

GT 22 – Educação Ambiental**PARÓDIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO AO ESTUDO DE CONCEPÇÕES
AMBIENTAIS**

Tafarel Fernandes Tavares de Melo – UEPB
Mayara Larrys Gomes de Assis – UEPB
Paulo César Geggio – UFPB

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira historicamente tem sido marcada por diversos problemas, dentre os quais destacamos as metodologias de ensino ultrapassadas para as novas perspectivas e demandas sociais. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a 9396/96, considerar a necessidade de uma educação escolar que conduza o estudante a um processo autônomo de construção do conhecimento, muitas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas se limitam a transmitir informações, sem incentivar a sua ressignificação. A LDBEN destaca, como pontos importantes a serem construídos no Ensino Médio, “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 15).

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de forma mais diretiva em orientação ao trabalho docente, registram que, em relação à aprendizagem dos alunos, a educação deve focar nas práticas pedagógicas contextualizadas e interdisciplinares. O referido documento incentiva o desenvolvimento de uma proposta de ensino voltada para a “[...] formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de

memorização” (BRASIL, 2000, p. 5).

Não obstante ao que prevê a legislação e outros documentos oficiais, a maioria dos estudantes que conclui o Ensino Médio apresenta muitos problemas relacionados à capacidade de demonstrar a compreensão de assuntos ou temáticas referentes ao que foi ensinado nas disciplinas, sobretudo quando se propõe aos mesmos que identifiquem os conteúdos aprendidos em contextos e situações cotidianos. Além disso, muitos desses jovens, egressos do Ensino Médio, não acessam o Ensino Superior, por não tentarem – pois consideram-se incapazes de obter êxito no vestibular – ou por não terem perspectivas de prosseguir nos estudos.

Essa deficiência da educação básica brasileira, exemplificada na má formação e perspectiva dos alunos, revela um quadro de práticas pedagógicas que ainda se baseia substancialmente no modelo de ensino tradicional que vigora em nossa sociedade desde o início do século XIX, e que não conseguimos alterar em curto tempo simplesmente com determinações legais. Consideramos que são necessárias práticas constantes de formação docente que visem reverter essa concepção de ensino.

Para Santos (2005), as inovações educacionais e pedagógicas vêm sendo discutidas com o conjunto dos professores, com o propósito de esclarecer o significado de uma nova forma de ensinar e melhorar a qualidade da educação oferecida nas escolas. Hernández *et al* (2000) lembram que um sistema educacional inovador é aquele em que existem canais de comunicação entre o planejador e aqueles que realizam a inovação, ou seja, os professores. Assim, todos os profissionais que atuam diretamente com a educação escolar devem estar envolvidos nessas discussões, para que tenham clareza dessa necessidade.

Do ponto de vista do poder público, percebemos atualmente várias ações com propósito de mudanças práticas pedagógicas das escolas. Nessa linha, destacamos o Programa Ensino Médio Inovador, que surge no cenário educacional brasileiro integrando ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do MEC, visando provocar mudanças significativas nos currículos do Ensino Médio. A partir de seus direcionamentos, são fomentadas propostas curriculares inovadoras nas escolas, contando com apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

Outra ação política do governo federal, que se soma à perspectiva de inovação e reconstrução do modelo educacional brasileiro, é o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem contribuído, tanto para a formação de futuros professores – com visão ampla e crítica do conceito de educação escolar e ensino –, como com os professores

e os alunos das escolas públicas. O PIBID propõe, entre seus objetivos, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas públicas, proporcionando-lhes oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter interdisciplinar, que contribuam para minimizar os problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Assim, por meio de tais programas governamentais, diversas ações pedagógicas, consubstanciadas em metodologias e recursos didáticos, vêm sendo desenvolvidas e utilizadas no âmbito das escolas públicas. Dentre elas podemos citar o uso da música, que se apresenta como estímulo extremamente funcional, com seu caráter lúdico, no processo de ensino-aprendizagem escolar. Segundo Loureiro (2003), a música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral ou social, e, dessa maneira, contribuindo para a formação de valores indispensáveis ao exercício da cidadania.

Com Ferreira (2008), percebemos como a música, no âmbito educacional, pode desempenhar funções positivas à aprendizagem, visto seu potencial de estabelecer pontes cognitivas importantes ao desenvolvimento intelectual do aluno. Ao longo da existência do ser humano a prática de associar à música diversos fatores, contextos e conteúdos sempre foi bastante difundida e demonstrou potencialidade como fator auxiliar no aprendizado, despertando interesse nos alunos para a aprendizagem, e, assim, contribuindo para o desenvolvimento de concepções mais aguçadas na observação de questões próprias à sua vida e às convergências tocantes a uma determinada disciplina (FERREIRA, 2008). Com o uso da música, podemos considerar a ocorrência na melhoria da qualidade do ensino, visto que os conteúdos formais tornam-se mais próximos dos estudantes.

Não obstante ao potencial da música para o desenvolvimento da inteligência, Granja (2006) afirma que ela é utilizada, em conjunto com outras atividades lúdicas, geralmente com as crianças do Ensino Fundamental. Entretanto, à medida que o estudante avança em níveis escolares, ela vai saindo de cena. Assim, poucas são as experiências utilizando este recurso com alunos do Ensino Médio, apesar do seu caráter auxiliador no desenvolvimento do indivíduo como cidadão, na compreensão de conteúdos didáticos e na aproximação de professores e alunos. Muitas vezes a escola oferece disciplinas de música, entretanto, isoladamente, com isso ela deixa de ser um recurso para o desenvolvimento de habilidades que são importantes também para a aprendizagem de outras disciplinas¹.

¹Consideramos que este contexto ainda não está amplamente difundido na educação nacional, entretanto, nos poucos sítios em que ocorre, recai exatamente nos mesmos problemas evidenciados nos componentes regulares,

Neste texto apresentamos uma análise do uso da música para trabalhar a Educação Ambiental com alunos do Ensino Médio. Utilizamos a música e suas possibilidades (interatividade, ludicidade e potencial de contextualização), para estimular a conscientização e revelar as concepções ambientais dos estudantes.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A LUDICIDADE DA PARÓDIA

Para Jacobi (2003), a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do ambiente e dos ecossistemas, envolve uma necessária articulação entre ser humano, sociedade e ambiente, imprimindo, conseqüentemente, sentido às ações em Educação Ambiental (EA). Paralelamente, Leff (2001) discorre sobre a impossibilidade de resolver os crescentes e complexos problemas ambientais e reverter suas causas sem que aconteça uma mudança radical na forma como são produzidos os conhecimentos, assim como os valores e nos comportamentos humanos derivados do pensamento racional, que comanda o princípio econômico do desenvolvimento.

Nossa proposta com o uso da música se concentrou em analisar o uso de paródias musicais para construção de conhecimento em Educação Ambiental. Esta perspectiva traz consigo a ideia de não modernidade discutida por Latour (1994), ao sinalizar a importância das conexões entre as diversas áreas do conhecimento para uma compreensão ampla de ambiente e posicionamento humano em seus processos.

Trabalhar EA em âmbito escolar, inserindo métodos que contribuam para estimular a conscientização, pode possibilitar uma melhoria na qualidade de ensino e, conseqüentemente, conduzir a uma mudança de concepção dos estudantes acerca do ambiente escolar e da complexidade socioambiental. Santos (2010), afirma que a EA deve compreender conceitos e técnicas culturalmente abrangentes, para que o cidadão tenha capacidade de identificar causas e efeitos dos problemas ambientais. Mais que isso, o cidadão terá a possibilidade de inserir-se no problema, torna-lo parte de sua realidade, compreende-lo em suas minúcias e, principalmente, tomar posicionamentos em relação a ele.

Segundo Barbosa e Batista (2011), o incentivo à capacidade criativa dos estudantes estimula-os a serem mais autônomos e atentos às novas experiências intelectuais. Entretanto, “[...] apesar do apelo social, a criatividade tem tido pouca atenção na prática educacional e

discutidos largamente por Morin (2000; 2003), entre os quais ressaltamos a fragmentação dos saberes e o rompimento dos eixos de conexão interdisciplinar.

também nas pesquisas nacionais em educação científica” (BARBOSA; BATISTA, 2011, p.4).

Inserida no contexto escolar, a EA deve ser realizada como proposta pedagógica ampla, atendendo às necessidades da nova maneira de compreender o mundo e oportunizando aos sujeitos situações nas quais possam ser desenvolvidas competências e habilidades caracterizadas por uma compreensão crítica da realidade.

Alguns trabalhos têm discutido a associação direta entre a prática construtiva dos estudantes e conceitos da EA, entre os quais destacamos o de Morgado (2006) e o de Muggler (2004), nos quais são apresentadas propostas pedagógicas baseadas na realização de “oficinas culinárias”, que são desenvolvidas de forma interdisciplinar, “[...] partindo da realidade [...], o que torna esta construção fácil, divertida e com certeza significativa” (MUGGLER, 2004, p. 5).

Segundo Sousa (2012), as atividades lúdicas, considerando o ensino de ciências, agem diretamente na educação dos estudantes, transformando os processos de ensino-aprendizagem, e assim constituem-se em um recurso de informação, observação e correlação entre os conhecimentos construídos em sala de aula e o cotidiano do estudante. Assim, por aliar os aspectos lúdicos aos cognitivos, entendemos que a atividade recreativa é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, que favorece a motivação interna, o raciocínio, a argumentação e a interação entre alunos e entre professores e alunos.

Paródias musicais frequentemente estão entre o grupo das atividades lúdicas utilizadas por professores no contexto de cursos preparatórios aos vestibulares. Entretanto, em boa parte das situações, essa prática quase sempre conduz à situação de memorização de conceitos, o que anda na contramão da proposta de formar cidadãos crítico-reflexivos.

É com a perspectiva de apresentar outra forma de uso da paródia que apresentamos uma análise sobre o uso dela em uma determinada situação pedagógica. Em nossa atividade buscamos, acima de tudo, promover uma aprendizagem consciente, crítica e racional², considerando os estudantes como sujeitos estéticos que, aliados à cultura popular, constroem suas próprias concepções (DAMASCENO, 2009), permitindo que sejam valorizados em sua cultura, em sua comunidade e, principalmente, em si próprios.

²Tomamos como referência, neste caso, a conceituação de *racionalidade ambiental*, proposta e defendida por LEFF (2000).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho consiste em um estudo desenvolvido com base no contexto de um minicurso, intitulado *A horta como uma ferramenta para o trabalho com Educação Ambiental*, vinculado ao projeto *Pense Verde, Pense Limpo*, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira, localizada na cidade de Campina Grande – PB.

O minicurso foi realizado por um grupo de alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, que são bolsistas do PIBID. A atividade foi desenvolvida em seis encontros semanais, totalizando aproximadamente 8 horas de prática. Todos os encontros aconteceram durante as segundas-feiras, entre os meses de outubro e novembro de 2012, em uma das salas de aula da escola, com alunos do Ensino Médio, que se dispuseram a participar das atividades em horário oposto ao das aulas, nos turnos da manhã e tarde. Para a realização das atividades foram utilizadas metodologias diversificadas de ensino, dentre elas: aulas expositivas, com uso de projetor multimídia e vídeos; aulas lúdicas, utilizando jogos e paródia; e debates. As práticas pedagógicas envolveram discussões sobre temas relacionados com a EA, educação alimentar e o ambiente de horta escolar presente na instituição.

No primeiro encontro foi realizada apresentação do minicurso em PowerPoint, com exposição de tópicos sobre horticultura, saúde e ambiente.

No segundo encontro, foi apresentado o filme curta-metragem denominado “O veneno está na mesa”, que aborda aspectos relativos ao uso de agrotóxicos, ética, saúde e ambiente. Posteriormente foi realizado um debate sobre a influência destes princípios na agricultura, produção alimentícia, economia e saúde vegetal, animal e humana. Durante o debate foram levantados pontos positivos e negativos deste uso, bem como aspectos históricos e sociais inerentes ao mesmo e a via alternativa representada pela agricultura orgânica.

No terceiro encontro foi trabalhado o conceito de EA, abordando a influência humana na crise ambiental, bem como medidas individuais que podem atenuar o estado de degradação ambiental, incentivando a prática de atitudes simples, como a destinação correta de resíduos domésticos, uso consciente da água e do transporte público.

O quarto encontro teve como ponto principal a exibição do filme “Benefícios de comer frutas e verduras”, ressaltando o aspecto nutricional característico dos vegetais. Isso possibilitou uma discussão sobre os aspectos pertinentes à saúde humana, com enfoque no uso dos agrotóxicos. Houve um debate sobre a dualidade entre a produção agrícola e a grande

incidência de doenças resultantes do uso de agentes químicos na produção de alimentos.

No quinto encontro foi desenvolvida uma dinâmica pedagógica de completar frases, na qual os participantes emitiam opiniões mediante o ato de completar frases oralmente. Desta forma, pudemos compreender as concepções dos alunos, diante dos argumentos que apresentaram. Naquele momento foram abordados todos os temas discutidos nos encontros anteriores, incluindo saúde, meio ambiente e sua degradação, desigualdades sociais e práticas agrícolas.

Finalmente, no último encontro foi trabalhada a construção de paródias musicais, objeto deste estudo, envolvendo os temas previamente discutidos. Na ocasião os participantes construíram e apresentaram uma versão alternativa de uma música de sua preferência, abordando na letra a horta escolar e alguns pontos levantados durante o decorrer do curso.

O processo de construção das paródias ocorreu a partir da orientação de estruturação textual ancorada nas seguintes palavras-chave: horta, alimentação, trabalho, meio ambiente e escola. As melodias para as paródias foram escolhidas pelos próprios participantes, visando maior identificação com a atividade proposta. Posteriormente, estes escreveram as letras das paródias, tendo como base as melodias escolhidas, e em seguida fizeram a apresentação das músicas.

A produção escrita elaborada pelos participantes foi objeto de análise, seguindo um procedimento de identificação de elementos fundamentais à construção de categorias. Tal processo consistiu no agrupamento de frases, fundamental à categorização, utilizando-se do método de “análise temática”, proposto por Bardin (2011), mediante o uso dos léxicos encontrados nas produções. Foram recortados trechos específicos, contendo significações de ordem semântica, a fim de identificar a expressão de características dispostas em categorias.

Partindo do referencial metodológico de Bardin (2011), realizamos a análise em três etapas sequenciais: 1) pré-análise, caracterizada pela transcrição dos textos para a matriz no Excel 2010; 2) exploração, mediante organização em duas colunas, baseada na forma como os dados seriam posteriormente trabalhados, separando termos mediante características semânticas coesivas e, isoladamente, palavra por palavra, seguido à construção das categorias em função de presença/ausência, frequência e intensidade dos léxicos³, realizada com auxílio do software Modalisa 4.5; e 3) tratamento, constituído da construção das inferências com a interpretação dos dados explorados anteriormente (Quadro 1).

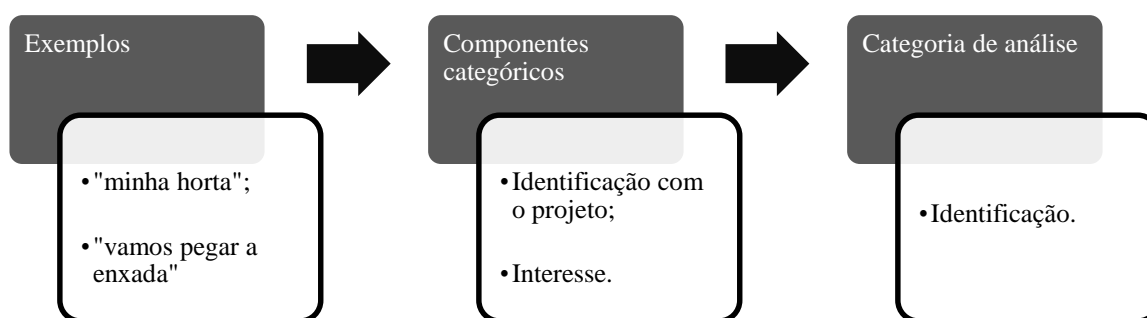
³Utilizamos aqui o termo “léxicos” em concordância com a proposta de análise disposta em Bardin (2011), entretanto há abertura para uma compreensão deste como sendo, de forma generalizada, palavras e/ou expressões.

Quadro 1 – Esquema de análise utilizado nos processos de exploração e tratamento dos dados.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EXEMPLOS	CATEGORIAS	
Identificação com o projeto	“minha horta”	Identificação	
Interesse	“eu quero ajudar”		
Compromisso	“a enxada me chamou”	Concepção	socioambiental
Companheirismo	“com Rosângela”	ampla	
Reduccionismo	“tu vai cavar”	Concepção	socioambiental
Visão utilitarista de ambiente	“vou comer”	restrita	

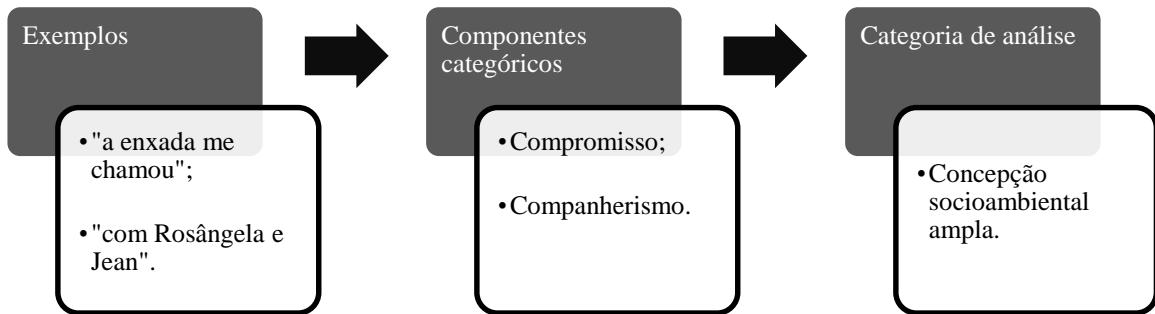
A presença/ausência de léxicos determina a construção das categorias destacadas no quadro 1, enfatizando as concepções existentes no interior dos discursos (BARDIN, 2011). A existência de pronomes possessivos em primeira pessoa, por exemplo, remete à proximidade existente entre o sujeito e o objeto do período textual analisado, neste caso uma identificação com o projeto, caracterizada pela categoria identificação (Esquema 1).

Esquema 1 - Exemplo do procedimento utilizado na construção da categoria “Identificação”, através da associação entre elementos de análise e componentes categóricos.



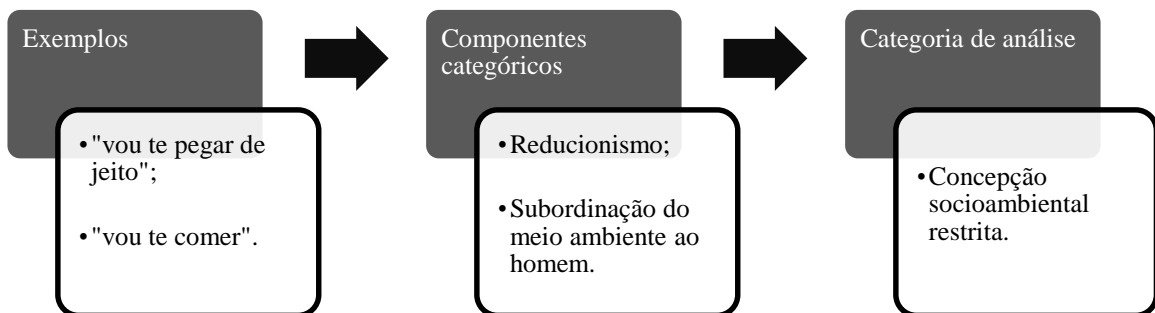
Semelhantemente, a presença de uma preposição com sentido de proximidade ou companhia, associada ao nome de uma pessoa, foi interpretada com alusão ao trabalho em equipe, o que reflete uma percepção socioambiental ampla (Esquema 2).

Esquema 2 - Exemplo do procedimento utilizado na construção da categoria “Percepção socioambiental ampla”, através da associação entre elementos de análise e componentes categóricos.



Quando, opondo-se ao destacado anteriormente acerca da construção das concepções amplas, existem expressões restritivas, denotando ações individuais e com aparência de superioridade, consideramos a categoria percepção socioambiental restrita (Esquema 3).

Esquema 3 - Exemplo do procedimento utilizado na construção da categoria “Percepção socioambiental restrita”, através da associação entre elementos de análise e componentes categóricos.



A análise das percepções expressas em cada período ou léxico permite um exame parcial que se segue a um aprofundamento nos sentidos pertinentes a cada elemento (GUILHAUMOU, 1986). Assim, podemos estudar a construção da racionalidade e concepções ambientais amplas através da classificação gramatical de cada elemento, sem perder sua profundidade semântica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ricklefs (2010) afirma que a atual condição de desenvolvimento da população humana interfere diretamente na biosfera, uma vez que os diversos ecossistemas estão integrados numa grande rede complexa. Por conseguinte, conforme tem sido relatado em diversos trabalhos (FERNANDES, *et. al*, 2004; SEVERO, 2012), a forma como os indivíduos percebem o ambiente contribui significativamente para a sua ação no ambiente. Para Fernandes (2004), a percepção pode ser definida como uma tomada de consciência do ambiente pelo ser humano, ou seja, o ato de perceber o ambiente em que se está inserido, aprendendo a proteger e a cuidar dele, de modo que cada indivíduo percebe, reage e responde diferentemente às ações sobre o ambiente em que vive. Assim, cada resposta ou manifestação decorrentes deste quadro são resultado das concepções (individuais e/ou coletivas), dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada pessoa.

Os textos analisados neste trabalho apresentaram diversas afirmativas relacionadas às palavras-chave propostas para discussão, e boa parte dessas palavras está diretamente ligada à concepção dos participantes com relação ao meio ambiente, às relações sociais ou ao projeto da horta escolar desenvolvido no campo de estudo.

Conforme esperado, as produções textuais refletiram as concepções dos estudantes em relação ao projeto do qual fizeram parte durante um determinado período do ano. Muitas afirmações destacam, em primeiro plano, a identificação entre os estudantes participantes e o projeto desenvolvido, demonstrando assim, a visão positiva dos estudantes em relação à horta escolar (Quadro 2).

Quadro 2 – Classes de palavras observadas nos textos analisados, intensidade (verbos), exemplos e respectivas frequências.

CLASSES	INTENSIDADE	EXEMPLOS	NÚMERO	FREQUÊNCIA
Adjetivos	-	Doidinho; legal	11	12,9%
Advérbios	-	Para; com; bem	9	13,1%
Pronome pessoal	-	Eu; elas; me	12	17,4%
Pronome Possessivo	-	Minha; nós ⁴	6	8,7%

⁴Neste caso não trata-se literalmente de um pronome possessivo, mas de um pronome pessoal semanticamente aplicado em um contexto de posse, sendo agrupado junto aos possessivos com vista na melhor construção semântica da análise.

Substantivos	-	Horta; plantinhas; Jean	16		26,1%
	Presente	Vai; é; “tão”	7		
Verbos	Passado	Chamou; perguntei	4	15	21,8%
	Infinitivo	Ajudar; pegar; limpar	4		
TOTAL			69		100%

De acordo com Bardin (2011), o estudo do léxico permite um balanceamento das informações disponibilizadas mediante o conteúdo, determinando ênfases/ausências e suas respectivas significações. Pode-se destacar a presença de pronomes pessoais em primeira pessoa indicando relação de proximidade, da mesma forma que a incidência de pronomes possessivos em primeira pessoa reflete a relação de posse direta. Assim, no período *minha horta é bem legal*, por exemplo, há uma relação de posse, representada pela união entre o pronome *minha* e o substantivo *horta*, um conector positivo, representado pelo verbo *é*, e dois termos avaliativos, ambos positivos, o advérbio *bem* e o adjetivo *legal*.

Os trechos vertem por três categorias, mediante sua própria semântica, observando-se uma maior incidência de afirmações que refletem identificação com o projeto. Alguns elementos podem ser classificados paralelamente em duas categorias, como em *vamos ajudar!* que, por exemplo, reflete identificação com o projeto, mediante o uso do verbo em 1ª pessoa, mas também pode indicar companheirismo, uma vez que este mesmo verbo está no plural (que indica proximidade), ou ainda compromisso, através da articulação semântica existente entre *vamos* e *ajudar*, que resulta em uma ação imperativa, que deve ter início rápido (Quadro 3).

Quadro 3 – Significações observadas nos textos das paródias mediante análise lexical. Classificação em categorias, com seus respectivos componentes e exemplos.

SIGNIFICAÇÕES OBSERVADAS			
CATEGORIAS	COMPONENTES	EXEMPLOS	INCIDÊNCIA
Identificação	Identificação	"minha horta"	45,4%
	Interesse	"é uma forma bem legal"	
		"eu quero ajudar"	

		"as plantinhas tão no clima"	
		"vamos pegar a enxada"	
		“vamos ajudar!”	
Concepção socioambiental ampla	Conscientização	"eu quero orgânica"	36,4%
	Compromisso	"a enxada me chamou"	
	Companheirismo	"com Rosângela e Jean"	
		“vamos ajudar!”	
Concepção socioambiental restrita	Reduccionismo	"começar a limpar"	18,2%
	Visão humanista de ambiente	"tu vai cavar?"	
		"vou te pegar de jeito"	
		"vou te comer"	
		TOTAL	100%

Ao analisarmos as paródias, muitas expressões, frases ou mesmo períodos remetem às concepções acima mencionadas. Há uma grande incidência de afirmativas que indicam uma conscientização com relação à prática orgânica da agricultura e ao meio ambiente, um compromisso com a natureza e a manutenção da horta, assim como algumas afirmações que demonstram a percepção de que o uso sustentável dos recursos, bem como o cuidado com eles, devem ser realizados não apenas individualmente, mas também em grupo, sob uma perspectiva de companheirismo. Alguns trechos das paródias foram destacados, contendo significações que correspondem a uma visão restrita do trabalho com a horta, isolando-o do contexto externo à escola ou restringindo-o ao seu aspecto produtivo, bem como a um posicionamento de superioridade em relação ao ambiente (18,2%; Quadro 3).

O maior grupo de unidades de significação observado foi relacionado à identificação com o projeto, com 45,4% dos dados (Quadro 3). A existência desta categoria – identificação –, associada ao alto número de exemplos existentes nela, indica uma ampla aceitação da proposta do projeto de horta escolar implementado na escola, ao qual foi articulado o desenvolvimento do minicurso. Diversas afirmações exprimem uma identificação com o trabalho em questão (*minha horta ou eu quero horta*, por exemplo), enquanto outras estão

relacionadas ao interesse em trabalhar no ambiente da horta (*doidinha para plantar* ou *eu quero ajudar*, por exemplo).

Paralelamente, conscientização e compromisso são identificados em alguns trechos específicos das composições, como em: *eu quero orgânica* e *a enxada me chamou*. Nesses exemplos observa-se entre o discurso dos participantes uma concepção mais dinâmica da inserção do ser humano no meio ambiente, enfatizada pelo aspecto de interação e subordinação do ser humano.

Outro aspecto importante a ser destacado reside em uma das categorias, a de percepção socioambiental ampla. Um dos trechos destacados das composições realizadas pelos estudantes apresenta citações diretas a si e a seus colegas, do que se infere demonstrar a compreensão de que o cuidado com o meio ambiente deve acontecer em grupo e está atrelado a uma boa relação com a sociedade.

A presença de concepção socioambiental restrita fica destacada em afirmações como *vou te pegar de jeito* ou *vou te comer*. Nesses casos, o estudante explicita um posicionamento utilitarista com relação ao conceito de ambiente, marcado pela subordinação do mesmo a ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, sinalizamos a relevância da paródia como recurso ao estudo de conceitos importantes para a consciência crítica, neste caso, à horta escolar e suas respectivas implicações no cotidiano dos estudantes, o que faz dela um articulador para a compreensão de conhecimentos diversos circunscritos no âmbito das Ciências Naturais.

Apesar de alguns trechos evidenciarem uma visão utilitarista de meio ambiente, de maneira geral, a análise dos resultados indica que houve, entre os estudantes participantes, uma considerável conscientização em relação aos temas abordados durante o minicurso. Entre os discursos analisados, observou-se a compreensão de conceitos existentes em EA, abordados durante o evento, a exemplos de uso sustentável de recursos naturais, desigualdades sociais e saúde.

Percebe-se claramente em diversos trechos das paródias analisadas uma identificação com o ambiente de estudos representado pela horta, ambiente escolar e, conseqüentemente, com os demais participantes do projeto. Do mesmo modo, é evidente a concepção dos estudantes em relação à importância do trabalho, bem como da participação deles no projeto.

A ludicidade da paródia proporciona uma aproximação entre conteúdos abordados e

os alunos, contribuindo para a melhoria da aprendizagem de conceitos significativos para a formação da consciência crítica. Assim, pode-se afirmar que a paródia contribui de forma satisfatória como metodologia para o processo de ensino-aprendizagem em EA, uma vez que possibilita uma facilitação na construção de estruturas mentais nos discentes.

Um dos aspectos que merecem destaque ao analisarmos tal perspectiva de trabalho reside no caráter avaliativo inserido no uso da paródia quando trabalhada segundo a proposta descrita. Ela permite aos professores obter um *feedback* em relação à aprendizagem dos estudantes e, assim, identificar concepções e o nível de aprendizagem dos alunos. Destarte, a paródia pode atuar também na composição de uma avaliação continuada, não apenas em EA, mas também em qualquer prática de ensino.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. G.; BATISTA, I. L. A criatividade como uma referência para discutir as bases da ciência e do seu ensino. **VIII ENPEC**, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiipec/resumos/R1723-1.pdf>>. Acesso em 2 fev. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de novembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): bases legais**. Brasília. MEC/SEF, 2000.

DAMASCENO, A. M. B. Um encontro da biologia com a música: por um ensino mais humanista. Belo Horizonte, 2009.

FERNANDES, R. S.; SOUZA, V. J.; PELISSARI, V. B. FERNANDES, S. T. Uso da Percepção Ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental. **Rede CEAs**, 2004. Disponível em: <http://www.redeceas.esalq.usp.br/noticias/Percepcao_Ambiental.pdf>. Acesso em 26 fev. 2012.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRANJA, C. de S. E. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

GUILHAUMOU, J. L'historien du discours et la lexicométrie. **Histoire et mesure**, v.1, n.3, p. 27-46, 1986.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.Escrituras. 2006.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/ 2003.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Alícia, Maria, Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORGADO, Fernanda da Silva. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUGGLER, Cristine Carole; ALMEIDA, Sirley de; MOL, Márcio José Ladeira; FRANCO, Paolo Rossi Cardoso; MONTEIRO, Douglas Emiliano Januário; **Solos e Educação Ambiental: Experiência com alunos do Ensino Fundamental na Zona Rural de Viçosa, MG**. Belo horizonte. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004

RICKLEFS, Robert E. **A Economia da Natureza**. 6.ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2010.

SANTOS, P. A. M. **Inovações no ensino de ciências e na educação em saúde: um estudo a partir de projeto Finlay**. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. 176p.

SEVERO, T. E. A. **Ecologia também é Educação Ambiental? Um estudo sobre as necessidades formativas do professor educador ambiental**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: UNICAMP, Campinas, 2012, Livro 2, p. 6627 – 6638.

SOUSA, M. E; SILVA, O. F; SILVA, S. R. T; SILVA, G. H. P. **A importância das atividades lúdicas: uma proposta para o ensino de ciências**. VII CONNEPI, 19 à 21 de outubro. Palmas – TO, 2012.