizamos o processo de validação com os profissionais que possuíam perfil adequado para avaliar o PE. Essa etapa foi relevante, pois, a partir das ideias propostas pelos

⁵ Esta seção textual originou um artigo submetido à Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, com o título “Sequência Didática para Elaboração de Paródias em Educação Ambiental: validação de Produto de ensino”. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec>

especialistas avaliadores, foi possível avaliar e reconstruir partes do PE, aprimorando-o.

Na figura 11, apresentamos o processo da elaboração do instrumento de validação e seus desdobramentos.

Figura 11. Fluxograma da pesquisa/validação



Fonte: Autoras (2021)

Para a construção da validação educacional e do questionário a ser respondido pelos especialistas, utilizamos, como apoio, os artigos de Rizzati *et al.* (2020), Gigante *et al.* (2021) e Leite *et al.* (2018). A partir dos estudos dos autores supracitados, observamos que os produtos educacionais devem ser avaliados quanto à clareza, objetivo, apresentação e finalidade.

A validação foi construída após a fundamentação teórica e a elaboração do produto. O questionário foi embasado nos estudos de Leite *et al.* (2018), que estabelecem três critérios para validar o PE: objetivos, estrutura/apresentação e relevância. No primeiro critério, os pares avaliaram os objetivos do produto, verificando se o PE alcançava o que se propunha como finalidade. O segundo critério foi para análise da apresentação e estruturação do produto, aspecto que permitia entender a coerência, organização e estrutura. Para finalizar a avaliação, trouxemos o tema relevância, no qual a significância, impacto, interesse e motivação foram aspectos a serem contemplados na validação.

Após esse momento, organizamos os itens de validação no *Google Formulário*, dividindo-os em 5 seções diferentes: 1. Termo de Consentimento para participação na

validação; 2. Perfil dos pares, composto por seis perguntas; 3. Avaliação dos objetivos do produto; 4. Avaliação da estrutura e apresentação do produto; 5. Avaliação da relevância do produto, totalizando 14 perguntas referentes à validação do produto.

A validação foi fragmentada em duas fases. Na primeira fase, fizemos um estudo-piloto, uma pré-validação, com duas coordenadoras pedagógicas que auxiliaram na avaliação da validação, verificando se o questionário estava coerente com a sequência didática e com o *site* e contribuindo com ponderações e opiniões, para melhoria do trabalho.

Ambas as especialistas que participaram desse processo são coordenadoras pedagógicas que possuem graduação em Pedagogia e atuam na rede pública e privada de ensino há mais de dez anos.

Para a segunda fase, validação do produto educacional, foram convidados 10 especialistas que representaram as áreas de conhecimento delineadas pela BNCC para o ensino fundamental: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Entretanto, tivemos a participação efetiva de 8 especialistas. Dessa forma, conseguimos dinamizar a validação do PE, com variados professores de diversos componentes curriculares. O objetivo da validação foi demonstrar que o projeto pode ser desenvolvido de maneira interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar.

Dos oito especialistas que participaram da validação, dois atuam na rede privada e seis na rede pública e privada de ensino. Em relação ao tempo de serviço, cinco possuem mais de dez anos de atuação na educação e, os outros três, entre cinco a dez anos. Quanto à titulação, quatro especialistas tinham pós-graduação; três, tinham mestrado e somente um tinha apenas graduação.

As etapas da pré-validação e validação ocorreram entre os meses de junho e julho de 2021, sendo a coleta e o envio do material feitos por *e-mail* ou *WhatsApp*, contendo o *link* do formulário de validação, o *link* do *site*, o produto educacional e a descrição do projeto.

Para a escolha dos especialistas, utilizamos os seguintes critérios de inclusão: ser profissional da educação básica com, no mínimo, 5 anos de experiência educacional e ter experiência educacional nas redes pública e/ou privada de ensino. O critério de exclusão se resume aos profissionais que optaram por não participar da pesquisa.

Para analisar os dados enviados pelos especialistas, utilizamos o método da escala de Likert (TEIXEIRA; MOTA, 2011), seguindo um padrão no critério de

respostas, de forma a facilitar a análise dos dados e a consolidação da validação do produto. As respostas seguiam o seguinte critério: insuficiente; razoável; bom; muito bom; excelente.

Para analisar os dados e apresentar os resultados de concordância entre os pares em cada resposta concedida, utilizamos os estudos de Rizzati *et al.* (2020) e Gigante *et al.* (2021). De acordo com os autores, como parâmetro para apresentar os dados, é necessário considerar somente a porcentagem dos participantes que marcaram os itens “muito bom” e “excelente” de cada resposta. Portanto, para que o item fosse aprovado na validação, almejamos um resultado igual ou superior a 70%.

Na validação do PE, utilizamos o *Google* Formulário como ferramenta para auxiliar nas respostas e nas análises dos dados, pois, ao final de todas as respostas, a ferramenta apresenta os resultados e as porcentagens de todas as respostas em relação ao item analisado, facilitando, assim, o processo da validação e construção dos dados.

4.2.1 Pré-validação

Essa parte da pesquisa foi realizada com o intuito de avaliar o questionário de validação e o PE, valorizando as experiências educacionais das especialistas participantes, de forma a contribuir com o trabalho com sugestões, críticas e possíveis modificações propostas.

Quanto ao questionário de validação educacional, as especialistas avaliaram de maneira positiva, justificando que o instrumento de validação contemplou os aspectos de objetivo, apresentação e relevância, considerados essenciais para a realização da avaliação e de qualquer trabalho docente, não sendo necessárias mudanças estruturais para realização da validação.

Em relação ao PE, a Sequência Didática (SD), foram agregadas propostas que enriqueceram o trabalho. Sobre a SD, alguns dos depoimentos foram: a) P1 - “analisando pedagogicamente, gostei muito do produto, pois vem ao encontro do que acredito como processo de ensino, que resulta em aprendizagem significativa”. b) P1 - “a Sequência Didática é muito importante, pois organiza a aprendizagem dando possibilidade ao educando de ir construindo, gradualmente, o conhecimento sobre o assunto”. c) P2 - “a sequência auxilia o estudante a construir seu próprio

conhecimento, utilizando o passo a passo e levando-o a ser protagonista do processo”.

Esses depoimentos dos especialistas concordam com o que propõem Dias e Mesquita (2017), quando defendem que as SD são ações estratégicas que orientam e enriquecem o aprendizado do educando.

A SD proposta por este trabalho, destacada nos comentários dos especialistas, insere o discente como protagonista do processo, fazendo-o refletir sobre sua vida e a sociedade em que vive. Como registra Paulo Freire (1996), é essencial que os educandos sejam capazes de intervir no mundo, realizando grandes ações e sendo testemunhos para outros indivíduos.

Nesse sentido, como apontado por uma das especialistas, a SD “resulta em aprendizagem significativa”, confirmando-se os pressupostos defendidos por Pellizzari *et al.* (2002) em relação à teoria de Ausubel, de forma a conhecer a realidade e os subsunçores que balizam o processo educacional para tornar o discente central no processo da sua aprendizagem.

No quesito estrutura, algumas propostas sugeridas pelas especialistas foram adotadas para a SD, na qual anexamos ao produto a inserção de uma metodologia ativa: a rotação de estação. Essa metodologia de ensino consiste em criar grupos de discussões em sala de aula referente a um tema central. Cada grupo apresenta uma atividade ou um assunto sobre o tema para discutir e, a cada período de tempo, os educandos trocam de estação, até que todos tenham passado por todas as estações e realizado todas as discussões propostas.

A proposta foi incorporada ao produto, visto que, nas discussões realizadas no desenvolvimento da SD, é possível obter opiniões, questionamentos ou soluções sobre cada tema abordado. De acordo com Moreira (2005), é relevante que os educandos tenham contato com situações-problemas reais, de maneira que estejam envoltos na realidade. Moreira segue uma linha de pensamento articulada para a realização da aprendizagem significativa de maneira crítica, defendendo uma educação que valorize o questionamento, em prol do desenvolvimento do ser humano crítico.

A pré-validação foi primordial ao processo de construção do produto, além de contribuir com novos olhares de outros profissionais da educação. Após as reflexões e mudanças realizadas nesse momento, como já apontado, realizamos a validação

do produto com profissionais atuantes nos principais componentes curriculares da educação básica.

4.2.2 Validação

A validação foi construída após as considerações do estudo-piloto supracitado, constituída por um instrumento composto de 14 questões, sendo 13 itens de caráter objetivo e um item discursivo, no qual os especialistas puderam deixar suas contribuições e opiniões em relação ao projeto.

Por meio da participação dos oito especialistas, avaliamos os critérios de objetividade, estrutura e apresentação do produto e relevância para comunidade educativa. Os itens aprovados na validação foram os que alcançaram porcentagem superior a 70%, considerando-se somente as respostas “muito bom” e “excelente”.

Os quadros 4, 5 e 6 mostram o processo de validação e os resultados encontrados:

Quadro 4. *Objetivos do produto de ensino*

Legenda: (I) insuficiente; (R) razoável; (B) bom; (MB) muito bom; (E) excelente.

| Perguntas sobre o produto | Especialistas / respostas | | | | | | | | Porcentagem |
|---|---------------------------|----|----|----|----|----|----|----|--------------|
| Objetivos | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | ----- |
| O produto educacional contempla, de maneira adequada, o tema proposto a ser trabalhado (Educação Ambiental)? | E | B | E | E | MB | E | E | E | 87,5% |
| O produto proposto pelo projeto é adequado ao processo ensino-aprendizagem? | E | MB | E | E | E | E | E | E | 100% |
| O produto é capaz de proporcionar discussões sobre a Educação Ambiental e reflexões sobre o comportamento humano? | E | E | MB | E | MB | MB | E | E | 100% |
| O produto esclarece dúvidas sobre o assunto abordado? | E | MB | MB | MB | E | E | E | E | 100% |

Fonte: Autoras (adaptado de Leite et al., 2018)

Após analisar os resultados, observamos que os objetivos relacionados ao produto educacional foram mensurados de maneira positiva, considerado, pelos especialistas, adequado ao público-alvo destinado e ao processo ensino-

aprendizagem e, principalmente, que auxilia nas reflexões quanto à EA e ao comportamento do ser humano.

Neste projeto, valorizamos não só a aprendizagem significativa, mas também defendemos a utilização da educação integral e holística do ser humano (YUS, 2002). Tais considerações ficam evidentes na avaliação dos pares que validaram o produto como capaz de proporcionar discussões de mundo e de comportamento na sociedade, correlacionando o estudante com o ecossistema.

As paródias que foram construídas no projeto levam o educando a refletir sobre o processo do seu aprendizado, desenvolvido por meio das rodas de conversa e das discussões realizadas na SD, possibilitando a criação de letras que discutam o assunto e sensibilizem a comunidade a cuidar do meio ambiente. Ao conduzir as discussões dos estudantes, é possível propor um ensino que crie uma consciência ambiental, de forma a construir uma vida responsável em sociedade. (MORIN, 2001).

Para que esse processo de sensibilização ambiental ocorra, é fundamental que a educação trabalhe temas ambientais por meio de um viés crítico, desenvolvido em conjunto com a realidade, de forma a avaliar os processos que acontecem no meio e levar à mudança de hábitos. (DIAS, 2015)

Quadro 5. *Estrutura e apresentação do produto de ensino*

Legenda: (I) insuficiente; (R) razoável; (B) bom; (MB) muito bom; (E) excelente.

| Estrutura e apresentação | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | ----- |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| Possui linguagem adequada ao público-alvo? | E | E | MB | E | E | E | E | E | 100% |
| Possui linguagem interativa possibilitando envolvimento ativo do público-alvo? | E | E | MB | E | E | E | E | E | 100% |
| O produto traz uma sequência lógica das ideias propostas? | E | E | MB | E | MB | E | E | E | 100% |
| O tema dialogado no produto é atual? | E | MB | E | E | E | MB | E | E | 100% |
| O produto possibilita a replicabilidade em demais realidades escolares? | E | R | I | E | E | MB | E | E | 75% |

Fonte: Autoras (adaptado de Leite *et al.*, 2018)

Ao observarmos o quadro 5, notamos uma excelente avaliação quanto à estrutura e à apresentação do PE, considerando-se a linguagem pertinente ao público-alvo e o envolvimento nas discussões propostas durante a realização da SD.

Os depoimentos quanto à estrutura da sequência didática e do site foram: a) p1 - “O projeto é excelente! O site ficou bem intuitivo e fácil de navegar”; b) p7 - “a sequência didática pedagógica, as estratégias e a forma como os conteúdos estão

sendo apresentados estão ótimos”; c) P6 - “Excelente! Vejo a abordagem como necessária e com grande possibilidade de aplicação nas mais diferentes áreas de conhecimento”.

Nesse processo de validação, também tivemos sugestões positivas que possibilitaram a reavaliação e a incorporação de tais contribuições à SD: a) p3 - “Na 1º aula, de que forma serão motivados? Senti falta de uma pergunta problematizadora, que inicia todo o debate”. b) p 3 - “Na 4ª e 5ª aula, os discentes serão instigados a terem "pensamentos" para contribuir por ambiente melhor a partir dos temas que serão abordados. Senti falta talvez, de exemplos com soluções que já ocorrem como forma de preservar e mitigar problemas ambientais. Poderia sugerir outro vídeo muito bom, que mostre os benefícios, níveis de investimento e a importância da Educação Ambiental”.

Por meio das análises acima, incorporamos algumas complementações no produto de ensino: inserimos o vídeo sugerido pelo especialista nas aulas supracitadas, bem como a pergunta problematizadora no início do projeto.

Ainda de acordo com o quadro 5, o último item avaliava a replicabilidade em demais realidades. Esse quesito recebeu 75% das avaliações, sendo considerado por dois especialistas como Insuficiente ou Razoável. Esse fator era esperado, devido ao fato de estarmos vivenciando a pandemia da Covid-19 e o ensino público, nesse momento, passar por dificuldades para se adaptar ao ensino remoto.

Sabemos que algumas escolas adotaram somente materiais impressos ou até mesmo grupos de *WhatsApp*, o que dificulta a realização de diversos trabalhos e dinâmicas educacionais, porém registramos que a proposta do presente trabalho pode ser adaptada às diferentes realidades, ficando a critério do docente as alterações necessárias.

Quadro 6. Relevância do produto de ensino

Legenda: (I) insuficiente; (R) razoável; (B) bom; (MB) muito bom; (E) excelente.

| Relevância | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | ----- ----- |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----------------|
| O produto é capaz de estimular o aprendizado? | E | E | E | E | E | E | E | E | 100% |
| Contribui para o conhecimento na área pedagógica? | E | E | E | E | MB | E | MB | E | 100% |
| Desperta interesse pelo tema? | E | E | E | E | MB | E | E | E | 100% |
| Em sua opinião, o produto é considerado inovador? | MB | MB | B | E | MB | MB | MB | E | 87,5% |

Fonte: Autoras (adaptado de Leite *et al.*, 2018)

O PE foi avaliado como relevante para o processo ensino-aprendizagem, sendo capaz de estimular o pensamento crítico e contribuir para o trabalho de demais docentes ao discutir EA, de forma a desenvolver um aprendizado social, para solucionar problemas reais e ressignificar atitudes.

Portanto, após a validação feita por especialistas, podemos afirmar que este estudo alcança os pressupostos defendidos, ao gerar reflexões e propostas de trabalhos em relação à EA e contribuir para a formação integral dos estudantes. Além disso, a prática de construir paródias proporciona a aprendizagem e desenvolve o saber com ludicidade, de maneira a facilitar e motivar o processo de ensino (PAIM; SANTI, 2018).

Em relação à teoria da aprendizagem escolhida, as paródias e SD potencializam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, pois inserem o educando no centro do processo educativo, despertando o interesse e o questionamento pelo tema da EA. De acordo com Pelizzari et al. (2002), para que a aprendizagem significativa de Ausubel ocorra, é necessário que o discente tenha disposição para aprender e perceba que aquele assunto é relevante para sua vida.

Quando inserimos os atores-discentes nas discussões, alcançamos um dos objetivos dessa aprendizagem: fazê-lo entender o conhecimento, sensibilizando-o para importância do assunto em sua vida.

As paródias também são um recurso que contribuem para a avaliação do desempenho do estudante em relação à aprendizagem significativa, pois, por meio dessa produção, pode-se verificar se realmente houve aprendizagem.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos os encontros com os discentes do 6º ano do Ensino Fundamental na última semana de agosto de 2021. Participaram, no total, 54 educandos de três turmas distintas: 6A, 6B e 6C. A participação foi mediada pelos critérios de inclusão e exclusão do estudo.

Por conta da pandemia, COVID-19, seguimos os protocolos de distanciamento, o que dificultou a realização da aula em círculo, como proposto na SD. Dessa forma, as rodas de conversa aconteceram sem alterar as carteiras da sala.

5.1 PRIMEIRA AULA

Seguindo o percurso metodológico previsto no produto de ensino, iniciamos pelo vídeo “*As imagens que mostram o gigantesco mar de lixo no Caribe*”, como sensibilização para o tema proposto.

Como provocação inicial, indagamos aos educandos o que sentiram ao assistir ao vídeo. Esse primeiro momento está em sintonia com a teoria da Aprendizagem Significativa, na qual reconhecer os subsunçores dos educandos se faz necessário. Além disso, de acordo com Moreira e Masini (1982), na Aprendizagem Significativa, é necessário o estabelecimento de organizadores prévios, materiais que servem para introduzir assuntos, com a função de possibilitar a ancoragem dos conteúdos na estrutura cognitiva de maneira natural, possibilitando discussões sobre o tema proposto.

No quadro 7, apresentamos as palavras e frases mais evidenciadas no diálogo sobre o vídeo.

Quadro 7. *Diálogo sobre o vídeo proposto*

Legenda: Os participantes foram denominados com a inicial P e por um número de ordem aleatória.

| Aula 1 – Vídeo: “As imagens que mostram o gigantesco mar de lixo no Caribe”. https://www.youtube.com/watch?v=snHn5HQxweo | |
|---|--|
| Termos mais evidentes | Fala dos discentes |
| Sentimentos | P1: “indignação”. P2: “tristeza”. |
| Preocupação com o futuro | P3: “o que será do futuro”. P4: “o ser humano não cuida do planeta”. P5: “precisamos fazer algo para mudar”. P6: “vários animais podem entrar em extinção”. |
| Vida em sociedade | P7: “este fato é ruim para pescadores, pessoas que vivem do mar”. |

Fonte: Autoras (2021)

A prática propiciou interação entre os educandos e um protagonismo ao participarem do diálogo, pois puderam emitir suas opiniões e reflexões para todos os envolvidos, construindo a autonomia que almejamos por meio do projeto. Essa prática também proporcionou o desenvolvimento da leitura de mundo defendida por Paulo Freire (1996), trazendo a realidade do discente, suas vivências e análises sociais para o centro do diálogo. A figura 12 demonstra o momento em que os educandos assistiram ao vídeo.

Figura 12. Aula 1 - Sequência Didática



Fonte: Autoras (2021)

Logo após, apresentamos aos educandos o projeto e indagamos sobre o interesse deles em assumi-lo. Todos demonstraram interesse em construir diálogos sobre o meio ambiente, entendendo a importância do tema para a vida. Construimos juntos os objetivos almejados, tornando-os, assim, mais comprometidos com a causa.

No processo de construção dos objetivos, questionamos os discentes sobre a importância do projeto e o que buscavam com a realização da proposta. Alguns educandos responderam: P8 – “é importante falar sobre este tema para que a gente possa ajudar outras pessoas a melhorarem, a não jogar lixo no chão e salvar o meio ambiente”; P9 – “é triste saber como o mundo ficará, precisamos ajudar as pessoas a pensar melhor”; P10 – “o objetivo será nos ajudar e ajudar outras pessoas em relação ao meio ambiente”.

A aula terminou com o objetivo do projeto fechado: Sensibilizar a comunidade escolar em relação à Educação Ambiental, construindo uma relação melhor do homem com o meio ambiente.

Esse comprometimento dos discentes reflete a educação para o social, muito discutida por este trabalho, pois o ensino é uma forma de intervir e pensar o mundo (FREIRE, 1996). Além disso, esse comprometimento também demonstrou a disponibilidade em aprender dos educandos, fundamental para a teoria de Ausubel, que defende que é necessário perceber o tema como relevante, o que possibilita a Aprendizagem Significativa.

Ao traçarmos um paralelo do comprometimento em aprender, defendido pela Aprendizagem Significativa, com os níveis de consciência de Freire (1979), é possível afirmar que o projeto almeja o desenvolvimento da consciência transitiva crítica dos educandos, pois visamos à tomada de consciência a partir das problematizações sociais, com busca da investigação e, conseqüentemente, da transformação da sociedade, fazendo com que o educando assuma seu papel de cidadão ativo.

5.2 SEGUNDA AULA

No dia 2/9, iniciamos a conversa por meio de questões questionadoras (quadro 8), indagando os educandos a pensarem sobre assuntos pertinentes ao meio ambiente.

As perguntas propostas foram formuladas pela professora pesquisadora, com a finalidade de identificar o conhecimento dos educandos sobre o tema e proporcionar interação, diálogos e construção de conhecimentos.

Quadro 8. *Diálogo sobre meio ambiente (aula 2)*

Legenda: Os participantes foram denominados com a inicial P e por um número de ordem aleatória

| Perguntas | Respostas |
|---|--|
| O que para vocês seria Educação Ambiental? É importante para os dias atuais? | P11 - “EA ensina como preservar o meio ambiente e reciclar”. P12 - “Educar a sociedade para viver melhor, motivando pessoas a fazer o que é certo” P13 - “Ensinar as pessoas a compreender o que compram, o que fazer com o dinheiro e com o mundo”. P14 - “Educar para viver melhor, o meio ambiente e as pessoas juntas”. |
| Como está a realidade no nosso país, estado e município em relação ao meio ambiente? | P 15 - “Ruim, as pessoas fazem queimadas, jogam lixo no chão e não se preocupam”. P 16 - “Tá horrível, porque poluímos muito”. P 17 - “As pessoas só pensam em dinheiro e comprar” |
| Historicamente falando... Quando vocês acham que iniciaram os problemas ambientais no nosso país e no mundo? | P18 - Com a revolução industrial no mundo, e no Brasil, na época da colonização, explorando Pau-Brasil. |
| Consumo e meio ambiente – qual a relação entre esses temas? | P19 - “O mundo produz muito e consome muito”. P 20 - “Quanto mais consumo, mais exploração dos recursos da Terra”. P 21 - “O homem é muito ganancioso”. “As pessoas são insatisfeitas, sempre querem mais” |
| Desenvolvimento sustentável: como pode ocorrer? Já ouviram falar disso? Quais benefícios essa prática pode trazer? | P 22 - “Desenvolver cuidando do meio ambiente”. P 23 - “Desenvolver as cidades, as indústrias mas também vendo o meio ambiente e cuidando dele, protegendo-o”. |
| Por que a exploração da Terra é um problema? | P24 – “porque para abastecer as indústrias é necessário muita exploração, como ocorre desde a revolução industrial, aumentando o consumo e desenvolvimento de produtos. E nós, somos insatisfeitos, porque às vezes temos algo eletrônico que está em bom estado, mas queremos sempre o novo”. |

Fonte: Autoras (2021)

Ao analisarmos as respostas do quadro 8, percebemos que alguns discentes tinham uma visão mais integral da EA, deixando de lado as visões simplistas: a naturalista, a tecnicista ou romantizada, nas quais os problemas são tratados sem fatores históricos, econômicos ou sociais, colocando o homem como principal vilão, sem análise crítica dos processos envolvidos (LOUREIRO, 2012). Como nos mostra Dias (2015), a economia, a política, a sociedade e a cultura também fazem parte do meio ambiente, para que possamos discutir sobre ele de maneira completa e entender as modificações existentes.

Alguns termos explicitados pelos discentes nos chamaram atenção, pois demonstraram uma consciência mais crítica em relação ao meio ambiente: P20 – “quanto mais consumo, mais exploração dos recursos da Terra”; P21 – “as pessoas são insatisfeitas, sempre querem mais”; P24 - “porque para abastecer as indústrias é necessário muita exploração, como ocorre desde a revolução industrial, aumentando o consumo e o desenvolvimento de produtos. E nós não somos satisfeitos, porque, às vezes, temos algo eletrônico que está em bom estado, mas queremos sempre o novo.”

Esse diálogo permitiu que os discentes pensassem na questão do descarte de objetos eletrônicos, no consumismo, na inovação constante e na exploração de recursos, além do acúmulo de lixos no planeta. De acordo com Loureiro (2012), os diálogos fazem surgir o que chamamos de ecocidadania, pois evidenciam uma ética ambiental, sensibilizando para uma consciência individual e coletiva e trazendo a responsabilidade para com o mundo. Essa conscientização é trabalhada em grupo, por meio de diálogos, quando se compara o local onde se vive, proporcionando interferências na sociedade. (FREIRE, 1996).

Ao final dessa aula, solicitamos uma pesquisa sobre a realidade local do município em que viviam, para que o projeto não fosse limitado às paredes da escola, mas que adentrasse a realidade dos educandos, possibilitando que eles atuassem como investigadores do processo.

5.3 TERCEIRA AULA

Na semana do dia 13/9 a 17/9, iniciamos com a apresentação da pesquisa sobre a realidade local. Os educandos realizaram entrevistas com os familiares e pesquisas de internet sobre o assunto abordado. No planejamento inicial, havíamos proposto tirar fotos e visitar locais para realização da pesquisa, porém, devido aos cuidados com a pandemia, resolvemos adaptar o modo da investigação.

A seguir, temos alguns tópicos referentes às pesquisas produzidas sobre Barra Mansa:

- P25 – “Barra Mansa têm muitas queimadas e animais abandonados nas ruas”.
- P26 – “Nas ruas não têm muitas lixeiras para que população possa jogar o lixo no local certo”.
- P27 – “Na praça da Matriz já cortaram muitas árvores que nem precisavam ser cortadas”.

- P28 – “O Rio Paraíba do Sul está muito poluído, com lixos flutuando nele”.
- P29 – “Existe um programa de proteção animal e um programa para aumentar áreas verdes da secretaria meio ambiente”.
- P30 – “Existe recolhimento de lixos recicláveis, de óleo usado e de reflorestamento”.
- P31 – “Projeto “Eco pneu” que dá destino certo para esses materiais”.
- P32 – “Projeto “Barra Mansa mais verde” que incentiva o plantio de mudas da Mata Atlântica”.
- P33 - “Em minha casa temos painéis solares e também reutilizamos água da máquina de lavar”.
- P34 – “Também existem alguns locais em nossa cidade que não têm tratamento de água para a população, o que traz riscos para a família”.

A apresentação da pesquisa proporcionou autonomia, reconhecimento da realidade positiva ou negativa em relação à cidade pesquisada, envolvimento no projeto e diálogos entre os participantes. O processo da Aprendizagem Significativa ocorreu por meio de estímulos, questionamentos e compartilhamentos de ideias, de maneira coletiva para construção e ressignificação de ideias e conceitos (MOREIRA, 2005).

Ao analisarmos as pesquisas e vivências que os educandos trouxeram, percebemos investigações recorrentes voltadas para o tema, como desmatamento, queimadas e lixo nas ruas.

Dentre as pesquisas, nos chamou atenção a que faz referência à falta de saneamento básico como princípio para discutir EA. Em sala, com os discentes, indagamos porque essa falta de saneamento básico seria importante para compreendermos EA. Alguns educandos ressaltaram alguns pontos: P35 – “a família poderá ter problemas de saúde sem água encanada, crianças brincando nessas águas”; P36 – “pois nós também fazemos parte do meio ambiente, não só natureza”; P37 – “isso mostra a desigualdade do país, nós temos tudo em casa. E eles? Isso também é cuidado com meio ambiente e saúde”.

As interferências e diálogos propiciaram reconhecer que as questões ambientais também possibilitam debates sobre outros temas essenciais em nosso país, como a desigualdade social e a saúde pública. Desse modo, podemos inferir

que a construção da ecocidadania ocorreu, promovendo a ética ecológica, uma autoconsciência e uma consciência coletiva (LOUREIRO, 2012).

Posteriormente, para finalizar a aula, realizamos uma nuvem de palavras (figura 13). Por meio da dinâmica proposta, cada educando escolheu uma palavra que resumisse tudo o que discutimos até o momento. Poderia ser uma palavra positiva ou negativa sobre o tema. Na dinâmica, escutamos a música “Sal da Terra”, de Beto Guedes, para sensibilizar e refletir sobre o assunto. Utilizamos, para a dinâmica “nuvem de palavras”, o aplicativo *Mentimeter*.

Figura 13. Nuvem de palavras das turmas

6A

Uma palavra que resuma o que discutimos até agora...



6B

Uma palavra que resuma o que discutimos até agora...



6C

Uma palavra que resuma o que discutimos até agora...



5.4 QUARTA E QUINTA AULA

As aulas foram desenvolvidas entre os dias 12/10 a 20/10. Para a realização dessas aulas, utilizamos a metodologia ativa Rotação de estação. Na proposta, selecionamos previamente reportagens, figuras e notícias sobre os assuntos a serem trabalhados (quadro 9). Após, dividimos os discentes em pequenos grupos, de quatro a cinco pessoas. A cada cinco minutos da aula, cada grupo recebeu um assunto para discutir. Durante o tempo, eles dialogaram sobre a proposta, anotando em uma folha suas reflexões. Ao final de cada tempo, fizemos um rodízio de materiais, para que todos os grupos tivessem a oportunidade de conversar sobre todos os temas desenvolvidos.

Quadro 9. Metodologia ativa: Rotação de estação.

| | |
|--------|--|
| TEMA 1 | Problemas ambientais e origens históricas (imagem de indústrias, desmatamento, retirada de recursos naturais). |
| TEMA 2 | Consumo e meio ambiente (reportagem sobre a preocupação do consumo entre os brasileiros). |
| TEMA 3 | Desenvolvimento sustentável (reportagem sobre a importância da sustentabilidade). |
| TEMA 4 | Redução, reciclagem e reutilização (imagem que retrata o tema). |
| TEMA 5 | Poluição (reportagem sobre a poluição no Rio Paraíba do Sul). |

Fonte: Autoras (2021)

Os discentes que estavam de maneira remota receberam os *links* de cada material, analisando de casa e enviando suas reflexões por meio da plataforma *Google for education* (figura 14). Em seguida, conferenciamos com toda a turma sobre o que cada grupo refletiu (quadro 10), trabalhando nas rodas de conversa todos os temas propostos.

Trabalhar com essa metodologia permitiu o que, na teoria da Aprendizagem Significativa, é denominado de reconciliação integrativa, momento em que os educandos conseguem estabelecer conceitos e diferenciá-los, conectando-os e apresentando similaridades (MOREIRA; MASINI, 1982). Todo esse processo foi possível com a mediação das rodas de conversa, de forma a construir a aprendizagem por meio das discussões estabelecidas.

Quadro 10. Reflexões da Rotação de estação

| | |
|--|--|
| Problemas ambientais e suas origens | <p>P38 - “Iniciou com as indústrias, causando poluição, desmatamento, retirada de recursos naturais e aumentando o consumo”.</p> <p>P39 - “As industrias modificaram o espaço geográfico, de maneira rápida, pois necessitavam de recursos”.</p> <p>P40 - “Algumas indústrias descartam também os resíduos de maneira errada, o que contribui para poluir ainda mais”.</p> |
| Consumo e meio ambiente | <p>P41 - “O consumo está cada vez maior, observamos isso com o lixo acumulado, muitas sacolas plásticas e a troca de produtos bons”.</p> <p>P42 - “Consumo e meio ambiente estão ligados, pois precisamos consumir o que é necessário, mas isso não acontece na realidade”.</p> <p>P43 - “A gente não está satisfeito sempre. Por exemplo: queremos sempre um celular novo sendo que o anterior ainda está bom”.</p> |
| Desenvolvimento Sustentável | <p>P44 - “A sustentabilidade é diminuir os problemas ambientais e continuar desenvolvendo o país, cuidando do meio ambiente”.</p> |
| 3 R'S | <p>P45 - “É importante repensar, recusar, reciclar, para que o mundo não vire depósito de lixos”.</p> <p>P46 - “O lanche que compramos como biscoitos, salgadinhos, são ruins também, pois aumentam o uso de plásticos no mundo”.</p> <p>P47 - “Quando trocamos diariamente de celular ou eletrônicos que estão bons, porque surgiu um novo, contribuimos para o meio ambiente piorar, porque não pensamos para onde vão estes materiais”.</p> |
| Poluição | <p>P48 - “Existem vários tipos de poluição: do solo, sonora, do ar, da água, afetando o meio ambiente, acabando com a biodiversidade do planeta”.</p> <p>P49 - “O Rio Paraíba é nossa fonte de vida e estamos pondo fim nele. É necessária a conscientização”.</p> |

Autoras (2021)

Figura 14. Aulas 4 e 5 - Sequência Didática



Autoras (2021)

As reflexões mediaram a roda de conversa após a rotação de estação. Dialogamos sobre a origem e o desenvolvimento do meio ambiente ao longo dos tempos e como isso tem afetado o desenvolvimento do planeta e do ser humano. As seguintes falas nos chamaram atenção, pois permitem ponderações em relação à realidade dos jovens e ao consumismo existente entre eles: P46 – “os lanches que compramos, como biscoitos, salgadinhos são ruins também, pois aumentam o uso de plásticos no mundo”; P47 – “quando trocamos diariamente de celular ou eletrônicos que estão bons porque surgiu um novo, contribuímos para o meio ambiente piorar, porque não pensamos para onde vão esses materiais.

O senso crítico em relação à EA esteve presente nessas falas, pois vai da visão simplista de entender o meio ambiente, para elaborar questionamentos sobre o dia a dia e os processos econômicos/sociais existentes.

Toda essa visão crítica pôde ser proporcionada com o desenvolvimento da Aprendizagem Significativa com viés crítico, defendido por Moreira (2005), potencializando a teoria de Ausubel, e propor princípios norteadores para o desenvolvimento das aulas, com o objetivo de desenvolver a criticidade, como o estímulo a questionamentos; a utilização de diversas metodologias para aprender; firmar a educação por meio de compartilhamentos e significados, propiciando a construção de conhecimentos coletivos e singulares; construir estratégias de ensino, ao abandonar o “normal tradicional”.

Ainda em tempo, alguns educandos também fizeram associações do que foi discutido com elementos que diariamente encontramos na escola: lixo no chão, lanche da cantina da escola jogados nos bancos do pátio, desperdício etc.

Ao final dessa aula, lançamos para os educandos a pergunta: de que maneira podemos contribuir para mudar essa realidade ambiental, sensibilizando a comunidade educativa sobre esse assunto? A pergunta baseou-se no objetivo firmado por eles no início do projeto.

As turmas sugeriram uma ação: passar nas salas de aula, sensibilizando demais educandos em relação ao assunto EA. Além desse combinado, sugerimos a eles também a criação de paródias, como forma de sensibilização da comunidade educativa.

5.5 SEXTA E SÉTIMA AULA

Essas aulas foram destinadas às ações do projeto: a construção das paródias ambientais e à sensibilização no período da manhã na escola, nas demais turmas: 7º ano do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio. Os educandos entraram nas salas, divididos em pequenos grupos de 4 pessoas, para conversar sobre o meio ambiente, o cuidado com a natureza e, principalmente, o cuidado com o espaço escolar, ambiente a ser cuidado e zelado por todos.

Os discentes refletiram com os demais estudantes sobre os lixos nos locais incorretos, o momento do recreio e o desperdício de lanches, cuidado com as salas de aula e corredores. Esse momento foi planejado pelos educandos, que construíram suas falas e pensaram no que iriam abordar com as turmas.

Alguns discentes foram além desse diálogo e abordaram sobre o uso de plásticos, o consumo exacerbado do ser humano, questionando os demais discentes sobre o destino desses materiais. A figura 15 abaixo demonstra a dinâmica desenvolvida.

Figura 15. Aulas 6 e 7 - Sequência Didática



Esse momento demonstrou a autonomia e o protagonismo concebido durante o projeto, pois os discentes assumiram o papel de agentes críticos e transformadores, o que nos permite afirmar que a sensibilização da EA ocorreu. Essa transformação social foi relevante para o desenvolver da aprendizagem, transformando-os em sujeitos históricos preocupados com o local em que vivem (FREIRE, 1996).

Em seguida, foram criadas as paródias ambientais nas turmas, de maneira conjunta. Portanto, tivemos três paródias, criadas em grupo pelas turmas A, B e C.

Música: Whisky a Go Go – Roupa Nova
A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA (Turma A)

Vamos lutar e o mundo ajudar,
 E a natureza contemplar.
 Preservação é importante,
 Para no futuro continuar.
 O desmatamento é ilegal
 Quem faz isso não tem moral.
 Não podemos destruir,
 O local que criamos um lar.
 Plantar, cuidar, reciclar e a natureza amar!
 Tentar mudar, ajudar para nunca acabar!
 (Refrão)No futuro temos que pensar, para cuidar do nosso bem-estar!
 E as gerações aprendem a amar!

Música Twist and shout – Beatles
Meio Ambiente (Turma B)

Tudo começou (começou)
 Com os portugueses (portugueses)
 Que desmataram (desmataram)
 A Mata Atlântica (a Mata Atlântica)

E as Indústrias (as indústrias)
 Começaram a poluir (a poluir)
 Produzindo lixo (muito lixo)
 E consumismo.

E a solução (a solução)
 É preservar (preservar)
 E os 5R's (5 r's)
 Praticar (praticar)

Se seguirmos (se seguirmos)
 Estas dicas (estas dicas)
 O planeta (o planeta)
 Ficará melhor

Música: Sorte Grande – Ivete Sangalo
Cuidar da natureza (Turma C)

Cuidar da natureza, respeitar e cooperar.
 É importante preservar.
 Antes de desmatar, é preciso refletir.
 Pro ambiente não acabar.
 Cuidado com as queimadas, e com a poluição.
 Atinge a população.
 Reciclando e ajudando, repensando e recusando
 E o mundo melhorando.

Valorize os 5 R's, para o planeta ajudar,
 A Terra é o nosso lar.
 Vamos salvar a Terra, para as futuras gerações.
 E o mundo ser melhor.
 (Refrão) Natureza (3x) , salvar a natureza.

Autoras (2021)

Foram dois os objetivos da criação das paródias: o primeiro, o de sensibilizar a comunidade educativa quanto à prática de EA; segundo, perceber a EA crítica, construída pelos educandos.

Ao analisarmos as três letras, percebemos que a paródia desenvolvida pela turma B teve uma letra mais voltada para EA de maneira crítica, pois aborda o histórico referente à exploração ambiental, retratando um pouco mais sobre o consumismo e a exploração dos recursos para abastecimento de indústrias. As demais paródias trazem uma sensibilização mais voltada para o ambiente natural, o cuidado com a natureza, na busca de um futuro melhor.

Tais mudanças realizadas nas letras, possibilitam a análise de mundo que os educandos fazem sobre o assunto proposto, permitindo o desenvolvimento de uma consciência social. Ao escrever uma paródia, novos olhares são propostos e uma nova leitura da realidade nasce (GOUVÊA, 2007).

5.6 OITAVA AULA

Na última aula, realizamos uma avaliação do projeto (quadro 11), conversando sobre o que os discentes aprenderam, qual a importância do projeto em sua vida e se a proposta possibilita algum impacto social. Os termos mais evidentes foram os seguintes:

Quadro 11. *Avaliação do projeto.*

| | |
|------------------------------------|--|
| Importância do projeto/aprendizado | P50 – “Abriu nossos olhos, para vermos que devemos cuidar do meio ambiente”. P51 – “Aprendemos a preservar, a não poluir e desmatar”. P52 – “Conversamos sobre como o meio ambiente afeta várias partes da nossa vida como consumo e vida com outras pessoas”. |
| Impacto social | P53 - “As paródias podem ensinar, pois quando as pessoas ouvirem, elas poderão ser conscientizadas”. P54 – “Por meio do projeto, conseguimos falar com outras pessoas, indo nas salas e fazendo paródias”. |

Fonte: Autoras (2021)

Diante de todo o processo realizado, podemos afirmar que a sensibilização de maneira crítica em relação à EA foi evidente. A visão naturalista, tecnicista e romantizada da EA foi superada por meio das discussões, análises e na elaboração das paródias. O espaço proporcionado para esses diálogos puderam auxiliar na edificação de sujeitos históricos, preocupados com a sociedade e o mundo ao redor.

De acordo com Oliveira e Carvalho (2007) os indivíduos aprendem de modo comunitário, de forma que a tomada de consciência é efetivada nas relações que o homem constrói com o mundo. Dessa maneira, podemos afirmar que o desenvolvimento da consciência transitiva crítica defendida por Paulo Freire (1979) foi alcançada com o projeto, propiciando a transformação social mediante o protagonismo dos educandos.

Ao final da aula, disponibilizamos as paródias no *site* www.ensinandocomparodias.com.br e divulgamos as produções no *site* do colégio, potencializando a sensibilização ocorrida durante o projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos discutir a temática da EA por meio de uma perspectiva crítica, utilizando a produção de paródias como estratégia de ensino para consolidação do processo ensino-aprendizagem.

As paródias proporcionaram novas leituras de mundo frente ao aprendizado construído coletivamente, por meio da SD e do desenvolvimento das rodas de conversa que intensificaram a interação e o diálogo do grupo.

A estratégia de ensino adotada proporcionou também o despertar dos interesses em relação à EA por meio do lúdico, promovendo práticas colaborativas dos educandos junto ao docente no processo de realização do projeto, tornando-os protagonistas, almejando a transformação da realidade por meio das propostas realizadas, como a sensibilização de outros educandos da Unidade Escolar, deixando de lado o tradicionalismo que criticamos no início da dissertação.

A aproximação dos ideais defendidos da teoria da Aprendizagem Significativa com viés crítico, bem como das noções e princípios freireanos, contribuiu para o desenvolvimento de um sujeito histórico, preocupado com a sociedade. Além disso, o desenvolvimento do projeto, mediado pela perspectiva da metodologia da pesquisa-

ação e das rodas de conversa, dinamizou o processo, colaborando para o envolvimento dos educandos nas discussões e nas tomadas de decisão.

É fato que a paródia por si só, sem a utilização da SD, não seria ideal para o desenvolvimento de um ser humano ativo e crítico, mas sim todo conjunto desenvolvido no trabalho. Por meio do PE, conseguimos promover diálogos e reflexões, além de trazer o estudante para o centro do processo, de forma que se mostrassem comprometidos com a causa em toda trajetória.

Destaca-se que a comunidade educativa foi acolhedora com o desenvolvimento deste trabalho, tanto pela relevância do tema, quanto pelos resultados que a proposta pode proporcionar em relação ao desenvolvimento do ser humano e seus questionamentos. Durante o desenrolar do projeto, percebemos pequenas mudanças no cotidiano dos discentes, principalmente no cuidado com o lanche e a quantidade de lixos presenciadas no recreio e nas salas. Além disso, os educandos ficaram surpreendidos com a divulgação da paródia criada por eles nas redes sociais do colégio e no *site*, artefato desenvolvido como repositório para o PE.

Outro fator que merece destaque foi o fato de a pandemia COVID-19 ter sido um impeditivo para a realização do projeto inicial, principalmente por alguns educandos estarem de forma remota e, outros, de maneira híbrida. Porém, com a elaboração prévia do planejamento, conseguimos pensar em alternativas para otimizar o trabalho, fazendo com que a SD pudesse ser adequada em ambas as realidades. O *Google meet* e *Google Classroom* foram as principais tecnologias de interação virtual para o desenvolvimento das atividades e reflexões dos educandos durante o período de ensino remoto emergencial.

Além dessas tecnologias que se constituíram em recursos de ensino, o *site* Ensinando com Paródias tornou-se acervo para que as produções e o projeto pudessem ser divulgados. Por meio do *site*, potencializamos o trabalho, buscando também auxiliar demais professores na realização de uma sensibilização ambiental..

A educação está presente na vida do ser humano. Por meio dela, conseguimos transformar a sociedade, contribuindo para formação dos estudantes e promovendo situações em que os educandos aprendam a agir coletivamente, com responsabilidade e autonomia. A escola, portanto, é um espaço conscientizador, de discussões, tomada de consciência e decisão.

Por fim, acreditamos que este estudo reafirma a necessidade da aprendizagem ser voltada para reflexão, criticidade e responsabilidade com o social, servindo para

elucidar discussões voltadas para aprendizagem de maneira lúdica e ativa, de forma a provocar reflexões nas práticas docentes para o desenvolvimento de novas perspectivas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONSI, L.E; SILVA, R.L.F. Roda de conversa: potencial para a educação ambiental crítica no ensino fundamental II. **X congresso internacional sobre investigación em didáctica de las ciências**, Sevilla, 2017. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/339862>. Acesso em: 7 dez. 2020.

ALMEIDA, P.N. **Língua Portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007, 130 F. Dissertação do Mestrado em Língua Portuguesa. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, BRA.

ANDRADE, M.C.P de; PICCININI, C.L. Educação Ambiental da Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. **IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Juiz de Fora, 2017.

ANTUNES NETO J.M.F. Sobre o ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia. **Revista Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020.

ARAÚJO, D.L.de. O que é (e como faz) sequência didática. **Entrepalavras**, v.3, n.1, p. 322-334, 2013.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa (PT): Plátano Edições Técnicas, 2000, 222p.

AUSUBEL, D. **Educational Psychology**: a Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.

AZEVEDO, C.E.F. et al. **A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf> Acesso em: 31 jul. 2020.

BARBOSA, A. A música como instrumento lúdico de transformação. **Periódico de divulgação científica da FALS Ano VI**. N. XIV – DEZ / 2012 - ISSN 1982-646X

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998, 140p.

BARROS, M.S.F. et al. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.15, n.1, p. 305-318, 2020.

BECKER, T.T.O; PASCHOALI, D.R. **O processo educativo e a Teoria das Inteligências Múltiplas: uma nova perspectiva a partir de Gardner.** Disponível em: https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2016/449.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

BERTOLDO, T.A.T. **Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico.** 2018, 121 F. Dissertação do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, BRA. BOSI, A. C. C. M; BRASÃO, H. J. P. A Pedagogia tradicionalista em contraste à pedagogia progressista crítico-social nos tempos atuais. **Cadernos da Funcamp**, v.19, n.37, p. 36-44, 2020.

BRANCO, E.P. et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em educação**, v. 10, n. 21, p. 48-70, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996.** Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **lei nº 9.795, 27 de abril de 1999.** Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** Ministério da Educação, Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável**. Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **lei nº 13.005 de 25/06/2014**. Lei Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **lei nº 11.769, de 18/08/2008**. Obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Contextos históricos e pressupostos pedagógicos. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_tem as_contemporaneos.pdf Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Edição 53, seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL, L.L. Michel Pêcheux e a teoria da análise do discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisa**, v.15, n.01, p. 171-182, 2011.

CAREGNATO, R.C.A; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto context Enferm**, v.15, n.04, p. 679-684, 2006.

CAVALCANTE, M. M; BENTES, A.C; KOCH, I.G.V. **Intertextualidade** diálogos possíveis. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2008, 166p.

CARVALHO, I.C.M. A questão ambiental e emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C.F. **Sociedade e meio ambiente** a educação ambiental em debate. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 157 – 178.

CASSANGE, J.S. **Jovens administradores e Educação Ambiental: caminhos integrados**. 2019, 64 F. Dissertação do Mestrado em ensino em ciências da saúde e do meio ambiente. Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, BRA.

CASTRO, R.S; SPAZZIANI, M. de. L; SANTOS, E. P dos. Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais. In: LOUREIRO, C.F. **Sociedade e**

Meio Ambiente a educação ambiental em debate. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 157 – 178.

CRISPIM, V.L.L; PEREIRA, A.S. Educação Superior nas dissertações e teses brasileiras: a aprendizagem significativa como perspectiva de análise. **Revista Linhas**, v. 21, n. 46, p. 224-251, 2020.

DIAS, G.F. **Eco Percepção**. São Paulo: Editora Gaia, 2015, 69p.

DIAS, E; MESQUITA, E.M.C. **Sequências Didáticas**: propostas para o ensino dos gêneros. Uberlândia: EDUFU, 2017, 152p.

DINIZ, C.A.G. Literatura e Música: Ferramentas conjugadas para melhoramento da aprendizagem escolar na educação básica. **Verba Volant**, v.1, n. 1, p. 18-26, 2017.

FERRAZZA, V.R. **Educação e Inteligências Múltiplas: uma leitura de Howard Gardner**. Anais do Congresso Estadual de teologia. São Leopoldo: EST, v.2, 2016. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/view/581> Acesso em: 27 ago. 2020.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, M.A.S. Pesquisa Ação-Pedagógica: Práticas de empoderamento e participação. **Educação temática digital**, v.18, n. 2, p. 511-530, 2016.

FRANCO, M.A.S. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. **UNOPAR científica, ciências humanas e educação**, v. 11, n. 1, p. 05-14, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165p.

FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire São Paulo: Cortez e Moraes, 1979, 53p.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995, 356 p.

GONÇALVES, D.S; FRAZÃO, L.V.V.D. A Ludicidade no processo ensino aprendizagem. **Revista Educação, saúde e meio ambiente**, v.2, n. 6, p. 93-106, 2019.

GONÇALVES, A.V; FERRAZ, M.R.R Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **Delta**, v.32, n.1, p. 119-141, 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

44502016000100119&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-445027474109576182>.

GOUVÊA, M.A.R. O princípio da intertextualidade como fator de textualidade. **Cadernos UniFOA**, Ano II, n.4, p. 57-63, 2007.

JOBIM, K; SANTANA, E. História, música e paródias na sala de aula. Em busca de novos métodos para o ensino de história. In: AZEVEDO, C.B. **Docência em História. Experiência de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador**. Natal: EDUFRRN, 2017. P.84-96.

JUNIOR, C.O.S et al. As paródias como ferramenta de sensibilização do tema água na educação ambiental. **Revista Educação Ambiental em ação**, n. 57, p. 1-11, 2016.

KOCH, I. V; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, 220p.

KROEF, R.F da S; GAVILLON, P.Q; RAMM, L.V. Diário de Campo e a relação do (a) pesquisador (a) com o Campo-Tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.20, n.2, p. 464-480, 2020.

LAYRARGUES, P.P. Educação para gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C.F. **Sociedade e Meio Ambiente** a educação ambiental em debate. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 157 – 178.

LEAO, M.F. et.al. Utilização de paródias como estratégia de ensino em aulas de química geral na formação inicial de professores. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 4, p. 195-214, 2018.

Leite, S. et al. Construção e validação de instrumento de validação de conteúdo educativo em saúde. **Rev Bras Enferm**, v. 71, n.4, p. 1732-1738, 2018.

LIBANEO, J.C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Editora Loyola, 1990, 149p.

LIMA, M.A.C; MARTINS, P.L.O. Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino. **Diálogo Educacional**, v.6, n. 19, p. 51-63, 2006.

LOUREIRO, C. F. et al. **Sociedade e Meio ambiente** a educação ambiental em debate. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012,181p.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

LUCKESI, C.. Ensinar, brincar e aprender. **Caderno de Filosofia e psicologia da educação**, ano IX, v. 15, p. 131-136, 2015.

LUNA, R.R. et al. A paródia musical como estratégia de ensino e aprendizagem em ciências naturais. **Artigo Científico Faculdades São Lucas**, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/446>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MARTINS, J. A.D. **A tecnologia na prática docente para o ensino e aprendizagem do aluno**. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Universidade Federal do Tocantins, 2019.

MASINI, E.F.S. Aprendizagem Significativa na escola. **Aprendizagem Significativa em revista / Meaningful Learning Review**, v. 6, n. 3, p. 70-78, 2016.

MELO, T.F.T; ASSIS, M.L.G. **Paródia musical como ferramenta na educação Ambiental Escolar**. Anais III ENID / UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/4855>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MELO, M.C.H; CRUZ, G.C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v.4, n.2, p. 31-39, 2014.

MINAYO, M.C.S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo. Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde pública**, v.9, n.3, p. 239-262, 1993.

MINAYO, M.C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.5, n.7, p. 01-12, 2017.

MIQUELANTE, M.A, et.al. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalho em linguística aplicada**, v.56, n. 1, p. 259-299, 2017.

MOREIRA, M.A; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem Significativa**. A teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982, 112p.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**. Da visão clássica a visão crítica. I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. Campo Grande, MS, Brasil, 2005.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Meaningful learning Review**, v.1, n.3, p. 25-46, 2011.

MOURA, L.S.N et al. A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. v.5, n.3, p. 1-15, 2019

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2001, 118 p.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2020.

NOVAK, J.D. **Aprender a aprender**. Lisboa (PT): Plátano Edições Técnicas, 1984, 212p.

OLIVEIRA, P.C. de; CARVALHO, P. de. A intencionalidade da consciência bo processo educativo segundo Paulo Freire. **Revista Paidéia**, v. 17, n.37, p. 219-230, 2007.

PAIM, M.R; SANTI, N.R. O uso de paródias como ferramenta didática para o ensino de ciências/biologia. **Revista Eletrônica sala de aula em foco**, v. 7, n. 2, p. 107-115, 2018.

PAZ, R.A. **Ambientes de refeição e sinestesia cromática: um estudo de caso no restaurante universitário da UFPE/CAA**. 2018, 80 F. Projeto em graduação de Design. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRA.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Ver. PEC**, v. 2, n.1, p. 37-42, 2002.

PINHEIRO, D; SCHWENGBER, E. C. As cores em ambientes internos com foco em suas influências sobre o comportamento dos estudantes. 2016. 18 f. Artigo – UNIEDU, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2016/03/Artigo-Daniel-Pinheiro.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

RAMOS, M.R; TRISKA, R; SOUZA, R.P.L. As influências do *Flat Design*: das mídias digitais aos produtos. **Temática**, Ano XI, n.12, p. 199-2014, 2015.

RIBEIRO, D.M; et al. Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. **Revista de Psicologia**, v.7, n.1, p. 81-93, 2016.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de

colaboradores. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: . Acesso em: 16 dez. 2020.

ROCHA, R. Uma introdução a teoria musical na antiguidade clássica. **Revista eletrônica Via Litterae**, v. 1, nº 1, p. 138-164, 2009.

SANTANA, M. da F; JOÃO CARLOS, E. Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire. **Meaningful learning Review**, v.3, n.1, p. 12-22, 2013.

SAN'ANNA, A.R de. **Paródia, paráfrase e cia**. 7. ed. São Paulo: Afiliada, 2002, 96p.

SANTOS, G.A.R; BAIA, M.F.A. **Relacionando as inteligências múltiplas de Gardner com os sete saberes de Morin**. V Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento: o desafio da proficiência da leitura e escrita no Brasil. Bahia, p. 57-62, 2018.

SANTOS, F.M.T dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Revista Ensaio**, v. 9, n. 2, p. 173-187, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018, 113p.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**. História e teoria. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012, 224p.

SILVA, S.C.R; SCHIRLO, A.C. Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade. **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n.1, p. 36-42, 2014.

SILVA, D.S; ANDRADE, L.A.P; SANTOS, S.M.P. Alternativa de ensino em tempos de pandemia. **Research Society and development**, v. 9, n.9, p. 1-17, 2020.

SILVA, L.O.C; RODRIGUES, M.F. Aprendizagem Significativa: passível de ser trabalhada no ensino fundamental I. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 1, p. 40-42, 2017.

SILVA, E.S.P; PEREIRA, I.B; MELO, S.M.F. **O uso da música no ensino de biologia: experiências com paródias**. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca. Universidade Federal de Alagoas, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/talit/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/pesquisas%20para%20disserta%C3%A7%C3%A3o/par%C3%B3dia/1892-6863-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, J.S. O lúdico como recurso metodológico no ensino de geografia: relato de experiência do pibid na Escola Estadual Professora Alcides Rodrigues Aires em

Porto Nacional/TO. **Revista Tocantinense de Geografia**, v.9, n.18, p. 160-172, 2020.

SILVA, A. P. de P. **O uso educativo das tecnologias da informação e da comunicação: uma pedagogia democrática na escola**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SILVA, D.S; ANDRADE, L.A.P; SANTOS, S.M.P. Alternativa de ensino em tempos de pandemia. **Research Society and development**, v. 9, n.9, p. 1-17, 2020.

TEIXEIRA, E. MOTA, VMSS. **Tecnologias educacionais em foco**. São Paulo: Difusão Editora, 2011.

TEIXEIRA, D.M; MACHADO, F.B; SILVA, J.S. O lúdico e o ensino de Geociências no Brasil: principais tendências das publicações na área de Ciências da Natureza. **Revista Terra e didática**, v. 13, n.3, p. 286-294, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986, 108p.

TOZONI-REIS, M.F.C. Formação dos educadores e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, v.8, n.1, p.83-96, 2002.

TRINCHES, E.F; ARANDA, M.A.M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista online de extensão e cultura Realização**, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

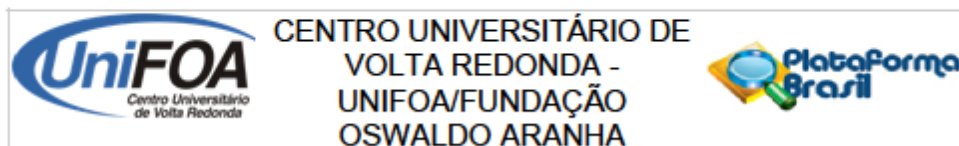
VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999,133p.

XAVIER, R.A.G. **O uso de Paródias em abordagens conceituais: vivência na formação inicial para docência**. Seminário Internacional de Educação Superior 2014. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-uso-de-parodias-em-abordagens-conceituais-vivencia-na-formacao-inicial-para-a-d>. Acesso em: 27 jul. 2020.

YUS, R. **Educação Integral uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002, 269p.

ANEXO I

Comprovante de submissão à Plataforma Brasil



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ELABORAÇÃO DE PARÓDIAS: O PROTAGONISMO EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Pesquisador: TALITA PEREIRA OLIVEIRA

Versão: 1

CAAE: 38868920.9.0000.5237

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA

DADOS DO COMPROVANTE

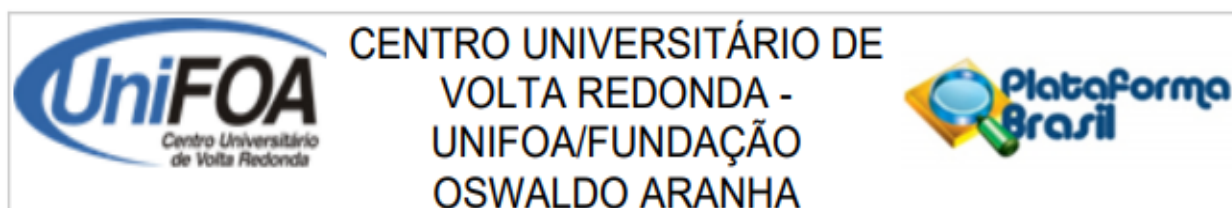
Número do Comprovante: 111718/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ELABORAÇÃO DE PARÓDIAS: O PROTAGONISMO EM CONSTRUÇÃO A PARTIR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA que tem como pesquisador responsável TALITA PEREIRA OLIVEIRA, foi recebido para análise ética no CEP Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA/Fundação Oswaldo Aranha em 29/09/2020 às 20:45.

Endereço: Avenida Paulo Eriel Alves Abrantes, nº 1325
 Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: coeps@foa.org.br

ANEXO II
Aprovação do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 4.379.266

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trabalho aprovado diante da justificativa feita ao final do projeto nas observações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1608613.pdf | 07/10/2020 20:51:24 | | Aceito |
| Outros | usodeimagem.pdf | 07/10/2020 20:49:07 | TALITA PEREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TALE.pdf | 07/10/2020 20:47:35 | TALITA PEREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetomestrado.pdf | 18/09/2020 17:04:19 | TALITA PEREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 18/09/2020 16:59:47 | TALITA PEREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | cartaorientador.pdf | 18/09/2020 16:54:09 | TALITA PEREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Declaração de concordância | cartadeanuencia.pdf | 18/09/2020 16:53:19 | TALITA PEREIRA OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto.pdf | 18/09/2020 16:35:53 | TALITA PEREIRA OLIVEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VOLTA REDONDA, 04 de Novembro de 2020

Assinado por:
Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca
(Coordenador(a))

ANEXO III

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA

| |
|--|
| 1- Identificação do responsável pela execução da pesquisa: |
| Título do Projeto: Educação Ambiental e elaboração de paródias: o protagonismo em construção a partir da aprendizagem significativa. |
| Coordenador do Projeto: Talita Pereira Oliveira |
| Telefones de contato do Coordenador do Projeto: (24)988480984 |
| Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Pró-reitoria de pós-graduação, Pesquisa e Extensão – Campus Oezio Galotti – Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1235, prédio 3, sala 5, Três Poços, Volta Redonda – RJ. CEP: 27240-560. |

2- Informações ao participante ou responsável:

Você, aluno/a, está sendo convidado a participar da pesquisa "Educação Ambiental e elaboração de paródias: o protagonismo em construção a partir da aprendizagem significativa", que terá como objetivo construir uma educação significativa com a utilização de paródias, de modo motivador e sensibilizador, que faça os educandos refletirem e desenvolverem uma criticidade e consciência ambiental, tomando-os protagonistas de sua educação e dos processos sociais aos quais estão envolvidos.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos critérios de inclusão para este estudo: estudar no 6º ano do ensino fundamental - anos finais - do Colégio Verbo Divino e ser aluno da pesquisadora Talita Pereira Oliveira. Tal estudo procurará desenvolver um aprendizado em relação à conscientização ambiental. A sua participação não envolverá riscos à sua saúde ou integridade.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar do estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária.

O pesquisador responsável irá tratar sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem permissão do responsável por você.

Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA) e a outra será fornecida a você.

O pesquisador assumirá todas as responsabilidades pela pesquisa, pelos resultados e por seu desenvolvimento.

Desta forma confirmo ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica a minha concordância, enquanto responsável pelo menor, em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Barra Mansa, _____ de _____ de 2021.

Participante (nome do aluno): _____

Assinatura do aluno: _____

Nome do Responsável: _____

Assinatura do Responsável: _____

ANEXO IV

Autorização para uso de imagem



AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Responsável pelo aluno participante da pesquisa: _____

Nome do aluno participante da pesquisa: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Tel.: _____

Autorizo, gratuita e espontaneamente, a utilização, pela pesquisadora Talita Pereira Oliveira, das imagens do participante e das gravações das rodas de conversa da pesquisa para as finalidades descritas a seguir: participação no projeto de Mestrado “Educação Ambiental e a elaboração de paródias: O protagonismo em construção a partir da aprendizagem significativa”; publicação em revistas científica, exposição em congressos científicos, uso da imagem no trabalho acadêmico. O trabalho será feito no Colégio Verbo Divino, em Barra Mansa.

A utilização desse material não gera nenhum compromisso de ressarcimento, a qualquer preceito, por parte do pesquisador.

Barra Mansa - RJ __/__/2021

Pesquisadora: Talita Pereira Oliveira

Responsável pelo participante da pesquisa

Aluno participante da pesquisa

ANEXO V Carta de Anuência



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Venho, por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: "Educação Ambiental e a elaboração de paródias: O protagonismo em construção a partir da aprendizagem significativa", sob minha responsabilidade, conforme folha de rosto para apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa, no Colégio Verbo Divino, na cidade de Barra Mansa/RJ, CNPJ: 21562368/0013-57. O objetivo será o de construir uma educação significativa por meio da utilização de paródias, de modo motivador e sensibilizador, que faça os educandos refletirem e desenvolverem uma criticidade e consciência ambiental, tornando-os protagonistas de sua educação e dos processos sociais aos quais estão envolvidos.

A coleta de dados será realizada pela pesquisadora Talita Pereira Oliveira e será realizada em suas aulas de geografia, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas da resolução CNS/MS nº 466/2012 e o projeto somente poderá ser iniciado nesta instituição mediante sua aprovação documental pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável: Talita Pereira Oliveira

De acordo em: 03 / 09 /2020

Flávia Gonçalves Real
Diretora Escolar
Reg.: nº 815 - UGB - VR, RJ

(Flávia Gonçalves Real – Diretora Colégio Verbo Divino)

COLÉGIO VERBO DIVINO
Rua Prefeito Mário Pinto dos Reis, nº 188
Barra Mansa - RJ CEP: 27345-360
CNPJ: 21.562.368/0013-57
ENTIDADE MANTENEDORA
ASSOCIAÇÃO PROPAGADORA ESDEVA
Reconhecido pela Resolução nº 298 de 24/10/990

ANEXO VI
Carta de ciencia do orientador



Volta Redonda, 03 de setembro de 2020.

De Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

Orientadora da mestranda: **Talita Pereira Oliveira**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – COE/PS

CARTA DE CIÊNCIA

Na qualidade de orientadora da mestranda **Talita Pereira Oliveira**, venho, por meio desta carta, dar ciência que a mesma pretende, com o aval do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, desenvolver uma pesquisa com o seguinte título: *"Educação Ambiental e a elaboração de paródias: O protagonismo em construção a partir da aprendizagem significativa"*.

Atenciosamente,



Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

Orientadora do mestrado

ANEXO VIII

Cronograma de Submissão do Segundo Artigo

[RBPEC] Agradecimento pela submissão



Rosária Justi e Lúcia Sasseron <rbpec@ufmg.br>

Ter, 07/09/2021 23:54



Para: Você

Talita Pereira Oliveira:

Obrigado por submeter o manuscrito, "Sequência didática para elaboração de paródias em educação ambiental: validação de produto de ensino" ao periódico Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/authorDashboard/submission/35964>

Usuário: talitap32

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Rosária Justi e Lúcia Sasseron

Rosária Justi e Lúcia Sasseron

Editoras RBPEC

APÊNDICE I

Produto de ensino: Sequência Didática

Tema: Educação Ambiental Crítica

BNCC: Temas contemporâneos transversais – Educação Ambiental e Educação para o consumo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Geografia reforça a ideia de leitura de mundo entre os educandos, ampliando os sentidos e o entendimento que se tem sobre a realidade. O documento propõe a retomada da identidade sociocultural, reconhecendo o uso do espaço geográfico e suas alterações, proporcionando a consciência da interferência humana no planeta (BRASIL, 2017).

Competências para o ensino de Geografia trabalhados nesta sequência didática:

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções para questões que requerem conhecimentos científicos da geografia.
- Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de

qualquer natureza.

- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

| Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|---|---|--|
| O Sujeito e seu lugar no mundo | Identidade sociocultural | (EF06GE01) – Comparar as modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. |
| Mundo do trabalho | Transformação das paisagens naturais e antrópicas | (EF06GE06) – Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) – Explicar as mudanças na integração humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. |
| Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade e ciclo hidrológico; Atividades humanas e dinâmica climática | (EF06GE11) – Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico- naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE13) – Analisar as consequências, vantagens e Desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática. |

Transversalidade do trabalho em outras áreas do conhecimento

O presente trabalho foi realizado nas aulas de Geografia, especialização da professora pesquisadora. Porém, o assunto Educação Ambiental é retratado pela BNCC como tema transversal, perpassando por todos os componentes curriculares. Desta maneira, oferecemos abaixo habilidades e competências da BNCC nas demais áreas de conhecimento, para que professores das demais matérias possam corroborar com o assunto Educação Ambiental em suas aulas.

Ciências da Natureza

Competências:

- Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
- Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

| Unidade temática | Habilidade |
|-------------------|---|
| Matéria e energia | (EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais. |

História

Competências:

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

| Unidade temática | Habilidade |
|---|--|
| História: tempo, espaço e formas de registros | (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. |

Matemática

Competências:

- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
- Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
- Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles

| Unidade temática | Habilidade |
|-----------------------------|--|
| Probabilidade e estatística | (EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões. |

Língua Portuguesa

Competências:

- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

| Unidade temática | Habilidade |
|------------------|--|
| Leitura | <p>(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on- line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.</p> <p>(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.</p> |

| | |
|------------------|--|
| Produção textual | <p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> <p>(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.</p> <p>(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.</p> <p>(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo- poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.</p> |
| Oralidade | <p>(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p> <p>(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV,vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.</p> |

Fonte: BRASIL (2017)

Tempo de execução para a sequência didática: Sugerimos que seja trabalhada em 8 aulas de 50 minutos. Nessa sequência, utilizaremos uma das três aulas semanais do Componente Curricular de Geografia, respeitando e considerando as atividades previstas no calendário escolar, entre elas, avaliações, feriados e recessos. Portanto, o trabalho poderá ter seu tempo ampliado para até 2 meses.

Observações iniciais:

O presente projeto foi planejado no ano de 2020 e aplicado no ano de 2021, quando, em virtude da pandemia da COVID-19, toda a educação foi remodelada. Diante do exposto, todas as aulas foram organizadas por meio de rodas de conversa.

As atividades foram realizadas de maneira presencial, nas salas de aula, bem como de maneira remota/híbrida, como ocorreu no ano citado acima. No Colégio em que este projeto foi aplicado, utilizamos a plataforma Google for Education e o aplicativo de videoconferência Google Meet para as aulas e as rodas de conversa.

As aulas aconteceram de maneira remota e híbrida para os educandos cujos pais autorizaram a volta para a escola e, para os que permaneceram em casa, as aulas foram realizadas de maneira remota (em tempo real).

Portanto, todas as conversas e considerações desta sequência didática foram adaptadas para esse modelo de ensino e organização escolar, exigidos pelos protocolos de retorno: as carteiras dos estudantes na sala de aula tinham lugar fixo, para não gerar aglomerações e, os discentes que estavam na sala e em casa, participaram da mesma forma, cada um do local onde estavam.

As paródias foram confeccionadas de maneira conjunta, uma por turma, pois a montagem de grupos não seria propícia no momento em que aplicamos nosso projeto, devido à pandemia. Além disso, ao criarmos uma paródia por turma, conseguimos abranger tanto os educandos que estavam na escola, quanto os que estavam assistindo de maneira remota, em casa.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1ª aula

Organização da turma: Sugerimos que, em todo decorrer do projeto, as turmas sejam organizadas em círculo, já que utilizaremos as rodas de conversa como ferramentas para as discussões

Desenvolvimento: Como sensibilização e problematização para o presente projeto, iniciar com o vídeo: “As imagens que mostram o gigantesco mar de lixo no Caribe” (<https://www.youtube.com/watch?v=snHn5HQxweo>). Logo após, sugerir reflexões aos educandos, que poderão expor sobre o que sentiram ao assistir ao vídeo, destacando também a importância do assunto a ser debatido. Como problematização, perguntar como se sentiram diante do fato demonstrado no vídeo, ou até mesmo se a situação vista reflete problemas que viemos atualmente. Os discentes deverão ser motivados a colocarem suas reflexões, a falar sobre o projeto, seus objetivos e sua finalidade. É relevante que essa etapa seja realizada, colocando-os como participantes atuantes no processo de estudo.

Nesse encontro, as regras do projeto serão expostas e construídas em conjunto, estabelecendo momentos de fala, silêncio e escuta durante a roda de conversa, para possibilitar a participação de cada estudante.

É relevante dizer que, todas as discussões das rodas de conversa serão anotadas pelo professor no diário de bordo, para que todos os passos e aprendizados sejam lembrados e avaliados.

Sugerimos também a utilização do vídeo <https://youtu.be/QBHvsSdy56A> que explora muito a obsolescência programada e o consumo de uma maneira bem atual.

Conclusão: Para finalizar esse momento inicial, perguntar aos discentes o que almejam conquistar com este projeto, resumindo suas perspectivas em uma palavra.

Avaliação: A avaliação será realizada em todos os encontros com os estudantes, nas rodas de conversa e nas atividades a serem realizadas.

2ª aula

Organização da turma: Sugerimos que, em todo decorrer do projeto, as turmas sejam organizadas em círculo, já que utilizaremos as rodas de conversa como ferramentas para as discussões.

Desenvolvimento: Para o desenvolvimento da aula, a partir da conversa anterior que teve o vídeo como caminho inicial para a reflexão. Iniciar a conversa com intuito de identificar os conhecimentos prévios dos discentes, bem como as suas ligações e entendimentos sobre o meio em que vivem. Dessa forma, ao conduzir a aula, indagá-los com questões provocativas, ouvindo-os e dando continuidade à conversa. Acreditamos que, com esses questionamentos, poderemos aprofundar os saberes que nossos educandos trazem em relação à Educação Ambiental. Essa fase do projeto é de extrema importância, pois planejaremos nossas ações a partir desse dia, colocando nossos educandos como protagonistas do processo de ensino.

- 1- O que para vocês seria Educação Ambiental? Isso é importante para os dias atuais?
- 2- Como está a realidade no nosso país, estado e município em relação ao meio ambiente?
- 3- Historicamente falando... Quando vocês acham que iniciaram os problemas ambientais no nosso país?
- 4- Na disciplina de Geografia, estudamos muito sobre a transformação do espaço geográfico. Que exemplos podemos tirar disso?
- 5- Consumo e meio ambiente – qual a relação entre esses temas?
- 6- Desenvolvimento sustentável: como pode ocorrer? Já ouviram falar disso? Quais benefícios essa prática pode trazer?

Acreditamos que, com essas perguntas e no decorrer da conversa, poderemos conhecer melhor nossos discentes e seus conhecimentos prévios. Nas perguntas, o professor deve mediar a conversa, além de ouvir, anotar as opiniões que surgirem, além de instigá-los a participar do processo, que é fundamental, lembrando que nossos estudos são baseados na aprendizagem significativa de Ausubel.

Conclusão: Para finalizar, deixaremos uma pesquisa sobre a realidade local, momento em que nossos discentes analisarão como está a cidade onde vivem. Poderão usar a internet, jornais e revistas, entrevistar os pais ou responsáveis, ou até mesmo observarem e fotografarem o bairro onde moram ou o próprio caminho para a escola. No próximo encontro, falaremos sobre o que pesquisaram.

Avaliação: A avaliação será realizada em todos os encontros com os estudantes, nas rodas de conversa e nas atividades a serem realizadas.

3ª aula

Organização da turma: Sugerimos que, no decorrer do projeto, as turmas sejam organizadas em círculo, já que utilizaremos as rodas de conversa como ferramentas para as discussões

Desenvolvimento: Nessa aula, propor aos educandos, expor o que encontraram na pesquisa sobre a realidade local, como está a cidade, o meio ambiente e o cuidado com ele. No decorrer da aula, escutar os diversos pontos de vista e mostrar para os discentes que todos nós somos responsáveis pelo local em que vivemos, sendo nosso papel o de cidadãos modificadores frente aos problemas que a sociedade vive.

Conclusão: Cantar a música “Sal da Terra – Beto Guedes”, e sensibilizar os discentes a falar uma palavra que a música trouxe de reflexão ou de mensagem para sua vida.

Avaliação: Fazer uma atividade com aplicativo Mentimeter (nuvem de palavras) colocando o que os educandos aprenderam em relação à realidade local e ao cuidado ambiental.

4ª e 5ª aula

Organização da turma: Sugerimos que, no decorrer do projeto, as turmas sejam organizadas em círculo, já que utilizaremos as rodas de conversa como ferramentas para as discussões.

Desenvolvimento: Para que essa parte da sequência didática seja concretizada, é necessário que o professor tenha feito a etapa do conhecimento prévio de seus educandos, para que este seja o ponto de partida para as rodas de conversa das duas aulas seguintes, que servirão para entender a Educação Ambiental, os problemas pelos quais o nosso planeta hoje em dia passa, e os processos históricos que fizeram com que todos esses fatores acontecessem.

Serão propostos os seguintes temas para o diálogo com os educandos:

- Problemas ambientais e suas origens históricas;
- Consumo e meio ambiente;
- Desenvolvimento sustentável;
- Redução, reciclagem e reutilização (3 Rs);
- Transformação do espaço-geográfico pelo homem e exploração ambiental: que problemas surgem disso.

Como forma de trabalhar metodologias ativas com os educandos, utilizar a chamada “rotação de estação”. Essa proposta permite oferecer ao educando materiais prévios ou sensibilizadores, a fim de que o assunto seja introduzido. Na rotação de estação adaptada à pandemia, cada assunto acima terá determinado material de apoio, podendo ser foto ou imagens, reportagens, mapas, dentre outros. A cada cinco minutos da aula, cada grupo de 4 discentes passará por cada realidade apresentada, tendo o tempo para analisar o material e discutir sobre o assunto. Após todos os grupos passarem por todas as “estações”, o grupo como um todo poderá discutir os assuntos de forma conjunta. Os estudantes que estarão de maneira remota, receberão os links de cada material, para que possam analisar de casa e participar na discussão final.

Após esse momento, os temas deverão ser mediados pelo professor e trabalhados com os educandos por meio de bate papos (roda de conversa). Acreditamos que esse diálogo aberto colocará o discente como sujeito de sua aprendizagem, valorizando

suas opiniões, conhecimento, tendo o professor como mediador da conversa, além de trazer para os discentes debates críticos em relação ao tema Educação Ambiental. Referenciando a teoria de aprendizagem escolhida para este projeto, Ausubel, os conteúdos deverão ser trabalhados de maneira hierárquica, em que, inicialmente, serão abordados os temas de maneira ampla e, posteriormente, esmiuçando cada assunto. Para aprendizagem significativa ocorra, esse formato deve ser utilizado, pois nossa estrutura cognitiva é formada por essa hierarquia.

Conclusão: Ao finalizar esse momento, pedir para que os educandos pensem em uma ação que possa ser realizada, a fim de contribuir para um meio ambiente melhor. Para aqueles que sentirem à vontade para falar, abrir um espaço para que possam compartilhar. Para concluir, utilizar também o vídeo no final da discussão: <https://www.youtube.com/watch?v=xjgZALE4Dm8>. O vídeo citado permite demonstrar ações ambientais benéficas que já ocorrem atualmente em alguns países.

Avaliação: Avaliação será realizada em todos os encontros com os estudantes, nas rodas de conversa e nas atividades a serem realizadas.

6ª e 7ª aula

Organização da turma: Sugerimos que, no decorrer do projeto, as turmas sejam organizadas em círculo, já que utilizaremos as rodas de conversa como ferramentas para as discussões. Não sendo possível, arrumar da maneira que achar pertinente.

Desenvolvimento: Iniciar resgatando o que foi discutido nas aulas anteriores, até chegar ao momento em que pedimos para os educandos que pensassem em uma maneira de contribuir para um meio ambiente melhor. Ouvir as reflexões, discutir com os educandos as maneiras propostas, para pensar como podemos colocar essas sugestões na prática. Além dessas reflexões sugeridas aos educandos, propor a eles a confecção de paródias, nas quais as letras poderão ser construídas pela turma com todo o aprendizado apreendido, a fim de que as reflexões da turma em relação ao meio ambiente possam sensibilizar outras pessoas, como pais, responsáveis, comunidade educativa e sociedade.

Para construir paródias, é necessário explicar a eles o que são paródias, como se faz e os objetivos que almejamos conquistar com essa etapa.

Processo do projeto e da construção de paródias:

- Planejamento professor / objetivos do projeto;
- Roda de conversa / conhecimentos prévios;
- Discussão e apresentação dos conteúdos;
- Diálogo e associação com a realidade;
- Consolidação do assunto proposto;
- Conceito de paródia: o que é e exemplos;
- Construção das paródias.

A produção das paródias deve entrar no processo de consolidação, já que, para a sua realização, o discente necessita de todo o processo já trabalhado nessa sequência didática, como demonstramos acima: entender conceitos, relacionar, comparar, avaliar, relacionar com a realidade para, então, refletir e escrever a letra, baseando-se numa melodia previamente escolhida.

Explicar aos educandos o que são paródias, familiarizá-los com alguns exemplos já criados e explicar a elaboração do processo. Essa parte é relevante para que ele entenda o que irá criar e com qual finalidade.

O exercício das paródias pode ser realizado em grupos, de forma individual, ou com toda a turma de maneira coletiva, utilizando-se um aplicativo de vídeo conferência (ensino remoto/híbrido).

Conclusão: A conclusão dessa etapa será a elaboração das paródias pelos educandos.

Avaliação: A avaliação será realizada em todos os encontros com os estudantes, nas rodas de conversa e nas atividades a serem realizadas.

8ª aula

Organização da turma: Sugerimos que, em todo decorrer do projeto, as turmas sejam organizadas em círculo, já que utilizaremos as rodas de conversa como ferramentas para as discussões.

Desenvolvimento: Nesse momento do projeto, apresentaremos as paródias desenvolvidas pelos grupos/turmas a todos os outros educandos. É interessante apresentar na reunião de pais, para que todos os responsáveis possam ouvir as músicas e letras criadas. Se a escola tiver um ambiente com som, tocar as paródias no recreio, na saída ou na entrada dos estudantes, para que toda a comunidade educativa se sensibilize em relação ao projeto. Alguns discentes podem propor outras soluções para ajudar o meio ambiente.

Devido à pandemia, essa etapa do projeto foi abordada com a divulgação das paródias no site www.ensinandocomparodias.com.br, espaço virtual onde pais, familiares e comunidade educativa poderão apreciar o trabalho dos nossos discentes. Utilizamos o sistema de som do Colégio, colocando as paródias criadas durante os recreios, para sensibilizarmos a comunidade educativa em relação ao meio ambiente e aos cuidados necessários para sua preservação..

Conclusão: Ao finalizar o projeto, avaliar com os educandos todo o processo, o que aprenderam e refletiram e se realmente um senso crítico em relação ao meio ambiente foi apreendido.

Avaliação: A avaliação será realizada em todos os encontros com os educandos nas rodas de conversa e nas atividades a serem realizadas.

Finalização da sequência: Este projeto tem como finalidade a construção de paródias. Sendo assim, sugerimos que a letra da música seja avaliada em conjunto com os educandos, percebendo o que escreveram e refletiram, podendo, dessa forma, refletir se o projeto alcançou os objetivos esperados.