



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – ENCIMA – IFSP**

ÉRIKA DIAS SOARES

**CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CANÇÕES EM ABORDAGENS
REFLEXIVAS SOBRE O MEIO AMBIENTE**

São Paulo

2020

ÉRIKA DIAS SOARES

**CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CANÇÕES EM ABORDAGENS
REFLEXIVAS SOBRE O MEIO AMBIENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ferreira Gomes

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

s676c Soares, Érika Dias
Ciências na educação infantil: canções em
abordagens reflexivas sobre o meio ambiente. /
Érika Dias Soares. São Paulo: [s.n.], 2020.
113 f.

Orientador: Emerson Ferreira Gomes

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de
Ciências e Matemática) - Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP,
2020.

1. Canções. 2. Educação Infantil. 3. Meio
Ambiente. I. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 510

ÉRIKA DIAS SOARES

CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Canções em abordagens reflexivas sobre o meio ambiente

Dissertação apresentada e aprovada em 15 de dezembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

A banca examinadora foi composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Emerson Ferreira Gomes

IFSP – *campus* São Paulo

Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

IFSP – *campus* São Paulo

Membro da Banca

Prof. Dr. Emerson Izidoro dos Santos

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Membro da Banca

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais e toda minha família que sempre me apoiaram, incentivaram e ofereceram todo o suporte, amor e carinho.

Ao meu marido Gaspar pelo apoio, parceria, incentivo, amor e cuidado.

Às minhas sobrinhas Giovana e Isabela pela pureza do olhar de criança, pelas risadas e momentos de alegria.

Às minhas amigas Aline e Ericka por estarem sempre comigo, por compreenderem minha ausência e por todo apoio, inclusive nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador Prof. Dr. Emerson Ferreira Gomes, por acreditar no meu trabalho, pela orientação, atenção, compreensão e diálogo.

Ao Prof. Dr. Emerson Izidoro, pelos anos de amizade, pela parceria na busca de uma educação de qualidade e divulgação da ciência para as crianças e por sempre acreditar no meu trabalho.

À Prof. Amanda Marques, por fazer e acreditar na educação para os pequenos. Pelo belo trabalho que desenvolve e pelas contribuições e indicações no direcionamento desta pesquisa.

Às bolsistas e voluntárias do Programa PIBID, subprojeto Pedagogia da UNIFESP, em especial Camila, Eliana, Giselli, Letícia, Nicolle, Samara e Sulamita, pelo comprometimento e dedicação durante todas as fases da pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Aos amigos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, pelos debates e estudos, em especial, Silvana e Janaína, pelas palavras de incentivo, apoio, conversas, trocas e parcerias construídas durante esse processo e que permanecerão para a vida.

Aos amigos do NERD - UNIFESP, Ana Paula, Antônio, Ciça, Day, Giselli, Hami, Mariana, Marina, Paula, Stefanie, Tiago, Thuane e Vitor pelos momentos de estudo, incentivo, debates, parceria e diversão.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho Dalva, Fabíola, Geralda e Shirley, pela amizade, parceria, estudos, discussões e momentos de alegria que vivenciamos diariamente na construção de uma educação pública de qualidade.

Aos meus alunos(as) e suas famílias, que aceitaram participar e colaborar com a pesquisa da forma mais alegre e prazerosa. A vocês, todo meu carinho!

*A minha avó Micia (in memoriam), minha Florzinha do Jardim.
Que ensinou-me a cuidar, amar e respeitar a natureza e os animais. Sinto falta de sua
alegria, suas prosas e cantorias.
Sua Princesa Rosa*

RESUMO

SOARES, Érika Dias. **Ciências na Educação Infantil: Canções em abordagens reflexivas sobre o meio ambiente.** 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2020.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma canções infantis permitem processos de reflexão sobre a ciência na Educação Infantil. Para seu desenvolvimento, foram aplicadas duas sequências didáticas que valorizaram o brincar e a ludicidade na resolução de questões sobre preservação do meio ambiente e aspectos gerais relacionados às ciências da natureza. As sequências lúdicas e reflexivas partiram de duas canções, uma canção compõe o CD Zoró dos Bichos Esquisitos (2014), do artista Zeca Baleiro, e a outra do CD Bafafá (2017) da dupla Palavra Cantada, ambas possibilitam a abordagem e a discussão de temáticas ambientais. As propostas foram desenvolvidas em uma turma da Educação Infantil de uma escola localizada na região metropolitana de São Paulo, onde a pesquisadora exerce a função de Professora de Educação Básica I. As sequências de atividades buscaram articular a temática “meio ambiente” com as canções e foram baseadas nos aspectos de interação (VIGOTSKI, 1991) e satisfação cultural (SNYDERS, 1988) nas propostas voltadas ao público infantil. As análises seguiram o referencial discursivo apresentado por Bakhtin (2009 [1929]) ao considerar a criança como produtora de discurso. Foram analisados dois momentos de construção discursiva: uma composição realizada no final da primeira sequência e uma roda de conversa como finalização das intervenções. Como resultado, destacamos que a partir do uso de canções como forma de promover interações discursivas na Educação Infantil, o potencial das crianças na abordagem de temáticas relacionadas às ciências da natureza e a sua abordagem social são revelados. A pesquisa gerou um produto educacional composto por sugestões de atividades desenvolvidas que possibilitam a discussão de temáticas ambientais e sociais com o público da Educação Infantil. O material é destinado a professores atuantes e em formação e que tenham interesse no processo educativo em ciências de forma lúdica e reflexiva.

Palavras-chave: Canções. Educação Infantil. Meio ambiente.

ABSTRACT

SOARES, Érika Dias. **Science in Early Childhood Education: Songs in reflective approaches to the environment.** 2020. 113 f. Master's thesis (Master in Science and Mathematics Teaching) – Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. São Paulo, 2020.

This research aims to analyze how children's songs allow processes reflections on science in early childhood education. The presentation will be based on the preliminary results of didactic sequences that value the playfulness in solving questions about environment preservation. The playful and reflective sequences will be based on two songs, the first is composed by the artist Zeca Baleiro from the album *Zoró dos Bichos Esquisitos* (2014) and the other by the group Palavra Cantada from album *Bafafá* (2017). The proposals will be developed in a public school located in the metropolitan region of São Paulo. The researcher performs the function of Basic Education Teacher I. The sequences of activities were formulated with the aim to connect the topic "environment" with music and were based on the aspects of interaction (VIGOTSKI, 1991) and cultural satisfaction (SNYDERS, 1988) in the proposals aimed at children. The analyzes followed the discursive structure presented by Bakhtin (2009 [1929]) when considering the child as a discourse producer. Two moments of discursive construction were analyzed: a composition made at the end of the first sequence and a conversation circle as a conclusion of the interventions. As a result, we highlight that from the use of songs as a way to promote discursive interactions in early childhood education, the potential of children in addressing themes related to natural sciences and their social approach are revealed. The research generated an educational product that consists of presentation sheets of the activities developed that enable the discussion of environmental and social themes with the public of early childhood education. The material is intended for teachers who are active and in training and who are interested in the educational process in a playful and reflective way.

Keywords: Songs. Child education. Environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro comparativo entre a BNCC e o QSN construído pela equipe da escola em que a pesquisa foi realizada em momentos formativos

Figura 2, 3 e 4 - Momentos lúdicos e interativos vivenciados pelas crianças (brincadeiras, apresentações musicais e leituras/contação de histórias).

Figura 5 - Distrito Pimentas apresentado pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) no último Censo, realizado no ano de 2010.

Figura 6 - Distribuição da população de Guarulhos, comparada à população do Estado de São Paulos de acordo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) no último Censo, realizado no ano de 2010.

Figura 7 - Apreciação da canção e observação da expressão do movimento a partir da escuta.

Figura 8 - Roda de conversa inicial sobre a canção.

Figura 9 - Apreciação do videoclipe da canção.

Figura 10 - Cenário representando o ambiente poluído.

Figura 11 - Discussão a partir das observações realizadas pelas crianças e apresentação dos combinados do jogo.

Figura 12 e 13 - Brincadeira Pula e Limpa Canguru.

Figura 14 e 15 - Descarte de resíduos sólidos.

Figura 16 e 17 - Apreciação da canção e videoclipe.

Figura 18 e 19 - Produção coletiva a partir da apreciação do videoclipe.

Figura 20 e 21 - Crianças interagindo no momento da brincadeira.

Figura 22 e 23 - Apresentação e discussão a partir de imagens sobre impacto ambiental.

Figura 24 e 25 - Crianças apreciando o desenho e registrando suas concepções.

Figura 26 e 27 - Crianças brincando de pintura mágica e descobrindo uma nova palavra.

Figura 28 e 29 - Crianças construindo uma árvore com a técnica de colagem e desenvolvimento da coordenação motora.

Figura 30 e 31 - Crianças utilizando a técnica de colagem de folhas para produzirem o fazer artístico.

Figura 32 e 33 - Crianças utilizando massa de modelar na representação de seus interesses.

Figura 34 e 35 - Plantio de mudas de pitanga em espaços sem uso no ambiente escolar.

Figura 36 e 37 - Recorte do videoclipe “Pula Canguru” do compositor Zeca Baleiro (2014).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
LCN	Licenciatura em Ciências da Natureza
USP	Universidade de São Paulo
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
PEB I	Professora de Educação Básica - ciclo I
BRIINCA	Banca Recreativa de Interações e Investigações Infantis em Natureza, Cultura e Artes
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
BC	Banca da Ciência
INTERFACES	Interfaces e Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
JOANINHA	Jogar, Observar, Aprender, Narrar - Investigações sobre a Natureza, Humanidades e Artes
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
RITA	Ritmos na Investigação da Tecnologia e Arte-Ciência
ENCIMA	Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
EneCI	Encontro de Ensino de Ciências por Investigação
SIICUSP	Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP
FIG	Faculdades Integradas de Guarulhos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)
SEB	Secretaria de Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
QSN	Quadro dos Saberes Necessários

CME	Conselho Municipal de Educação
EA	Educação Ambiental
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
MEC	Ministério da Educação
EAC	Educação Ambiental Crítica
IRCAM	<i>Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique</i>
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 BLOCO 1: EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS ..	21
2.1.1 Educação infantil e a proposta curricular municipal	21
2.1.2 As relações existentes entre o pensamento de Vigotski e Snyders na construção do pensamento crítico na criança	28
2.1.3 A educação ambiental crítica e sua perspectiva socioambiental no contexto da Educação Infantil	32
2.1.4 Bakhtin e os estudos do discurso a partir das interações infantis	37
2.2 BLOCO 2: CANÇÕES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESPERTAR DO PENSAMENTO CRÍTICO E CIENTÍFICO NA CRIANÇA	40
2.2.1 Canções, produção da cultura e educação em ciências no contexto da primeira infância	40
2.2.2 Zeca Baleiro e a canção para as crianças	47
2.2.2.1 O <i>rap</i> como crítica social na Educação Infantil	48
2.2.3 Palavra Cantada e o público infantil	51
2.2.3.1 O baião e os meios de comunicação em massa como forma de acesso à informação cultural	54
3. PERCURSO METODOLÓGICO: VIVÊNCIAS, CAMINHOS E DESCOBERTAS DOS PEQUENOS A PARTIR DAS CANÇÕES	57
3.1 Sobre a escola e os territórios educativos	57
3.2 A pesquisa na escola	60
3.3 Desenvolvimento das sequências de atividades lúdicas e reflexivas	65
3.3.1 Canção 1: Pula Canguru (2014) – CD Zoró dos Bichos esquisitos – Zeca Baleiro	65

3.3.2 Canção 2: Planta Bambolê (2017) – CD Bafafá – Palavra Cantada	71
4. ANÁLISES	79
4.1 Análise das canções utilizadas nas sequências de atividades com as crianças numa perspectiva bakhtiniana	79
4.2 Análise da composição do <i>rap</i> pelas crianças a partir dos estudos do discurso	86
4.3 Análise da interação discursiva entre as crianças na roda de conversa final	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
6. BIBLIOGRAFIA	101
APÊNDICES	110
Apêndice A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentado aos responsáveis pelos menores participantes da pesquisa	110
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis dos menores participantes da pesquisa	112

1. INTRODUÇÃO

Considerando que o ponto inicial desta pesquisa está apoiado na importância da formação social das crianças, partindo da teoria sócio-histórica de Vigotski (1991; 2009) a qual valoriza as relações interpessoais e, principalmente, a cooperação entre os sujeitos de aprendizagem, acredito ser de grande relevância, apresentar brevemente meu percurso formativo com o objetivo de demonstrar os caminhos pelos quais esta pesquisa perpassa.

No ano de 2005, finalizei o Ensino Médio no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), projeto que visava a formação de professores que atuariam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I. No mesmo ano, iniciei a graduação no curso Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) para o Ensino Fundamental pela Universidade de São Paulo na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (USP-EACH).

Durante a graduação, atuei como aluna-pesquisadora do Projeto ABC na Educação Científica - Mão na Massa, no polo Estação Ciência - USP, participando de diversos cursos na formação permanente de professores e atuei como bolsista de monitoria na Estação Ciência - USP na área da biologia. No ano de 2007, lecionei em uma escola de Educação Infantil conveniada com a rede municipal de educação de São Paulo, desenvolvendo um trabalho com crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos. Em 2008, fui convocada para assumir a função de Professora de Educação Básica I (PEBI), na rede municipal de Guarulhos, onde atuo até o presente.

Com relação à formação permanente de professores na rede municipal de Guarulhos, são oferecidos, durante o semestre, diversos cursos formativos, que atendem temáticas diversificadas e ocorrem em contraturno e/ou durante o recesso dos educadores. No mês de julho de 2015, participei de um curso intitulado “BRIINCA - Banca Recreativa de Interações e Investigações Infantis em Natureza, Cultura e Artes”. O curso teve como objetivo estimular a prática investigativa das Ciências, articulando alfabetização científica, ludicidade e a construção do conhecimento na Educação Infantil e nos anos iniciais, por meio de oficinas direcionadas aos professores que contemplaram diversas temáticas. Essas oficinas foram promovidas a partir de uma parceria entre a Universidade de São Paulo (USP-EACH), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) campus Guarulhos e Secretaria Municipal de Educação (SME) de Guarulhos. Por meio do curso, conheci o projeto Banca da Ciência (BC) que propõe a divulgação da ciência por meio de recursos lúdicos e didáticos voltados ao público escolar, sobretudo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, promovendo reflexões sobre a natureza da ciência e sua relação na perspectiva social, cultural e política. As ações

desenvolvidas pela BC estão articuladas a projetos do grupo de pesquisa INTERFACES (Interfaces e Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade), com o qual tive contato e passei a participar de reuniões e grupos de estudo oferecidas pelo projeto BC que acontecem na USP-EACH e Unifesp Guarulhos, atuando a partir de então, como professora colaboradora. O grupo de pesquisa INTERFACES é formado por diversos programas que valorizam a divulgação científica desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre essa abrangência, atuo diretamente no programa voltado para a Educação Infantil intitulado JOANINHA (Jogar, Observar, Aprender, Narrar - Investigações sobre a Natureza, Humanidades e Artes). Esse programa desenvolve pesquisa e ações na escola regular por meio de linhas de interesse. Conhecendo as diversas vertentes do programa JOANINHA que englobam a leitura, tecnologia, direito dos animais, entre outras, estabeleci maior afinidade com a linha de interesse R.I.T.A. (Ritmos na Investigação da Tecnologia e Arte-Ciência) que me despertou o desejo em estudar mais profundamente e ampliar minha experiência em sala de aula, estabelecendo relações entre as ciências e as artes por meio de práticas culturais envolvendo canções. Nesse sentido, a linha interesse R.I.T.A. tem como objetivo utilizar canções no debate de questões e conceitos das ciências e suas relações com a sociedade, arte, ambiente e contextos históricos e culturais por meio do processo de investigação científica. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades para o público infantil que englobam, além do conhecimento científico, a imaginação e a fantasia presentes no universo infantil, de maneira que o conhecimento científico seja construído de forma rica e prazerosa, valorizando o contexto de vida das crianças. A partir dessa vivência, surgiu o interesse em aprofundar as questões científicas que utilizam as canções como ponto de partida, gerando a pesquisa em questão.

No ano de 2017, fui professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade de São Paulo, subprojeto Ciências da Natureza. Em continuidade às ações desenvolvidas na escola, fui bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) no Programa de Melhoria do Ensino Público, aprimorando os trabalhos já desenvolvidos na escola por meio da linha de interesse R.I.T.A. voltada para a Educação Infantil.

No ano de 2018, ingressei no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (ENCIMA-IFSP), desenvolvendo esta pesquisa que vai ao encontro de todas as propostas e experiências vividas durante esse percurso, e que valoriza canções em processos científicos na Educação

Infantil. No mesmo ano, participei do processo seletivo para atuar como professora supervisora do programa PIBID na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), subprojeto Pedagogia e desenvolvi, em parceria com graduandas e docentes da universidade, o aprofundamento e a aplicação da presente pesquisa.

Esse envolvimento foi refletido em diversas participações em eventos com apresentações dos trabalhos desenvolvidos na prática escolar com o apoio do Projeto Banca da Ciência atrelado ao Programa PIBID. A partir de minha atuação como professora supervisora, tive a oportunidade de realizar a articulação direta entre teoria e prática. Na proposta, juntamente com os docentes da Unifesp, orientava estudantes de graduação que desenvolviam propostas com a turma de alunos para os quais eu lecionava na Educação Infantil. Essa experiência foi determinante para prosseguir com os estudos acadêmicos que, quando articulados com a prática pedagógica, oportunizam um rico significado para todos os envolvidos: crianças, estudantes de graduação, professora e docentes na universidade. Ou seja, essa prática educativa despertou meu interesse em desenvolver esta pesquisa que valoriza todo o processo de construção do conhecimento, tendo os alunos da Educação Infantil como principais sujeitos, visto que todas as propostas são pensadas a fim de garantir uma educação pública de qualidade.

Dentre os principais eventos dos quais participei, envolvendo esses espaços formativos, destacam-se: 9º Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP; Encontro de Ensino de Ciências por Investigação (EnECI); II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância; III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas; 6º Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura (EDICC); V Congresso Acadêmico da Unifesp - Universidade e Sociedade: Saberes em Diálogo no ano de 2019; Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP (SIICUSP), destacando que, nesses dois últimos eventos, as alunas da graduação da Unifesp (bolsistas e voluntárias do PIBID) participaram ativamente por meio de publicações e apresentações dos trabalhos desenvolvidos na escola sob minha orientação e supervisão dos docentes da universidade. Além disso, com os resultados parciais apresentados nesta pesquisa, que partiram das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Banca da Ciência e Programa PIBID, algumas oficinas foram oferecidas em cursos de formação de professores buscando valorizar aspectos culturais presentes no universo infantil. Algumas delas foram: “Desdobramentos da literatura infantil: Teatro e canções na primeira infância” oferecida no ano de 2018 na Semana da Pedagogia da Faculdades Integradas de

Guarulhos (FIG) e “Literatura e Canções na Abordagem de Temáticas Científicas na Educação Infantil”, oferecida na II Semana da Pedagogia: Educação Democrática do IFSP. IFSP/Boituva, também no ano de 2018. Finalizando esse percurso, como resultado da atuação como professora supervisora no Programa PIBID na USP, no início do ano de 2019, ocorreu o lançamento do livro “A formação de professores sob novos ângulos: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018)”¹ no qual tenho autoria, juntamente com mais duas professoras, do capítulo “Ação das professoras supervisoras no programa PIBID (Subprojeto Ciências da Natureza): propostas de intervenções não-formais na educação infantil”. Mais recentemente, em parceria com meu orientador Prof. Dr. Emerson Ferreira Gomes, participamos da construção do capítulo “Educação Infantil e a valorização do discurso das crianças: a canção como possibilidade na promoção de reflexões críticas sobre o Meio Ambiente” no livro “Matemática e Ciências na Sala de Aula”².

A partir do contexto formativo apresentado, o qual se construiu em torno da educação científica, principalmente no âmbito da primeira infância, desenvolvo esta pesquisa considerando as vozes e potencialidades da Educação Infantil e a valorização cultural.

Logo, o objetivo desta pesquisa é analisar de que forma canções infantis permitem processos de exploração da ciência na Educação Infantil, além de analisar o processo de reflexão das crianças na construção do conhecimento sobre o meio ambiente. Dessa forma, chegamos ao seguinte questionamento: “*De que forma sequências de atividades desenvolvidas a partir de canções para o público infantil podem potencializar a significação do conhecimento sobre o meio ambiente numa perspectiva crítica?*”

Para isso, com o objetivo de conhecer o cenário no qual a pesquisa foi realizada, um levantamento das canções que as crianças costumam ouvir foi realizado e alguns objetivos específicos foram destacados:

- Verificar se o trabalho desenvolvido a partir de canções é válido e potencializa a aproximação da criança com temáticas científicas;

¹ SOARES, E. D. ; REAL, K. C. B. ; SOUZA, C. P. ; SANTOS, E. I.; PIASSI, L. P. C. (2019). Ação das professoras supervisoras no programa PIBID (Subprojeto Ciências da Natureza): propostas de intervenções não-formais na educação infantil. In: Cláudia Valentina Assumpção Galian; Edna Maura Zuffi; Emerson de Pietri. (Org.). A formação de professores sob novos ângulos: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018). 1ed. São Paulo: FEUSP, 2019, v. 1, p. 189-198.

² SOARES, E. D. ; GOMES, E. F. (2020). Educação Infantil e a valorização do discurso das crianças: a canção como possibilidade na promoção de reflexões críticas sobre o Meio Ambiente. In: Maria Isabel D’Andrade de Sousa Moniz; Rodrigo Rafael Gomes; Rubens Pantano Filho. (Org.). Matemática e Ciências na Sala de Aula. Salto: FoxTablet, 2020.

- Analisar as interações discursivas construídas pelas crianças frente ao pensamento bakhtiniano;
- Potencializar a significação do conhecimento sobre o meio ambiente numa perspectiva crítica;
- Verificar se os discursos produzidos pelas crianças nos momentos interativos contemplam uma educação ambiental crítica;
- Explorar a ciência, a partir das canções, priorizando a observação, a criação e a construção de hipóteses acerca do meio ambiente;
- Promover situações de interação social entre os participantes por meio de atividades reflexivas e lúdicas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as sequências de atividades realizadas nesta pesquisa contaram com o apoio e auxílio de alunas bolsistas e voluntárias do Programa PIBID da Unifesp, subprojeto Pedagogia, no período de agosto de 2018 a junho de 2019. Nesse contexto, discutimos propostas de atividades lúdicas e reflexivas buscando atender ao interesse do público infantil em questão. As graduandas tiveram participação ativa na escola, atendendo à proposta do programa de formação de professores e a pesquisadora atuou como professora supervisora, visando desenvolver, discutir e promover ações que eram vivenciadas no cotidiano escolar pelas crianças e graduandas. Além disso, a professora atuou na universidade mediando as construções, realizando intervenções e valorizando a experiência profissional nos contextos formativos em educação. Com isso, ressalta-se a importância de programas de formação de professores que atuarão na educação básica, de maneira que a prática deve estar intimamente relacionada com as questões teóricas, sendo possível o desenvolvimento de uma pesquisa em ciências na Educação Infantil capaz de articular momentos lúdicos, de interesse social das crianças, com aprendizagens significativas.

Na busca por apresentar um panorama geral da pesquisa, no capítulo 2, são apresentados os principais referenciais teóricos nos quais a pesquisa está embasada no que se refere à Educação Infantil e seus aspectos sociais, culturais e ambientais. Para isso, o capítulo foi organizado em dois grandes blocos: o primeiro dedicado à contextualização da Educação Infantil e a tratativa da criança como um sujeito de direitos. Nesse bloco, apresentou-se a estrutura e organização da Educação Infantil no Brasil, discutindo os principais documentos que orientam a educação básica, inclusive no âmbito municipal. No segundo bloco, foram aprofundadas as discussões sobre o uso das canções bem como sua aplicabilidade na escola em

busca da construção do pensamento crítico e científico na criança. Além disso, foram apresentados os compositores e suas produções voltadas ao público infantil, valorizando as possibilidades de articular o produto cultural como forma de reflexão sobre aspectos que englobam as ciências da natureza.

No capítulo 3, o percurso metodológico da pesquisa foi traçado, contextualizando o ambiente escolar, a turma da Educação Infantil em estudo e apresentando como se deu o desenvolvimento das sequências de atividades reflexivas por meio das canções e as parcerias estabelecidas no processo de discussão e desenvolvimento das sequências de atividades por meio do PIBID na formação de futuros professores.

No capítulo 4, foram discutidos os principais pontos a partir das intervenções desenvolvidas na escola e realizadas as análises do discurso das crianças utilizando o referencial discursivo apresentado por Bakhtin (2009), de forma a articular alguns pilares de seu pensamento com o discurso produzido pelas crianças em momentos determinados.

Reservou-se o capítulo 5 para as considerações finais da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo foi construído a partir de dois grandes blocos. O primeiro bloco discute e aprofunda os estudos com relação ao universo infantil. Para isso, o capítulo contextualiza a Educação Infantil do município de Guarulhos apresentando a reelaboração da proposta curricular do município, discorre sobre os referenciais teóricos socioculturais contemplados nesta pesquisa, aprofundou-se o estudo sobre a perspectiva da educação ambiental crítica e apresenta o referencial discursivo que valoriza as interações nas construções discursivas entre as crianças. O segundo bloco discute as possibilidades do uso das canções na educação infantil, buscando visualizar de que forma são utilizadas na escola bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores em possibilitar momentos de reflexão nas propostas desenvolvidas para crianças. Nesse bloco, também se apresentam os compositores das canções incorporadas na pesquisa, de forma a explorar suas vivências musicais bem como os gêneros musicais e sua consolidação no Brasil enquanto produto cultural.

2.1 BLOCO 1: EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

2.1.1 Educação infantil e a proposta curricular municipal

A Educação Infantil no Brasil percorreu uma longa trajetória e teve maior visibilidade a partir da Constituição Federal de 1988, momento que trouxe uma significativa contribuição para a implementação da garantia dos direitos da criança. Em seu artigo 208, o inciso IV, destaca “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos” (BRASIL, 1988). Visto isso, as creches, que estavam comumente vinculadas à assistência social, passaram a ser de domínio e responsabilidade da educação. Ou seja, a instituição escola passou não apenas a cuidar da criança, mas também a desenvolver um trabalho educacional. Verifica-se, então, um avanço significativo no que se refere aos direitos da criança pequena, juntamente à implementação da Lei 8069/90, promulgada em 13 de julho de 1990 com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantindo a proteção integral a crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) apresentou os princípios da educação e os deveres do Estado, definindo as atribuições, em regime colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A LDB regulamentou o sistema educacional brasileiro, sendo ele público ou privado, e a incumbência está atrelada desde a educação básica até o ensino superior. Sendo assim, a Educação Infantil

passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, com objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, considerando o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências (BRASIL, 1996).

Os documentos que orientam a Educação Infantil também ressaltam a importância da arte no desenvolvimento da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), por exemplo, apresenta-nos a importância de propiciar às crianças a vivência de saberes que extrapolem o senso comum e estejam embasados em conhecimentos científicos, além de incentivá-las a observar, questionar e criar hipóteses sobre os fenômenos da natureza. Embora esse documento tenha representado um avanço significativo para a Educação Infantil, pois considera o desenvolvimento da criança de forma integral, sabe-se que sua vertente está voltada para a orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem que, em geral, são construídos pelos adultos. Com isso, na busca por ampliar o olhar sobre a criança, considerando-a o centro do processo de aprendizagem, em 2009, o MEC lançou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que considera a importância da interação social no processo de construção do conhecimento infantil. Esse documento valoriza a integração da criança com o conhecimento cultural, científico e o contato com a natureza, de forma que ocorra a articulação entre as diferentes linguagens na organização curricular e didática.

As DCNEI são definidas a partir de concepções relacionadas à Educação Infantil e destacam o dever do Estado em sua oferta de forma gratuita e de qualidade; ao currículo, valorizam as experiências e os saberes das crianças, promovendo o desenvolvimento integral das crianças; norteiam a proposta pedagógica - plano construído de forma coletiva entre equipe e comunidade escolar que busca orientar ações e definir metas visando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Com relação à criança, no artigo 4º da DCNEI, esta é vista como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Dessa forma, nota-se que as DCNEI reforçam a importância do desenvolvimento da criança em sua forma integral e consideram que as escolas, no âmbito da Educação Infantil, garantam experiências educativas de qualidade no qual o cuidado está associado ao processo

educativo e os momentos reflexivos se fazem presentes no cotidiano escolar. Sendo assim, a partir dessa resolução publicada em 2009, a DCNEI considera também a Educação Infantil nos “territórios da população indígena, do campo, ribeirinha, quilombola e outras, e chama a atenção para a Educação Inclusiva das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (OLIVEIRA, 2011, p. 121).

Com o objetivo de garantir experiências significativas que contribuam para a construção do conhecimento em sua dimensão crítica, em que as propostas pedagógicas promovam a igualdade de oportunidades bem como o acesso a bens culturais, a DCNEI estabelece que as propostas pedagógicas devem ser amparadas em três princípios, são eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Tais princípios servem de base para que as práticas pedagógicas apresentadas na proposta curricular sejam pensadas a partir de dois eixos estruturantes, as interações e a brincadeira, a fim de garantir integração de experiências como, a ampliação de vivências sensoriais, expressivas e corporais; o conhecimento das crianças nas diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão; o incentivo à curiosidade, à exploração e ao conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; a interação das crianças com manifestações culturais diversas, entre outras experiências.

Dessa forma, orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos e pautado nos eixos estruturantes interações e brincadeira, assim como já compreendido na DCNEI em seu Artigo 9º, a BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), apresentados como situações nas quais as crianças se expressam de forma ativa por meio de desafios, que as façam pensar de forma crítica nas construções de significados sobre o mundo, ressaltando a importância do papel do professor que busca maneiras de garantir o desenvolvimento integral da criança.

Garantidos os direitos de aprendizagens da criança, a BNCC apresenta cinco campos de experiências em sua organização curricular articulados às DCNEI, quando consideram que o conhecimento está relacionado às experiências concretas do cotidiano das crianças. Dessa forma, os campos de experiências nos quais a BNCC se pauta são: O eu, o outro e o nós; Corpo,

gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um dos campos de experiências evidencia a criança em sua integralidade e busca oferecer “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (BRASIL, 2017, p. 37).

Nesse sentido, as autoras e professoras Maria Carmem Silveira Barbosa, Daniela Finco e Ana Lúcia Goulart de Faria (2015) consideram os campos de experiências como áreas do conhecimento que atuam de forma integrada e destacam que é de grande necessidade refletir sobre esses campos no contexto da Educação Infantil, pensando na construção de um “processo educativo que considere as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças (...) que tem na criança a sua centralidade” (FINCO *et al*, 2015, p. 11). Tendo em vista esse aprofundamento, cabe destacar que a organização curricular da educação infantil deve buscar a valorização dos “saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos da Educação Infantil para as crianças pequenas” (FINCO *et al*, 2015, p. 11), distanciando-se dos modelos tradicionais e transmissivos, em geral organizados por disciplinas que fragmentam o conhecimento e não consideram as vivências das crianças.

Nesse sentido, considerando-se o contexto educacional e a organização curricular do município de Guarulhos, é possível notar que o documento que orienta a educação municipal intitulado de “Quadro dos Saberes Necessários” (QSN), publicado no ano de 2010 frente a uma construção coletiva entre professores, gestão escolar e funcionários da rede, é um referencial para o desenvolvimento de ações que valorizam o protagonismo das crianças, principalmente no planejamento cotidiano em sala de aula.

O QSN, em sua primeira edição, anterior à BNCC, estava organizado por sete eixos que orientavam a Educação Infantil no município de Guarulhos, são eles: Autonomia e Identidade; Interação Social; Comunicação e Expressão; Linguagem Matemática; Corpo e Movimento; Natureza e Sociedade e Arte. Em cada eixo, foram estabelecidos os saberes necessários para a organização curricular da rede na Educação Infantil que consideram a criança como sujeito de direitos.

Após a publicação da BNCC no ano de 2017, a SME iniciou o movimento de estudos, em meados de 2019, que buscara articular os dois documentos (QSN e BNCC) na reelaboração e atualização do currículo municipal. Nessa perspectiva,

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017, p. 16).

Assim, a tabela abaixo apresenta um estudo comparativo entre a organização curricular do município de Guarulhos por meio do documento Quadro dos Saberes Necessários (QSN) com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal estudo, que visava analisar e discutir profundamente os dois documentos, foi realizado no primeiro semestre de 2019 pelos professores e gestores da escola onde esta pesquisa foi realizada, sob orientação da SME. A proposta foi apresentada pela coordenadora pedagógica e buscava possíveis articulações entre os dois documentos. Após as discussões mediadas pela equipe gestora, as análises e as contribuições da unidade de ensino para a reelaboração do currículo da rede foram organizadas da seguinte maneira:

Figura 1: Quadro comparativo entre a BNCC e o QSN construído pela equipe da escola onde a pesquisa foi realizada em momentos formativos.

Base Nacional Comum Curricular: Campos de Experiências	Quadro dos saberes necessários: Eixos
O eu, o outro e o nós	Interação social / Autonomia e Identidade
Corpo, gestos e movimentos	Corpo e movimento
Traços, sons, cores e formas	Arte
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Comunicação e expressão
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Natureza e sociedade / Linguagem matemática

Fonte: elaborada pela autora.

Assim, temos que os estudos relacionados ao currículo da cidade de Guarulhos foram realizados numa construção coletiva a partir de grupos de trabalho (GT) formados por professores e pela equipe gestora da rede municipal sob coordenação pedagógica geral da educadora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira que auxiliou na reelaboração do currículo municipal com sistematização e edição da Fundação Vanzolini. Tais estudos levaram em consideração a realidade das escolas e seus territórios educativos, a fim de que o documento, bem como as práticas que o sustentam, considerem a criança em seu desenvolvimento integral. Dessa maneira, a concepção de educação integral para o município é pautada em “ações

coletivas que promovam o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade” (GUARULHOS, 2019, p. 15).

Nesse sentido, conforme salienta Oliveira (2019), o trabalho com as crianças deve privilegiar suas experiências de forma ampla e criativa e as propostas devem promover a interação, o cuidado, a sustentabilidade, além do conhecimento de tradições culturais. Dessa forma, a criança como centro do planejamento educacional, por meio das práticas que vivencia, é capaz de construir sentidos e produzir cultura.

No final do ano de 2019, a SME de Guarulhos lançou a reelaboração da Proposta Curricular QSN articulada à BNCC. O processo de consolidação desse documento se deu a partir de uma Consulta Pública no período de 07 de outubro a 04 de novembro de 2019, além das contribuições que foram constituídas “por meio do diálogo com a rede municipal, dos fóruns, da consulta pública com a comunidade escolar e da homologação pelo Conselho Municipal de Educação (CME)” (GUARULHOS, 2019, p. 05). O QSN é o norteador das práticas pedagógicas e, em sua reelaboração, reafirma-se o papel da escola enquanto instituição política, social e cultural que busca a construção da sociedade pautada nos princípios de igualdade e pluralidade na busca constante da qualidade social da educação pública.

Ao considerar os objetivos desta pesquisa diante do percurso histórico sobre a perspectiva da Educação Infantil brasileira traçados neste capítulo e que envolvem a exploração de temáticas ambientais partindo de canções, temos que:

Os saberes construídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2009, p. 22).

Sendo assim, no que tange à prática musical na escola, podemos perceber que ambos os documentos propõem que canções sejam apreciadas e inseridas no contexto escolar de forma a promover a interação social e valorizar os interesses culturais daquela comunidade. Os campos de experiências permitem que os saberes sejam contemplados de forma lúdica, valorizando a criança como protagonista e ser integral, capaz de produzir cultura a partir de suas vivências. Nesse sentido, conforme destaca a proposta curricular QSN (2019),

[...] os campos de experiências foram estruturados para orientar o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, tomando como centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças e tendo como

prioridade suas necessidades, interesses, desejos, modos de ser, aprender, interagir, socializar e interpretar o mundo (GUARULHOS, 2019, p. 10).

A partir das relações estabelecidas entre si, Barbosa (2007) apresenta que as crianças possuem um “modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas” (BARBOSA, 2007, p. 1066). Dessa maneira, são capazes de expressar suas ideias e desejos das mais diversas formas e linguagens, produzindo suas próprias intervenções artísticas e culturais a partir dessas relações construídas de forma lúdica. Diante do exposto, esta pesquisa busca considerar os saberes da infância como construção cultural, na qual a criança participa dos processos como sujeito capaz de criar, discutir, conhecer, vivenciar e produzir cultura. Tais saberes são condizentes com a proposta curricular municipal, na qual as

[...] experiências nas instituições escolares visam a construção de saberes e aprendizagens, conforme reconhecem os conhecimentos, o fazer e o agir das crianças, e possibilitam-lhes mudanças em seu papel social, não mais de espectadoras, mas, sim, de protagonistas de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento constantes (GUARULHOS, 2019, p. 10).

Assim, por meio da integração curricular, o QSN permite que ocorra uma organização das aprendizagens de modo a abranger diferentes formas de conhecimento, visto que os saberes são inerentes à vida cotidiana da criança, compreendida como sujeito ativo no processo educativo. Desse modo, conforme apresentado no documento QSN (2019), as aprendizagens essenciais devem partir do contexto das crianças de tal maneira que haja uma intencionalidade de processos educativos que tornem a aprendizagem significativa quando associada à realidade da criança.

Nesse contexto, esta pesquisa encontra-se ancorada na centralidade da criança no processo educativo, considerando-a como sujeito de direitos por meio da valorização de suas vozes e interesses na construção do conhecimento de forma significativa.

2.1.2. As relações existentes entre o pensamento de Vigotski e Snyders na construção do pensamento crítico na criança

Esta pesquisa está baseada numa concepção sociocultural, que privilegia aspectos de interação social (VIGOTSKI, 1991; 2009) e da satisfação cultural (SNYDERS, 1988; 2008) no desenvolvimento de propostas voltadas ao público infantil. É possível articular as ideias apresentadas pelos autores e contextualizá-las no âmbito da Educação Infantil, visto que, nessa fase, ocorre o início do processo educativo na escola regular. Logo, a pesquisa visa interligar os principais referenciais teóricos e suas propostas à prática educativa. Para isso, a temática principal engloba a discussão de problemáticas ambientais, buscando valorizar a interação entre os participantes considerando as ideias e os conhecimentos que as crianças já apresentam. A partir disso, relata-se uma das ideias apresentadas por Vigotski (1991), em que se destaca o conceito de desenvolvimento real ou atual e a zona de desenvolvimento proximal ou imediato. O desenvolvimento real está associado ao conhecimento prévio da criança, ou seja, o que a criança é totalmente capaz de realizar sozinha; já o desenvolvimento imediato refere-se ao conhecimento construído pela criança a partir das mediações culturais no decorrer de sua vida. Ou seja, o que determina o conhecimento na criança são os intervalos entre o que ela consegue fazer sozinha e o que ela necessita da mediação. Conforme explana Vigotski (1991), “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 1991, p. 97). Dessa maneira, pode-se considerar que o aprendizado da criança ocorre a partir das relações estabelecidas, mesmo estas sendo anteriores a sua inserção no ambiente escolar. Segundo Oliveira (2009) “o desenvolvimento se constrói na e pela interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado” (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Nessa vertente, cabe destacar que Vigotski (1991) fundamenta seu pensamento na relevância do âmbito social enquanto constituição do sujeito, sendo assim, “antes de fazer parte do intrassubjetivo, os processos psicológicos fizeram parte da intersubjetividade (...) Desta forma, o sujeito constrói a si e aos outros” (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 355).

Ao considerar essa interação, coloca-se em evidência as manifestações culturais existentes no universo infantil, dentro e fora da escola. Essa ideia corrobora com os dizeres de Snyders (2008) quando este acentua que a escola deve considerar integralmente o conhecimento e a cultura trazidos pela criança, pois a partir do momento que existe a valorização dos aspectos

culturais, oriundos do meio ao qual a criança pertence, o aprendizado torna-se prazeroso, enriquecedor e significativo.

Além disso, conforme apresenta Roberto Carvalho (1999), na perspectiva de Snyders, a escola deve possibilitar ao indivíduo “realizar-se (ter alegria) e poder atuar na sociedade modificando-a, superando as contradições e problemas que esta apresenta” (CARVALHO, 1999, p. 155). Desse modo, o conhecimento deve ser construído a partir de uma situação real que proporcione ao aluno o desenvolvimento de uma visão ampla de mundo que o leve a

[...] um conhecimento verdadeiro, científico, que lhe possibilite uma formação e posse do conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, possa participar das lutas de seu tempo, possa contribuir para a transformação da sociedade. E isto só pode ser feito se o conteúdo, o saber escolar, estiver em continuidade com a realidade dos alunos e ao mesmo tempo lhes forneça elementos para uma ruptura com a ideologia dominante (CARVALHO, 1999, p. 158).

Nesse sentido, o conhecimento é construído por meio de uma aproximação crítica da realidade e considera o contexto de vivências para o desenvolvimento da percepção crítica do mundo. Essa percepção crítica, para Snyders (1993), deve ser aprimorada no contexto escolar de modo que a escola atue como um potencializador de experiências que, de fato considerem o universo escolar e infantil. Com isso, o autor reforça a importância de promover reflexões que sejam pautadas na busca pela satisfação. Tal satisfação se dá por meio de uma escola que valorize a infância e a juventude de modo que considere suas alegrias culturais. Conforme afirma Snyders (1993), “gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades” (SNYDERS, 1993, p. 29).

Dessa maneira, os pressupostos teóricos do pedagogo francês Georges Snyders (2008, p. 11), propõem uma escola que trabalhe com os estudantes a comunicação cultural que realmente lhes compete, apresentando a ideia de que o ambiente escolar é o espaço ideal onde a “cultura primeira” (experiências de vida, senso comum e cultura de massa) da criança deve ser incorporada. O que o pedagogo considera como cultura primeira, está relacionado às

[...] formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem saber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos (SNYDERS, 1988, p. 23).

Nesse caminho, cabe à escola criar momentos de construção do saber considerando as vivências já interiorizadas pelas crianças, pois “quando aproximada das ações de cunho pedagógico, a cultura primeira acena como porta de entrada para as alegrias culturais” (CRUZ JUNIOR, 2012, p. 59). A partir do momento que, no âmbito escolar, ocorre a valorização da experiência de vida da criança, a aprendizagem e o processo educacional como um todo tornam-se prazerosos e significativos, permitindo acesso à “cultura elaborada”, esta que está diretamente relacionada ao conhecimento formal (SNYDERS, 1988).

A cultura elaborada apresentada por Snyders (1988) está ligada ao conhecimento formalizado. Ou seja, para o pedagogo francês, deve-se realizar um processo de continuidade e ruptura considerando, na continuidade, a “valorização da vida, da pessoa, da cultura dos alunos. A ruptura é a confiança nas obras-primas e no papel da escola de modo que o aluno não fique alheio a elas” (SNYDERS, 1993, p. 161). Sendo assim,

[...] a alegria da cultura elaborada é a alegria de ampliar minhas aquisições sem as trair: adquirir uma visão junto dos problemas e das tarefas; fazer aparecer os elos entre o que vejo, o que penso viver – e os acontecimentos que atravessam o mundo. E assim, apreendo mais dados e os apreendo com mais acuidade, pois eles iluminam-se uns pelos outros. E ao mesmo tempo, sou preocupado por mais, participo mais, é assim que posso esperar compreender meu lugar, encontrar e tomar o meu lugar (SNYDERS, 1988, p. 51).

Partindo dessa explanação, entende-se a música, mais especificamente o gênero musical, como cultura primeira, visto que se trata de uma cultura trazida do cotidiano, não sistematizada e que as crianças têm acesso de forma natural. Snyders (1988) procura demonstrar a necessidade de se considerar a cultura primeira incorporando-a nas propostas em sala de aula, pois, dessa forma, a criança acessa a cultura elaborada tendo como ponto de partida aquilo que já faz parte de sua vivência, possibilitando, assim, uma nova visão da realidade. Nesse cenário, conforme destaca Cruz Junior (2012), é papel da escola mediar as relações entre a cultura primeira e a cultura elaborada, contribuindo para a promoção das alegrias culturais e desenvolvimento das crianças.

As brincadeiras e gêneros musicais apresentados nesta pesquisa estão presentes no contexto de vida das crianças. Nesse sentido, é possível realizar uma abordagem sociocultural, estabelecendo relações a partir de atividades desenvolvidas na escola que contemplem a reflexão sobre o ambiente. Além disso, deve-se respeitar o interesse cultural das crianças, fazendo uso de propostas lúdicas e interativas. Autoras como Renata Vieira e Maria Isabel

Almeida (2017), em seu artigo a respeito das concepções do pedagogo George Snyders, apresentam que

[...] “é possível encontrar base explicativa em prol, por exemplo, da necessária relação entre os saberes dos diferentes âmbitos (cotidiano, científico, filosófico, artístico, técnico etc.) que, em articulação, concorrem para uma formação compromissada com a melhoria qualitativa da formação humana dos estudantes” (VIEIRA; ALMEIDA, 2017, p. 501).

A criança pode atuar como um agente transformador do contexto ao qual está inserida. Ao mesmo tempo que sua autonomia é desenvolvida e ampliada por meio da satisfação, suas atitudes são compreendidas em ações que despertam a necessidade de uma escola atuante, democratizada, que lute contra a dominação e segregação de classes.

Tendo em vista um cenário que considera a interação e alegrias culturais, conforme Vigotski (1991; 2009) em sua perspectiva sócio-histórica, busca-se valorizar a prática educativa por meio de brincadeiras, visto que o ato de brincar é uma manifestação cultural a ser considerada no universo infantil. É possível afirmar que o brincar encontra-se intimamente relacionado aos momentos de alegria e satisfação no ambiente escolar. Conforme Snyders (2008, p. 19), essa compensação “vivida no momento presente é a alegria da cultura [...] a alegria da cultura mais elaborada, a cultura das obras-primas”. As crianças têm contato com alegrias culturais a todo tempo e não somente no ambiente escolar, ao apreciar um programa na TV, no convívio com seus familiares, no diálogo e nas interações. Ou seja, ao refletir sobre o papel da escola, Snyders afirma que “a escola encontra sua razão de ser quando se espera do jovem um salto tão considerável que ele não pode realizá-lo com suas próprias forças” (SNYDERS, 2008, p. 19).

Tendo em vista que este estudo foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Guarulhos, considera-se a concepção voltada a essa fase que a rede de ensino defende, destacando-se a valorização de uma educação para todas as crianças, de 0 a 5 anos e 11 meses, que propõe o rompimento “com as práticas cristalizadas de ‘escolarização’ da infância, de forma a respeitar o tempo próprio do desenvolvimento da criança” (GUARULHOS, 2009, p. 27). Nessa perspectiva, a criança é vista como sujeito de direito em seu desenvolvimento integral e as propostas a serem desenvolvidas partem de momentos que envolvem a escuta e o interesse desse ser, que, por sua vez, realiza a leitura de mundo “e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27)

Logo, pode-se perceber que os referenciais teóricos socioculturais eminentes nesta pesquisa, quando articulados, conforme descrito no decorrer do capítulo, constituem-se como uma proposta educativa que valoriza a criança como ser pensante, protagonista, capaz de manifestar seus interesses, criar e participar de ações que buscam amenizar as problemáticas de seu entorno e transformar a sociedade.

2.1.3 A educação ambiental crítica e sua perspectiva socioambiental no contexto da Educação Infantil

A Educação Ambiental (EA) destacou-se mundialmente após o reconhecimento dos mais diversos problemas que afetam o meio ambiente. Essas problemáticas são decorrentes da Revolução Industrial, bem como de “resquícios deixados dos armamentos nucleares da Guerra Fria” (RIBEIRO, 2017, p. 43).

É muito complexo apresentar um marco inicial sobre a trajetória da Educação Ambiental. Podemos dizer que, a partir da década de 70, com a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em 1972 em Estocolmo, as problemáticas ambientais passaram a ter espaço no contexto educacional por meio de propostas e programas internacionais “evocando a necessidade de uma consciência “esclarecida” do indivíduo em sua relação com a natureza e o meio ambiente para a sua preservação e conservação” (DIAS, 1992, p. 272).

Como resultado da Conferência, houve a recomendação para que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabelecesse um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Com isso, em 1974, na cidade de Tammi, na Finlândia, ocorreu um seminário buscando estabelecer os princípios da Educação Ambiental, considerando que a EA “é um componente de todo pensamento e de toda atividade, da cultura, no mais amplo sentido da palavra” (MEIRELLES; SANTOS, 2005, p. 29).

Em continuidade a essa trajetória, aconteceu, em 1975, o seminário de Belgrado, na atual Sérvia, e foi considerado um marco na história da EA, pois colocou em destaque na carta de Belgrado, a necessidade de desenvolver ações com objetivos e estabelecimento de metas capazes de amenizar problemas de natureza social e ambiental, além de reconhecer a EA de forma integral e permanente.

Em 1977, foi realizada a primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi, na atual Geórgia, convocada pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Nessa conferência, foram definidas 41

recomendações estabelecidas em caráter nacional e internacional, enfatizando a necessidade de ações interdisciplinares, críticas, éticas e transformadoras da EA, constituindo um plano de ação em caráter mundial.

Dez anos depois, ocorreu, em Moscou, o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, promovido pela UNESCO, legitimando a Conferência de Tbilisi e criando um novo documento que buscava avaliar as conquistas e dificuldades relacionadas à EA. Nesse momento, foram estabelecidas informações referentes aos currículos nos diversos níveis educacionais e recursos humanos na perspectiva formal e não formal em EA.

Em 1988, a partir da Constituição Federal Brasileira, a perspectiva ambiental discutida no decorrer dos anos, iniciada na Conferência de Estocolmo, em 1972, foi considerada. A nova Constituição é, segundo Dias (1992), uma das mais completas, em caráter mundial, na tratativa das questões ambientais que incluem ações de preservação e conservação. Em seu artigo 225, na ordem social, o Meio Ambiente é retratado de modo que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

No mesmo documento, o inciso VI trata da "educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988). Dessa forma, a educação ambiental passou a fazer parte de todos os níveis escolares da educação básica brasileira. E o reforço desse avanço se deu com a publicação da Portaria 678/91 do Ministério da Educação (MEC) que, além de determinar que a EA deveria permear o currículo nos diferentes níveis e modalidades de ensino, retratou a necessidade da formação e capacitação dos professores que atuam na educação básica.

Em continuidade a essa linha do tempo, no ano de 1992, no Rio de Janeiro, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Essa conferência buscou organizar ações de preservação e conservação em ordem mundial, além de analisar e avaliar as medidas discutidas desde a Conferência em Estocolmo com o objetivo de proteger o meio ambiente e valorizar ações sustentáveis.

Com isso, na busca da consolidação da EA no Brasil, o MEC discutiu a regulamentação da Lei nº 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Em seu artigo 1 fica definido que a EA é entendida por

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Sendo assim, a busca por uma sociedade sustentável vem sendo discutida há décadas e toma força à medida que a sociedade compreende a importância de seu papel e a possibilidade de desenvolver ações buscando a conscientização ambiental.

Numa vertente socioambiental, a EA no Brasil foi além do pensamento conservacionista e/ou preservacionista comumente apresentado nos países europeus (LIMA, 2003). A EA construída ao passar dos anos no Brasil passou a “incorporar as questões sociais e a manifestar interpretações críticas da relação entre a sociedade, a educação e o meio ambiente” (LIMA, 2009, p. 158).

Dessa forma, a autora e educadora ambiental Isabel Carvalho (2012) promove a discussão do que apresenta como “desnaturalizar” as formas de enxergar o nosso entorno. Para a educadora, é necessário que ocorra uma renovação de nossa visão de mundo, que se dá por meio de questionamentos de conceitos já enraizados da experiência humana, propiciando novos espaços para discussões e aprendizados que perpassam e renovam nossos pressupostos de vida.

Uma das visões comumente considerada ao falarmos em meio ambiente, refere-se ao resgate das “ideias de "natureza", "vida biológica", "vida selvagem", "flora e fauna”” (CARVALHO, 2012, p. 35). Essa imagem de natureza, apresentada como pura, neutra, natural acaba considerando-a parte de um conjunto equilibrado, pacífico que independe das interações com o mundo cultural e humano. A mesma autora ainda destaca algumas percepções a respeito da natureza, dentre elas, a visão da natureza como "naturalista", que se baseia principalmente na “percepção da natureza como fenômeno estritamente biológico, autônomo, alimentando a ideia de que há um mundo natural constituído em oposição ao mundo humano” (CARVALHO, 2012, p. 36).

Diante do exposto, consideramos para o desenvolvimento desta pesquisa, uma visão socioambientalista. Nessa vertente, "a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e copertença, formando um único mundo" (CARVALHO, 2012, p. 36). Esse contexto socioambiental, é orientado por:

[...] uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos em relação se modificam dinamicamente e mutuamente (CARVALHO, 2012, p. 37).

Ou seja, quando se trata do socioambientalismo, considera-se que é possível uma articulação com a escola, pois esta representa um espaço de integração que propõe valorizar as relações (sociais, naturais e culturais), considerando, em sua perspectiva, o meio ambiente como espaço relacional.

Portanto, as relações estabelecidas a partir da interação entre o ser humano e a natureza podem ser sustentáveis à medida que ações são desenvolvidas em busca da conscientização da sociedade visando a preservação e a conservação da natureza, mas compreendendo que o homem faz parte e interage com o meio. Nesse sentido, essa relação pode ser pensada evidenciando a sociobiodiversidade, ou seja, “uma condição de interação que enriquece o meio ambiente” (CARVALHO, 2012, p. 37). Essa interação e sentimento de pertencimento à natureza são caracterizados nesta pesquisa na medida em que se articula infância e meio ambiente, propiciando espaços para que a criança reflita e ressignifique sua relação com o meio do qual faz parte.

Com isso, acredita-se que, a partir da compreensão de que a escola pode desenvolver ações em EA por meio de processos lúdicos, cabe destacar o pensamento de alguns autores com relação à Educação Ambiental Crítica (EAC), que vai além da noção de conservação da natureza, pois também envolve a construção de um pensamento crítico que abrange, no nosso contexto, desde o reconhecimento da problemática existente até a realização de ações que visam amenizar esses problemas, conforme afirma Leff (2001) ao ressaltar a importância do

[...] educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que o definem (LEFF, 2001, p. 256).

Loureiro (2012) salienta que a EA em sua forma crítica se desenvolve por meio de processos educativos. Na construção de conceitos, o aluno torna-se autor do saber ambiental ao participar de práticas sustentáveis, assumindo uma postura crítica e reflexiva perante o meio ambiente. Dessa forma, é possível articular essa ideia ao pensamento de Paulo Freire na defesa do pensar de forma crítica, considerando a educação libertadora capaz de transformar o contexto de vida dos educandos.

Assim, considera-se que as práticas de EAC despertam nas crianças o sentimento de pertencimento e cuidado com o meio ambiente. Conforme salienta Guimarães (2003), educar

ambientalmente é mais do que sensibilizar sobre o problema; além da razão crítica, é preciso amar a natureza, desenvolver o sentimento de doação, compaixão e integração com a natureza.

Além disso, a EAC apresenta relevante contribuição “ao debate e à atividade educacional, associada ao meio ambiente e ao desenvolvimento, ao introduzir as reflexões indispensáveis da ecologia política, da complexidade e da ética socioambiental” (LIMA, 2009, p. 161). Na mesma linha de pensamento, Mauro Guimarães (2004) destaca a importância da Teoria Crítica e resalta pensadores como Paulo Freire e sua leitura crítica de mundo e Edgar Morin e suas relações dialógicas no processo de transformação da realidade socioambiental, uma vez que tais visões compõem a perspectiva da EAC. Para Guimarães (2004), é necessário que a EAC considere a práxis, de maneira que a “reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo” (GUIMARÃES, 2004, p. 29). Para o autor, todo o processo em EAC é construído de forma coletiva, nunca individual, pois somente nas relações que valorizam os movimentos coletivos ocorre a transformação de uma realidade socioambiental. Sendo assim, a EAC na escola

Exercita a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

Dessa maneira, no contexto da Educação Infantil, por meio da EA em seu caráter crítico, é possível que as crianças compreendam as problemáticas ambientais em seu entorno, discutam, reflitam e assumam papéis ativos na resolução desses problemas de forma coletiva, conforme afirma Loureiro (2012), pois a educação é a categoria teórico-prática capaz de estruturar ações transformadoras por meio da reflexão sobre a vida e sobre a natureza. Com isso, o interesse que é despertado na prática cotidiana escolar pode ir além da escola e as crianças são capazes de multiplicar ações de conscientização em outros espaços, visando uma prática que articula as relações dentro e fora do ambiente escolar e que valoriza a construção do conhecimento de forma crítica.

2.1.4 Bakhtin e os estudos do discurso a partir das interações infantis

As obras de Bakhtin são debruçadas sobre alguns pilares pelos quais sua concepção de linguagem é sustentada. Nesta pesquisa, por meio da análise do discurso produzido pelas crianças em momentos específicos, serão considerados cinco pilares apresentados pelo autor e teóricos da época: as unidades de língua, o enunciado, o dialogismo, a intertextualidade e a polifonia. Nos conceitos de Bakhtin (1895-1975), os estudos sobre os gêneros discursivos, formulações e obras são produtos da correlação de teóricos como Volóchinov e Medvedev, que, desde os anos 20, lançaram “fundamentos metodológicos para uma abordagem dialógica da linguagem” (GRILLO, 2008, p. 57).

O primeiro aspecto a ser considerado nesta pesquisa no panorama da interação verbal, que constitui o Círculo de Bakhtin, relaciona a comunicação como realização concreta da interação verbal, pois interpreta a palavra que “procede de alguém e se dirige para alguém” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 148); toda palavra “serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009, p. 117). Para Bakhtin, o outro não é passivo e tem papel efetivo na construção discursiva, pois

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2006, p. 271).

A partir das relações de sentido construídas com a valorização da interação verbal, esta pesquisa discorrerá sobre os pilares em estudo. No que se refere às unidades da língua, segundo Fiorin (2008), são compreendidas como neutras, pois estão livres de carregar consigo sentimentos, juízos de valor, emoções. Elas não possuem um sentido próprio, o que faz com que não seja permitida uma resposta, pois não possuem autoria nem revelam uma posição. Outro pilar é o enunciado, uma vertente do pensamento de Bakhtin utilizada nesta pesquisa, que possui sentido atribuído a partir das relações dialógicas. Considera-se que a linguagem, em sua dimensão interativa, é expressa em um determinado momento e sua existência é determinada a partir das relações estabelecidas entre o *eu* e o *outro*. Dessa forma, na defesa desse pilar que discorre sobre as relações de sentido a partir da interação, Molon e Vianna apresentam, em seu artigo publicado na revista Bakhtiniana, no ano de 2012, a seguinte afirmação: “A linguagem, cuja realidade fundamental é a interação verbal, é, portanto, uma

atividade que, justamente por só existir em relação ao outro, objetiva-se na realidade concreta compartilhada entre o *eu* e o *outro*” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 149).

Os sujeitos, historicamente situados, carregam consigo uma postura ativa com relação à linguagem. A comunicação, frente aos aspectos de interação e linguagem, é compreensível visto que ocorre uma atividade responsiva, na qual todo ouvinte torna-se falante. Sendo assim, as atividades de discordar, concordar, refutar, aceitar, ponderar, ignorar são assumidas a partir dessa interação e visão de mundo distintas, que permitem ao sujeito a tomada de decisões, posturas e respostas a partir da construção desses enunciados. Segundo Fiorin (2008),

O enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas (FIORIN, 2008, p. 21).

Dessa forma, cabe dizer que a linguagem, enquanto esfera comunicativa, é capaz de solucionar e discutir sobre um problema considerando a construção desses enunciados que permitem respostas. Com isso, temos o pilar que sustenta a noção de dialogismo, o qual remete às relações de sentido construídas e estabelecidas a partir dos enunciados. Portanto, considera-se, neste estudo, essa vertente que relaciona os enunciados na construção do dialogismo real, no qual se faz necessário considerar o pensamento do outro nas construções e relações de sentido.

Partindo das relações construídas, chega-se à noção de polifonia, vertente que considera as diferentes vozes dentro de um texto. Para Bakhtin (2008), a noção de polifonia está em toda parte e

[...] é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente (BAKHTIN, 2008, p. 308).

Para o autor, os aspectos de interação da linguagem são essenciais na construção do discurso. O sujeito é capaz de construir enunciados a partir de outros enunciados que podem estar em concordância ou não com seu pensamento. Considerando esses aspectos, esta pesquisa apresenta, em suas análises discursivas, essas posições ao considerar as vozes das crianças interagindo entre si, com a professora e com as monitoras do PIBID, pois “todo texto é

constituído por várias vozes, é a reconfiguração de outros textos que lhe dão origem, dialogando com ele, retomando-o” (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 71).

Conforme afirma Jobim e Souza (2012), Bakhtin não apresenta uma metodologia específica sobre as interações discursivas e linguagem no cotidiano da criança. No entanto, as questões relacionadas à criança [...] só podem ser plenamente respondidas pela própria linguagem viva, pela linguagem acontecendo no cotidiano das falas infantis. Portanto nada melhor do que o texto da criança para nos surpreender com a imagem de mundo que se manifesta na sua palavra” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 116).

Esta pesquisa transcorreu no intuito de valorizar as falas e discursos construídos pelas crianças por meio de processos interativos. Essas interações, no decorrer das atividades, contaram com momentos de discussões sobre a natureza. Tais discussões permitiram que as falas fossem analisadas à luz do pensamento bakhtiniano, buscando compreender o processo de construção do pensamento crítico na criança a respeito das problemáticas ambientais e sociais vivenciadas por ela.

2.2 BLOCO 2: CANÇÕES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESPERTAR DO PENSAMENTO CRÍTICO E CIENTÍFICO NA CRIANÇA

2.2.1 Canções, produção da cultura e educação em ciências no contexto da primeira infância

Ao se considerar a música, no universo da Educação Infantil, a partir de uma análise dos documentos oficiais como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem-se que, de forma geral, esses documentos destacam a importância de momentos que valorizem a prática musical na escola.

Esses documentos direcionam a prática do professor da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social da criança por intermédio das interações existentes com outras crianças e adultos. A autora Teca de Alencar Brito (2010), referência no desenvolvimento de propostas que valorizam a expressão musical, destaca, em seus trabalhos, que a linguagem musical é fator determinante, capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com a autora,

A música é importante no viver [...]. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial (BRITO, 2010, p. 91).

Mesmo que a prática musical possua grande relevância no contexto da educação das crianças pequenas, em muitos casos, nota-se que esse recurso ainda é utilizado de forma não reflexiva. Em geral, as práticas musicais desenvolvidas na escola são direcionadas à realização de eventos do calendário escolar “sem ampliação do repertório e das possibilidades expressivas das crianças” (BRITO, 2003, p. 51). A dificuldade apresentada por professores em possibilitar momentos de criação foi confundida com deixar a criança “fazer qualquer coisa”, sem orientação ou intencionalidade. Com isso, muitos professores deixavam em segundo plano os momentos criativos, valorizando apenas os processos de reprodução que, em geral, estão associados à repetição de gestos e movimentos mecânicos e estereotipados. Além disso, pode-se destacar a defasagem relacionada à formação do professor, principalmente quando se trata da Educação Infantil. Para muitos professores, a música é vista como “algo pronto” e o trabalho musical é dedicado a ensaios e apresentações, desconsiderando a música como uma linguagem capaz de construir o conhecimento a partir de reflexões e vivências orientadas.

Pensando ainda na formação dos professores de Educação Infantil, Kishimoto (2002) questiona sobre a presença das diversas formas de expressão artística no ensino das artes nos cursos de formação de professores de Educação Infantil: “como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas?” (KISHIMOTO, 2002, p. 109).

Conforme destaca Figueiredo (2001), grande parte do currículo nos cursos de formação de professores ainda não destaca a importância da valorização da música como um recurso capaz de possibilitar a aprendizagem e reflexões sobre os mais diversos temas. Muitas vezes, a formação musical dos educadores é precária ou até mesmo inexistente. O autor ainda aponta que a formação musical do pedagogo, quando defasada nos cursos de formação, faz com que professores não possuam segurança para desenvolver um trabalho musical com as crianças.

Bellochio (2000) apresenta a importância do processo de articular a formação musical do professor unidocente a partir da prática do professor especialista, desenvolvendo, assim, um trabalho compartilhado. Segundo a autora, em sua tese de doutorado, o professor unidocente “deve’ trabalhar com música no cotidiano de suas atividades, com possibilidades e limites, sob pena de perder-se o espaço garantido na forma da Lei e a sua representação mediadora no processo de desenvolvimento de seus alunos” (BELLOCHIO, 2000, p. 365).

Seguindo o mesmo pensamento, Souza (2002) também evidencia que o trabalho colaborativo entre professor especialista e unidocente potencializa a formação musical do professor unidocente, contribuindo na construção de práticas e ações pedagógicas que sejam significativas para os alunos.

Considerando que a articulação entre os profissionais apresentada acima e almejada pelas autoras ainda não ocorre na realidade da educação pública municipal de Guarulhos, visto que professores especialistas ainda não acompanham a Educação Infantil, esta pesquisa parte da vivência educativa da pesquisadora por acreditar no rico potencial que canções apresentam na discussão de questões relacionadas ao meio ambiente e sua preservação.

Brito (2013, p. 127) ressalta que a canção “é o gênero musical que funde música e poesia”. Destaca, ainda, que existem canções para todos os temas e assuntos e que é necessário selecionar, com especial atenção, as canções que se pretende trabalhar com as crianças, considerando a complexidade melódica, o ritmo e o texto. A autora valoriza a atuação do professor dizendo que cabe a esse profissional ampliar o contato das crianças com produtos musicais e, para isso, é necessário que tenha disposição para escutar, pesquisar e não se

contentar somente com o que a mídia costuma oferecer. Com relação aos nossos compositores, a autora apresenta que

É importante que as crianças conheçam nossos compositores: Caetano Veloso, Dorival Caymmi, Noel Rosa, Lamartine Babo, Lupicínio Rodrigues, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Edu Lobo, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Chico Buarque de Holanda, Jackson do Pandeiro, Luiz Gonzaga, Antonio Madureira, Lenine, Helio Ziskind, Paulo Tatit e Sandra Peres, Antonio Nóbrega e muitos outros, que, mesmo quando não têm a intenção de fazer músicas infantis, aproximam-se do universo da criança, enriquecendo seu conhecimento acerca da produção cultural do país (BRITO, 2013, p. 127).

Visto isso, este estudo corrobora o pensamento da autora, pois além das canções selecionadas para o desenvolvimento das sequências didáticas serem cuidadosamente analisadas conforme descrito nos capítulos seguintes, houve a preocupação em apresentar novos compositores, considerando os gêneros musicais e temáticas de interesse que, além de ampliarem o repertório cultural das crianças, também possibilitaram momentos de reflexão a partir das problemáticas abordadas nas canções e vivenciadas pela comunidade. Dessa forma, conforme descrito na DCNEI (BRASIL, 2010), é necessário garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25).

Nesse sentido, esta pesquisa defende a música como uma forma de explorar e investigar questões que envolvam a natureza e suas relações a partir da mediação do professor e interação entre os participantes. Quando a música é utilizada na prática cotidiana do professor no ambiente escolar, a criança é estimulada e o prazer no processo de construção do conhecimento é perceptível, uma vez que a música já faz parte da vivência da criança em seu universo fora da sala de aula.

Para estimular essa vivência e articulá-la ao conhecimento científico “um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p. 46). Além disso, é necessário que exista o incentivo à exploração, aos questionamentos e o estímulo à curiosidade da criança, de modo que ela consiga estabelecer relações entre o mundo físico e social considerando as reflexões sobre a natureza. Paulo Freire relata que “é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de “dar” competência, mas no sentido de humanizar” (FREIRE, 1984, p. 23).

No campo da educação científica, destaca-se que a abordagem de temas das ciências na Educação Infantil não está relacionada à apropriação de conceitos e/ou formas de reprodução do conhecimento. Trata-se de articular o interesse das crianças mediando situações que, de fato, farão sentido na construção de seus conhecimentos e concepção de mundo. Situações nas quais sintam-se participantes e percebam-se como “capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos” (SOUZA, 2008, p. 44).

Dessa forma, os caminhos para a exploração da ciência na Educação Infantil também podem ocorrer no espaço escolar e, de forma assertiva, por meio da valorização de práticas lúdicas, pois a escola possui “um ambiente com potencial riquíssimo de encontro humano, desperdiçado pela repetição secular de uma pedagogia tradicional, movida pelo objetivo de reproduzir conhecimentos e padronizar os alunos” (SCHALL, 2005, p. 09). Corroborando essa visão, a autora Denise Siqueira (2008, p. 42) reforça que “considerar educação apenas como instrução formal é minimizar o papel do grupo social e da cultura na formação do indivíduo”.

Assim sendo, a fim de cessar com a visão de uma escola tradicional, é necessário considerar que “a ciência seja tão normal quanto a arte, por exemplo, ou a literatura. A ciência influi cada vez mais na vida do cidadão (...), portanto, a ciência deve ser vista como algo rotineiro. E a melhor época para introduzir essa ideia é na infância” (WAGENSBERG, 2008, p. 70).

Nesse sentido, na busca por desenvolver um trabalho pedagógico que rompa com as práticas cristalizadas em educação, conforme descrito no currículo de Guarulhos QSN (2019), torna-se essencial considerar a criança como um sujeito histórico e de direito. Dessa maneira, “é possível manter o sonho de alçar voos de diálogos e alegria junto às crianças ao falar com elas sobre Ciências e despertar identificação e desejo de compartilhar o processo de construção de conhecimento” (SCHALL, 2010, p. 179-180).

Esse processo de construção do conhecimento passa a reconhecer a criança como produtora de cultura, pois, conforme destaca Corsaro (2011), a criança como produtora de cultura é capaz não apenas de se apropriar dos códigos culturais existentes no mundo, mas também de recriá-los e interpretá-los de outros modos.

Nessa perspectiva, as instituições escolares tornam-se espaços de grande potencial para que as crianças sejam protagonistas de suas aprendizagens. Esse protagonismo é refletido em uma mudança em seu papel social, no qual “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO,

2011, p. 32). Logo, ao passo que as crianças vão se inserindo no mundo, são capazes de recriar e interpretar os códigos culturais.

Com base nesses pressupostos, esta pesquisa, que possui seu eixo estruturante no uso de canções, contempla os interesses educacionais e culturais propostos para o desenvolvimento da Educação Infantil, tendo em vista que considera as atividades lúdicas como uma forma de possibilitar à criança a expressão de sua fala e a imaginação criativa, contribuindo no seu desenvolvimento integral a partir de suas experiências sociais. Em consonância com a orientação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ressalta-se que o

[...] brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação (BRASIL, 1998, p. 22).

Ou seja, por meio do brincar, a criança descobre o mundo, conhece e reconhece novas formas de convivência. A partir dessa consideração, a escola exerce um papel de grande importância, pois oferece oportunidades distintas para que a criança se desenvolva de forma integral. E esse desenvolvimento tem relação direta com a cultura, pois a criança é participante ativa, passível de criar modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e relacionar-se com o próximo. Logo, a criação requer um trabalho de construção histórica e participação/criação da criança na cultura.

Considerar a cultura da infância torna-se, portanto, algo indispensável para o desenvolvimento de um trabalho-pedagógico em ciências que entenda a criança como sujeito participativo de um contexto social, valorizando-a e criando condições para que haja o desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos por meio de uma pedagogia não transmissiva. A partir disso, a cultura da infância passa a ser entendida como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação da ação” (SARMENTO, 2002, p. 3-4). Desse modo, Faria, Demartini e Prado (2009) destacam que é necessário conhecer as representações sociais produzidas pelas crianças buscando não apenas ouvi-las, mas compreender a heterogeneidade da infância visando formas de melhorias nas diferentes dimensões do ético, político e estético.

Com isso, Kishimoto (1998), professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e importante referência na defesa das interações e valorização do brincar na Educação Infantil, reitera que, ao brincar, o ser humano garante a integração social e é capaz de exercitar seu equilíbrio emocional, além da atividade intelectual, construindo e selando parcerias que não estão presentes somente na escola, mas também no cotidiano da criança.

Tendo em vista a importância de atividades e práticas que envolvam a ludicidade no contexto da Educação Infantil, o brincar torna-se de grande relevância e a produção da cultura lúdica nesta fase, “como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam (...) a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando” (BROUGÈRE, 2015, p. 26). O autor ainda destaca que a cultura lúdica na criança é produzida conforme o meio social e os indivíduos que participam desse processo, portanto, “como toda cultura é o produto da interação social” (p. 27).

Assim, a cultura lúdica é dada a partir de atividades lúdicas vivenciadas pela criança desde o primeiro contato até sua prática. A criança é co-construtora de novas experiências “a cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social” (BROUGÈRE, 2015, p. 27). Logo, a cultura lúdica se dá a partir de uma vivência da criança que interpreta, cria e recria novas experiências, baseadas em experiências já conhecidas com seus pares e/ou objetos.

Nesse contexto, Oliveira (2000, p. 7-8) ratifica que o brincar é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois “abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade”. Smolka (2011) valida esse pensamento dizendo que, por meio da brincadeira, as crianças podem incorporar práticas de papéis e posições sociais.

De acordo com a proposta de Gomes (2016), é necessário realizar uma abordagem que discuta, por meio de sequências de atividades, questões ambientais a partir do uso de canções infantis, de modo que as crianças reflitam sobre seu entorno, considerando aspectos que envolvam, além do conhecimento científico, a percepção de sujeito integrado e participativo na sociedade.

De modo a destacar que a música é uma possibilidade de significação do conhecimento no processo educativo, Ponso (2011) apresenta que quando a música é atrelada a outras áreas do conhecimento, favorece o desenvolvimento de novos saberes, novas formas de aproximação e envolvimento com o conhecimento por meio da interação da criança com elementos do

cotidiano escolar. Visto isso, cabe ressaltar que as atividades e intervenções práticas e reflexivas desenvolvidas nesse contexto possibilitam a promoção da interação social entre as crianças e os envolvidos no processo, pois

As crianças, ao conviverem e se relacionarem, socializam saberes e experiências, assim como observam e aprendem com os adultos, com as crianças mais velhas e em seu contato exploratório com o mundo, seus elementos e fenômenos. É dessa maneira que a criança constrói e transforma conhecimentos necessários à sua vida e compreende que está ligada ao outro (GUARULHOS, 2009, p. 15).

Este cenário dialoga com afirmação de Brito (2003, p. 35) pois, ao brincar, a criança interage, faz música e relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia, inventando, imitando, criando ritmos e ouvindo com prazer a música de todos os povos. Percebe-se, então, a importância de oportunizar momentos para que as crianças desenvolvam sua criatividade e a reflexão crítica pessoal e social, tendo a satisfação cultural como aspecto fundamental nas organizações e construções subjetivas.

Nesse pensamento, Brito (2003), em consonância com Tiago (2007), destaca que a música não deve ser utilizada como recurso visando somente recreação, delimitações de comportamento como disciplina, respeito e datas comemorativas, formação de hábitos e atitudes e condicionamento da rotina, como ocorre usualmente na escola de Educação Infantil, pois a música, na cultura infantil,

[...] são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical (BRITO, 2003, p. 28).

Nesse sentido, conforme os documentos que perpassam a educação básica, percebe-se a importância de promover momentos que incluam a prática musical na Educação Infantil de forma contextualizada, articulando a arte com saberes que fazem parte do cotidiano das crianças. Com isso, as propostas e ações desenvolvidas na escola devem partir do conhecimento que os alunos levam para a sala de aula. Tais conhecimentos são articulados e mediados pelos educadores, de modo que as crianças possam dialogar sobre temáticas das ciências, associando-as aos problemas do seu cotidiano. Esse movimento se dá de forma dialógica e vai ao encontro

da atividade reflexiva que a música pode proporcionar como produto cultural atribuindo significado ao processo educativo.

2.2.2 Zeca Baleiro e a canção para as crianças

Zeca Baleiro (José Ribamar Coelho Santos) nasceu no Estado do Maranhão no ano de 1966. Sua carreira teve início com a composição de canções para o teatro infantil na década de 80. Com o passar dos anos, sua mistura de ritmos, articulada com posicionamentos de ironia e de humor, ganhou apreço do público, principalmente no ano de 1997, com o lançamento de seu primeiro disco “*Por onde andaré Stephen Fry?*”, distribuído pela Universal Music. Participou de coletâneas nacionais e internacionais e foi contemplado com diversos prêmios que valorizaram suas canções e álbuns. No mercado musical, possui o selo ‘Saravá Discos’, criado pelo artista no ano de 2005, destinado à produção de seus projetos especiais, inclusive o CD “Zoró dos Bichos Esquisitos”, obra dedicada ao público infantil lançada no ano de 2014.

Diante desse cenário, é possível encontrar no compositor as características que Naves (2004) atribui às formas como a canção, no século XX, foi capaz de desenvolver sua flexibilidade. Tal flexibilidade permitiu que acontecimentos públicos e privados pudessem ser comentados e discutidos por meio das canções e que diferentes públicos tivessem acesso a esse produto cultural. Nesse sentido, Naves (2004) relata sobre a introdução do componente crítico à música popular, ou seja, a composição popular torna-se capaz de comentar aspectos relacionados à cultura e à política, exercendo o papel de formadores de opinião, segundo a autora, marco para o surgimento da ‘canção crítica’. Essa flexibilidade relacionada às canções também é percebida quando o artista

comenta as situações do cotidiano e através da qual percebemos as falas em mutação, as gírias, a linguagem popular, o uso do *basic english* ou quando concede voz às falas específicas que participam das novas identidades relacionadas às culturas musicais, como as expressões do *rap*, *reggae* e da inclusão pelo procedimento de *samples* de falas diversas (OLIVEIRA, 2011, p. 27).

Desde o nascimento, o ser humano é acompanhado por sons e melodias que influenciam sua maneira de pensar durante a vida. Ao se pensar em educação musical, inicialmente, consideram-se as cantigas de ninar, contudo, as crianças convivem em um meio social onde ela brinca, interage e canta cantigas de roda e, muitas vezes, não existem espaços para refletirem sobre as músicas destinadas ao público infantil. Diante do exposto, é necessário não apenas

apresentar a música de forma superficial, mas estimular a capacidade de reflexão do aluno, fazendo-o compreender os sentidos contidos nas letras e compreender que sempre há algo a mais a ser dito, além do que está posto ou evidente nas palavras que compõem o texto. Visto isso, o uso de canções como prática educacional pode possibilitar e potencializar a discussão de questões sociais, ambientais, culturais de forma lúdica e integrada.

2.2.2.1 O rap como crítica social na Educação Infantil

Este tópico discorrerá sobre a canção ‘Pula Canguru’, do compositor Zeca Baleiro (2014), instrumento de estudo nesta pesquisa com destaque para o gênero musical ao qual pertence. A partir da apreciação da canção e do videoclipe, constatou-se que o gênero musical ‘rap’ (*rhythm and poetry* – ritmo e poesia) se apresenta como uma ferramenta de comunicação. A letra da canção trata de uma problemática presente na sociedade como um todo, porém, suas consequências imediatas são concentradas, conforme afirmativa de Beltrão (1980), nos territórios urbanos marginalizados.

Letra da música: Pula, Canguru
Zeca Baleiro

O canguru o que ele quer
É ir pro Tibet
Pra virar guru
O canguru acha o mundo triste
Por isso ele insiste
Vai virar guru

Pula, canguru
Pula, pula, canguru
A Terra gira e o céu é azul
Pula, canguru
Pula, pula, canguru
A Terra gira e o céu é azul

E tava ele arrumando a mala
Quando entrou na sala
O brother caramujo
E foi dizendo: “mano canguru,
O mundo tá muito sujo
O mundo tá muito sujo
O mundo tá muito sujo!

O mundo tá muito sujo
O mundo tá muito sujo
O mundo tá muito sujo!
– Carros, fumaça, sujeira nos rios
lixo pela praia, poluição no ar
Papel de bala, cocô de cachorro
no mar ou no morro, tanto pra limpar

Ouvindo isto o canguru rapaz
Disse não parto mais
Eu vou ficar aqui
Pra ajudar a melhorar o mundo
Este mundo imundo
Eu vou virar gari

Pula, canguru
Pula, pula, canguru
A Terra gira e o céu é azul
Pula, canguru
Pula, pula, canguru
A Terra gira e o céu é azul

O canguru é um grande bicho
Recolhendo lixo
De norte a sul
Na sua bolsa cabe coisa à beça
Tá limpo, vamos nessa
Pula, canguru

Pula, canguru
Pula, pula, canguru
A Terra gira e o céu é azul
Pula, canguru
Pula, pula, canguru
A Terra gira e o céu é azul (BALEIRO, 2014)

Pensando no gênero musical em destaque, sua história teve surgimento nos Estados Unidos, na década de 1960, e, com o passar dos anos, tomou os grandes centros urbanos. O *rap* passou a ser uma forma de conscientização da população sobre os problemas sociais vivenciados pelos negros e periféricos, tornando-se “elemento significativo para o diálogo social e para a construção ou reconstrução da identidade cultural” (POSTALI, 2019, p. 134). O *rap* é uma das vertentes do movimento *hip hop*. Tal movimento, além das vertentes musicais como o *rap* (ritmo e poesia), os MC’s (Mestres de Cerimônia), os DJ’s (*disc-jockeys*) e a dança (*break dance*), engloba também a pintura (*grafitti*). Quando associadas, ou até mesmo de forma singular, essas manifestações e expressões culturais buscam a transmissão de mensagens de paz

e união entre os jovens marginalizados. Numa visão baseada no pensamento de Canclini (2008), o sujeito marginalizado é o indivíduo excluído socialmente por não estar inserido na cultura dominante, produzindo assim, culturas híbridas, tidas como inferiores por conta de sua característica popular.

No Brasil, as primeiras manifestações do *hip hop* surgiram por volta do ano de 1984, no centro de São Paulo. Há registros apresentando a vertente musical *break dance* com a presença de *b-boys* dançando na região próxima à estação de metrô São Bento e na Praça Roosevelt entre 1984 e 1988. O *rap* adentrou a região sudeste do Brasil, inicialmente pela dança, e foi se difundido, segundo Santos (2002), fundamentado num discurso afirmativo, reflexivo e narrativo da representação de si próprio, levando em conta experiências e convicções. Considerando esse contexto sobre a história do *rap*, percebe-se que o gênero musical é conhecido e vivenciado por grande parte da população periférica das grandes cidades, como é o caso da cidade de Guarulhos. A constatação disso é estabelecida quando, durante esta pesquisa, propôs-se uma roda de conversa buscando conhecer a realidade e contexto musical das crianças. Muitas crianças revelaram contato com diversos gêneros musicais como, por exemplo, o sertanejo, o pagode, o forró, o *funk*, o *gospel* e o *rap*. Esse levantamento de interesse foi realizado a partir de rodas de conversa, nas quais as crianças eram estimuladas a conversar sobre suas canções favoritas e tinham a oportunidade de expressar seus interesses para os outros colegas. Dessa maneira, cada criança era convidada a apresentar seus interesses numa brincadeira intitulada ‘Show de talentos’, realizada diariamente e presente na rotina escolar da turma. Para exemplificar, apresentam-se, a seguir, algumas imagens das crianças nesses momentos lúdicos e interativos de contações de histórias, declamação de poemas, poesias e parlendas. As crianças cantam, dançam, realizam leituras de imagens a partir de livros, entre outras expressões artísticas, valorizadas em todas as ações no contexto da Educação Infantil.

Figura 2, 3 e 4: Momentos lúdicos e interativos vivenciados pelas crianças (brincadeiras, apresentações musicais e leituras/contação de histórias).



Fonte: acervo do autor.

2.2.3 Palavra Cantada e o público infantil

Sandra Peres nasceu em 1963, é graduada em piano e canto lírico pela Faculdade de Música do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e estudou Análise da Composição Contemporânea no Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique (IRCAM) em Paris.

Paulo Tatit nasceu em 1955, possui formação em Arquitetura e é músico autodidata. Na década de 1980, foi arranjador do Grupo Rumo e na década de 1990, construiu uma parceria com o compositor Arnaldo Antunes.

Sandra e Paulo iniciaram sua parceria na trajetória musical em 1989, com a criação e produção de *jingles* e trilhas sonoras instrumentais. Ambos construíram experiências opostas com relação às canções para o público infantil. Enquanto Sandra teve contato, em Nova York, com um “disco de canções de ninar que a deixa encantada pela qualidade dos arranjos e da produção” (PALAVRA CANTADA, 2020), Paulo, grava com o Grupo Rumo o disco infantil “*Quero Passear*” (1988) e cria, “com Hélio Ziskind, trilhas para programas infantis da TV Cultura, se espanta com a péssima qualidade de um CD de cantigas de roda que ouve nas férias” (PALAVRA CANTADA, 2020). Diante dessas experiências musicais envolvendo o universo infantil, surgiu, em 1994, o selo Palavra Cantada, pelo qual lançam o primeiro CD da dupla “*Canções de Ninar*”(1994). Nesse CD, diversos compositores possuem participação, como Arnaldo Antunes, Caetano Veloso, Luiz Tatit, Zé Tatit, José Miguel Wisnik, Pedro Mourão, Akira Ueno, e intérpretes, como Rodolfo Stroeter, Ná Ozzetti, Mônica Salmaso, Virgínia Rosa e Suzana Salles. Por conta da excelente qualidade sonora, o álbum recebe o Prêmio Sharp de melhor disco infantil.

A partir do trabalho musical da dupla e também de outros músicos de sua geração (como Hélio Ziskind, Bia Bedran, Adriana Calcanhotto e Arnaldo Antunes), a produção musical infantil se tornou uma vertente independente no Brasil. Anteriormente a esse momento, as músicas destinadas ao público infantil já eram pensadas e produzidas por compositores como João de Barro, Vinicius de Moraes, Toquinho ou Chico Buarque, mas apenas em trabalhos autorais específicos desses compositores. Ou seja, a dupla Palavra Cantada mantém a essência das produções e composições para o público infantil. Com isso, criam canções que, além de lúdicas, possuem qualidade nos arranjos e melodias e promovem a união entre poesia e música, renovando o cenário musical brasileiro voltado para as crianças.

Em seus álbuns, a dupla reúne composições que vão desde gêneros musicais apreciados nos mais diversos estados brasileiros, como o maracatu, o samba, a congada, até a adaptação de poesias, pensando na fruição estética que, além de estabelecer vínculos afetivos a partir das canções, são apreciados também pelos adultos.

A dupla possui grande empenho em promover, por meio de suas composições, questões que possibilitam a discussão de temas atuais presentes na sociedade. Pensando nisso, uma das canções selecionadas para esta pesquisa apresenta, além de aspectos lúdicos, a possibilidade de refletir sobre a transformação da natureza. A canção ‘Planta Bambolê’ integra o CD ‘Bafafá’ lançado em 2017 e possibilita, de maneira lúdica, a discussão do processo de germinação de uma planta, reforçando a abrangência de temáticas que a dupla promove por meio de suas canções.

Planta Bambolê
Palavra Cantada

Quando eu nasci
A crise me pegou!
Não era mais semente
Mas também não tinha flor!

Eu quis sair
Andar pelo país
Mas quando olhei para baixo
Tinha um caule na raiz!

O que fazer para uma planta se mexer?
Só dá para requebras e girar um bambolê!
O que fazer para uma planta se mexer?
Só dá para requebras e girar um bambolê!

Posso também as vezes balançar
Mas precisa muito vento que não pare de soprar!

Posso também as flores sacudir
Mas precisa muita chuva para me fazer florir!

Quando eu nasci
A crise me pegou!
Não era mais semente
Mas também não tinha flor!

Eu quis sair
Andar pelo país
Mas quando olhei para baixo
Tinha um caule na raiz!

O que fazer para uma planta se mexer?
Só dá para requebrar e girar um bambolê!
O que fazer para uma planta se mexer?
Só dá para requebrar e girar um bambolê!

Posso também as vezes balançar
Mas precisa muito vento que não pare de soprar!
Posso também as flores sacudir
Mas precisa muita chuva para me fazer florir!

As folhas verdes vão surgir
Aqueles bem sequinhas pouco a pouco vão cair!
As frutas novas vão surgir
As doces e azedinhas logo estão aí!

As folhas verdes vão surgir
Aqueles bem sequinhas pouco a pouco vão cair!
As frutas novas vão surgir
As doces e azedinhas logo estão aí!

As folhas verdes vão surgir
Aqueles bem sequinhas pouco a pouco vão cair!
As frutas novas vão surgir
As doces e azedinhas logo estão aí! (PALAVRA CANTADA, 2017)

2.2.3.1. O baião e os meios de comunicação em massa como forma de acesso à informação cultural

O baião é um gênero musical com origem na região Nordeste do Brasil. Segundo Megaro (2013), o gênero tem influência de danças folclóricas oriundas da África como o Iundu, coco, calango e batuque e exibe, em sua formação musical, atributos do tango brasileiro, do maracatu e do cateretê. O gênero teve influência de músicos como Humberto Teixeira e Zé Dantas, mas se consolidou, em 1946, com o sanfoneiro Luiz Gonzaga que popularizou suas canções na região nordeste e “conseguiu que o novo gênero se fizesse presente em todo o país” (MEGARO, 2013, p. 14). Para Ferreti (1988), “a música nordestina passou a constituir um gênero da MPB, quando Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira [...] lançaram, na comunicação de massa do Rio de Janeiro, o “Baião” de 1946, a primeira música a ser registrada naquele ritmo” (FERRETI, 1988, p. 45).

Na época do lançamento de suas canções na década de 1940, o Brasil vivia uma fase marcante no que diz respeito à política nacional. O país era governado por Getúlio Vargas e vivenciava o momento do Estado Novo. Buscando atender às demandas comerciais, Getúlio Vargas publicou o decreto-lei nº 2.073, de 8 de março de 1940 que em seu Art. 1º incorporou ao Patrimônio da União ferrovias, terras e rádios, conforme descrito a seguir:

Art. 1º – Ficam incorporados ao Patrimônio da União:

- a) toda a rede ferroviária de propriedade da Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande ou a ela arrendada;
- b) todo o acervo das Sociedades “A Noite”, “Rio Editora” e “Rádio Nacional”;
- c) as terras situadas nos Estados do Paraná e Santa Catarina, pertencentes à referida Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande.

Parágrafo único – Ficam igualmente incorporadas ao Patrimônio Nacional todas as entidades ou empresas dependentes das enumeradas nas alíneas a e b ou a elas financeiramente subordinadas (BRASIL, 1940).

Dessa forma, apesar de as informações e a publicidade estarem sob controle do Estado, “ocorreu uma busca pela modernização do país que incluía o rádio e a indústria do disco” (PARENTE, 2018, p. 120). Em 1945, chegou ao fim quase uma década de ditadura dominada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas e, no ano seguinte, ocorreu a promulgação da Constituinte de 1946 que buscou reinstaurar preceitos democráticos, como a “liberdade de todos perante a lei, a liberdade de manifestação de pensamento, a liberdade de consciência, de crença e de cultos religiosos” (PARENTE, 2018, p. 119).

Nesse momento, ocorreu o processo de expansão urbana e industrial que teve início no Rio de Janeiro. Nessa época, a capital do Brasil já divulgava, por meio do rádio, informações em massa sobre o desenvolvimento de setor industrial que estava em expansão e permitia que muitos migrantes nordestinos deixassem suas cidades em busca de uma vida melhor, fugindo da temida seca de suas regiões de origem. Este meio de comunicação tem a

[...] capacidade de falar simultaneamente a incontáveis milhões, cada um deles sentindo-se abordado como indivíduo, transformava-o numa ferramenta inconceivelmente poderosa de informação de massa, como governantes e vendedores logo perceberam, para propaganda política e publicidade (HOBSBAWN, 1995, p. 194).

Com a ampliação do acesso à informação por meio do rádio, as emissoras que geralmente apresentavam em sua programação apenas músicas eruditas, passaram a dedicar espaços que contemplavam a diversidade musical da época. Dessa maneira, “para a música nordestina, o disco e o rádio desempenharam papel decisivo” (FERRETI, 1988, p. 55). Com o espaço aberto para as mais diversas manifestações artísticas, o baião ganhou notoriedade também na região sudeste do Brasil, quando a música passou a ser produzida também pelas camadas populares.

A expansão do gênero musical garantiu força por meio da Rádio Nacional que “ganhou expressividade e se tornou uma poderosa ferramenta da música popular, sobretudo para o repertório gonzagueano” (PARENTE, 2018, p. 120). Do nordeste ao centro – sul do país, o baião ganhou destaque por meio do rádio com suas “batidas, melodias, harmonias e compassos” (MORAES, 2013, p. 46) que influenciaram diretamente na indústria cultural e urbana, inicialmente da região sudeste do país. Dessa maneira, conforme Alves (2011) afirma, por meio do baião, é possível traçar um novo registro sociocultural, que valoriza a região nordeste do país como uma potente forma de criação artística e musical.

Além disso, as canções trazem sua representatividade relacionada ao contexto de vida da população nordestina, tal contexto é defendido também por Ferreti (1983) quando, ao falar sobre o compositor Luiz Gonzaga, apresenta que suas canções são inspiradas “no complexo musical do Nordeste, conta a história de sua terra, do drama, da seca, da maneira de viver do seu povo e de suas tristezas e alegrias” (FERRETI, 1983, p. 102).

Nesse paralelo traçado entre comunidade escolar/local e música nordestina, visto que, na comunidade escolar, grande parte da população é migrante da região nordeste do país, conforme será demonstrado a seguir, busca-se discutir, neste estudo, a partir das canções,

possíveis soluções para os problemas existentes no entorno social. Cabe ressaltar que as canções selecionadas para o desenvolvimento das sequências lúdicas foram provenientes do levantamento de interesse musical das crianças. Ou seja, o baião é um gênero costumeiramente vivenciado pelas crianças além do espaço escolar.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: VIVÊNCIAS, CAMINHOS E DESCOBERTAS DOS PEQUENOS A PARTIR DAS CANÇÕES

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. Para tanto, o primeiro momento discorre sobre a contextualização da escola e da comunidade em estudo, buscando realizar um levantamento de sua infraestrutura e principais características do ambiente pedagógico. Além disso, apresenta como se deu o processo histórico de formação da cidade de Guarulhos e, mais especificamente, do bairro onde a escola está localizada, destacando os índices relacionados à vulnerabilidade social da comunidade que ali habita. Em seguida, o capítulo apresenta como se deu o desenvolvimento da pesquisa na escola, caracterizando a turma em estudo com destaque para o processo de escolha das canções e temática e, principalmente, o processo de desenvolvimento das sequências didáticas que contou com a parceria construída entre a professora e estudantes do curso de Pedagogia da Unifesp que atuam no Programa PIBID da instituição universitária. Por fim, é apresentada a descrição das intervenções, bem como o objetivo de cada proposta de atividade que dialogou com o tema de interesse das crianças envolvendo questões relacionadas à poluição e à preservação do meio ambiente.

3.1 Sobre a escola e os territórios educativos

A escola onde esta pesquisa se desenvolveu está situada no distrito Pimentas do município de Guarulhos, adjacente à zona leste da capital paulista, em uma região que apresenta um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDHM) da Região Metropolitana de São Paulo, com valor 0,763 (médio) apurado em 2010, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³. Atende, anualmente, cerca de 750 alunos da Educação Infantil - ciclo I e II, creche e estágios. Acomoda 130 funcionários entre docentes e equipe administrativa, gestão, cozinha, limpeza e portaria e sua estrutura física está adequada aos padrões de acessibilidade universal. A escola realiza atendimento às crianças dos estágios (ciclo II ao qual a pesquisa foi desenvolvida) em três turnos (manhã, intermediário e tarde). Sua estrutura conta com espaços externos de interação como um parque, uma arena e um refeitório. Nesses espaços coletivos, as atividades são desenvolvidas seguindo uma organização de tempos e espaços, de modo que as crianças de todas as turmas tenham a possibilidade de explorá-los.

³ Dados do IDHM fornecidos pelo IBGE disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guarulhos/panorama>. Acesso em 10 fev. 2020.

As salas de aula possuem cinco mesas circulares que acomodam sete crianças em cada, além de um espaço para livros de fácil acesso para as crianças e algumas caixas com brinquedos, pecinhas e blocos de encaixe, que são compartilhados nos momentos de interação e brincadeiras, dentro e fora da sala.

A comunidade em que a escola está inserida é formada, em sua maioria, por famílias de migrantes da região nordeste⁴ do Brasil, que já estão acomodadas há algum tempo na cidade. O fluxo migratório se deu a partir da década de 1950 com a inauguração das rodovias Presidente Dutra e Fernão Dias e com instalação de indústrias e associações comerciais que ampliaram a oferta de postos de trabalho e estruturaram as atividades industriais. Com a chegada da classe trabalhadora, a cidade de Guarulhos passou a formar grandes loteamentos construídos sem uma infraestrutura básica necessária no processo de urbanização.

De modo geral, a comunidade escolar é participativa e colaborativa com as ações promovidas pela escola. A escola tem como meta definida, em seu Projeto Político Pedagógico, estreitar a relação entre a instituição escolar e as famílias. Para isso, diversas ações são desenvolvidas durante o ano letivo. Entre essas ações, destacam-se: o ‘Período de Adaptação dos educandos’ no início do ano letivo, quando a família pode participar juntamente com seu filho de atividades diferenciadas promovidas pela equipe de educadores; o ‘Conselho Participativo de Classe e Ciclo’, composto pela equipe gestora, educadores, apoio e membros da comunidade, que visa discutir ações que serão desenvolvidas posteriormente na escola; diversas festividades e a Feira Cultural, composta por apresentações e criações dos alunos.

No ano de 2008, como já apresentado anteriormente, ingressei no quadro de professores de Educação Básica I da Prefeitura de Guarulhos, lecionando por dois anos consecutivos no Ensino Fundamental, ciclo I e, em seguida, na Educação Infantil, ciclo II. No ano de 2013, ingressei na equipe de professores da escola na qual a pesquisa foi realizada atuando, a partir de então, somente com crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos e 11 meses. Ao conhecer e apropriar-me do contexto da comunidade, percebi as dificuldades presentes e enfrentadas pelos habitantes nas mais diversas situações. Tais necessidades giram em torno de atendimentos na área da saúde, assistência básica, saneamento básico, descarte inadequado de resíduos, enchentes, entre outras, apresentadas em dados estatísticos realizados pelo IBGE no último censo por meio do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)⁵ conforme figuras a seguir.

⁴ Dados da migração da região Nordeste do Brasil para Guarulhos disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guarulhos/pesquisa/23/24007?detalhes=true> Acesso em 09 fev. 2021.

⁵ Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) disponível em: <http://ipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/mun3518800.pdf> Acesso em 09 fev. 2021.

Esta pesquisa foi realizada na busca por integrar e acolher a comunidade na escola e considerando o interesse demonstrado pelas crianças por temáticas direcionadas à natureza e sua conservação durante as atividades previstas no planejamento escolar. Optou-se por delimitar a área de interesse nas problemáticas ambientais existentes no entorno da escola, articulando o interesse musical e a ludicidade na tratativas dessas questões.

3.2 A pesquisa na escola

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados como recurso dois CDs de canções infantis. Um deles foi produzido em 2014, pelo artista Zeca Baleiro (Zoró dos Bichos Esquisitos), sendo o primeiro projeto infantil do cantor e compositor, com a proposta de apresentar ritmos de forma lúdica e irreverente. Além do CD, em 2015, o artista apresentou uma plataforma interativa e um aplicativo e, no ano de 2016, o DVD de animação intitulado “A viagem da família Zoró”, com a participação de diversos artistas nacionais. Esse material também foi utilizado como recurso no decorrer desta pesquisa. O segundo CD e DVD selecionado, ambos produzidos no ano de 2017 pela dupla Palavra Cantada (Bafafá), apresentam algumas canções de sucesso da dupla com possibilidades de desenvolver diversos trabalhos e projetos pedagógicos a partir da amplitude de temáticas que podem ser discutidas com as crianças como, por exemplo, higiene, natureza, alimentação, sentimentos, entre outros.

A partir da análise e estudo dos materiais, duas canções foram selecionadas para o enfoque dessa pesquisa. A canção “Pula Canguru”, faixa 10 do CD Zoró dos Bichos Esquisitos, e a canção “Planta Bambolê”, faixa 5 do CD Bafafá. Essas canções foram selecionadas porque permitem abordagens reflexivas sobre temáticas ambientais, corroborando, assim, a proposta deste estudo. A canção “Pula Canguru” apresenta a questão da poluição do meio ambiente. Em seu enredo, um canguru observa o entorno e passa a questionar e buscar solução para a problemática do descarte de resíduos sólidos na cidade. O arranjo musical é discutido por meio de um *rap*, gênero que possui como característica a discussão de questões e problemáticas de um grupo na sociedade. A canção “Planta Bambolê” apresenta, em seu enredo, o processo de germinação, proposta articulada com a canção anterior por meio da composição da sequência didática. O estilo musical baião é evidenciado na apresentação do videoclipe por conta da valorização dos instrumentos musicais comumente relacionados ao gênero e, após levantamento do interesse musical das crianças, percebemos que se trata de um gênero constantemente presente na comunidade em estudo.

Portanto, as canções foram selecionadas com o objetivo de abordar com as crianças da Educação Infantil questionamentos relacionados ao meio ambiente, bem como associar os problemas apresentados e discutidos a partir dos recursos audiovisuais, com problemáticas presentes no contexto social e ambiental onde as crianças estão inseridas. Seguindo orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, entendemos a importância da música no universo infantil, pois

[...] é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de Estágio II – ciclo II da Educação Infantil⁶ de uma escola localizada na região periférica de Guarulhos. A proposta foi utilizar o produto cultural (música) no desenvolvimento de sequências didáticas e lúdicas para cada uma das canções selecionadas. A seleção das músicas deu-se partindo da necessidade e curiosidade das crianças nesta faixa etária, principalmente nos aspectos relacionados à “*poluição do meio ambiente*” e à “*preservação do meio ambiente*”. Além disso, as canções selecionadas foram pensadas a partir do levantamento de interesses sobre os gêneros musicais mais apreciados e destacados pela comunidade local por meio da observação de momentos interativos envolvendo canções e expressão do movimento. Dessa forma, notou-se que o *rap* e o *baião* estão presentes na fala e expressão corporal das crianças, sendo possível explorar as discussões a partir desses gêneros e articular as problemáticas ambientais com ações viáveis no contexto escolar, valorizando, assim, a vertente do pensamento socioambiental. Cabe salientar, nessa conjuntura, a importância do planejamento e sua intencionalidade para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, tendo em vista que o ato de planejar leva em conta as necessidades da criança, colocando-a no centro do processo educativo na busca de seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, o ato de planejar revela a ação pedagógica como política cultural que tem sua intencionalidade pautada na ordem ética “que implica respeito e responsabilidade para com esta nossa ação e para com os sujeitos dela integrantes, seus grupos sociais e suas culturas” (CORAZZA, 1997, p. 121).

⁶ A escola onde esta pesquisa foi realizada atende apenas a Educação Infantil, constituída por Ciclo I (turmas de Berçário I, Berçário II e Maternal) e Ciclo II (turmas de Estágio I e Estágio II).

Dessa forma, as sequências de atividades propostas a partir das canções selecionadas abordaram temáticas vivenciadas pelos educandos e comunidade e possibilitaram a abordagem de outras que surgiram de acordo com o universo imaginativo das crianças. Vale ressaltar que “as atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem” (BRITO, 2003, p. 37) e o professor, na escolha do repertório a ser utilizado na escola, deve valorizar primeiramente o universo musical e sociocultural de seus alunos.

No âmbito da coleta de dados da pesquisa, diversos recursos como fotografias, áudios, relatórios e diário de bordo foram utilizados, o que possibilitou uma análise mais aprofundada. Houve o cuidado de preservar a identidade das crianças, assegurando, assim, uma prática ética. Para a análise de dados, foram utilizados somente as reflexões e os materiais produzidos pelas crianças cujos responsáveis autorizaram sua participação previamente. A proposta foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP e obteve aprovação sob o número do parecer 3.143.342.

No que se refere ao desenvolvimento de pesquisa com crianças, muitos desafios estão presentes, principalmente quando se busca valorizar as interações infantis e construções discursivas. Quinteiro (2009), em seu artigo que destaca a metodologia da pesquisa com crianças em Faria *et al* (2009), considera que a pesquisa com criança deve valorizar a heterogeneidade dos tipos de criança e infância vivenciados por elas. Sendo assim, o pesquisador lida com o desafio de pertencer ao universo infantil em estudo buscando, a partir da escuta, compreendê-lo e vivenciá-lo, pois

[...] pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável (QUINTEIRO, 2009, p. 21).

Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender as expressões orais construídas de forma conjunta pelas crianças partindo de um processo dialógico no qual as vozes das crianças, seus olhares e testemunhos caminham para a construção de uma educação democrática permeada de discussões e percepções de mundo. Para isso, e em consonância com as práticas integradas em educação, será apresentado como se deu o processo de planejamento, organização, desenvolvimento e realização das intervenções apresentadas a seguir.

Como já apontado, o desenvolvimento deste estudo contou com o apoio do Programa PIBID da Unifesp Guarulhos. O PIBID constitui-se de uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem por finalidade aproximar os graduandos de cursos de licenciatura da prática docente pública. Para tanto, os graduandos são acompanhados por um professor em exercício na escola pública que busca oportunizar a participação do graduando em experiências e vivências no contexto escolar no qual atua.

Nesse cenário, a pesquisadora atua como professora-supervisora e bolsista no programa e, em parceria com docentes da instituição universitária e graduandos dos anos iniciais do curso de Pedagogia (bolsistas e voluntários), desenvolve projetos e intervenções com temáticas variadas de acordo com o contexto e interesse das crianças. Essa prática e modo de atuação e desenvolvimento são realizados a partir de encontros semanais na universidade entre professora-supervisora, graduandas e docentes. Nesses encontros, são discutidas propostas que partem da observação e vivência entre as crianças, graduandas e professora dentro do espaço escolar, além de discussões sobre referenciais teóricos que permeiam os estudos sobre a infância. As graduandas participam e interagem na escola de forma ativa, tendo contato com as crianças, professores e equipe escolar, além de participarem de reuniões pedagógicas nos momentos de Hora Atividade⁷, contribuindo e realizando intervenções com o grupo de professores a partir de discussões coletivas. Nesse sentido, pode-se ressaltar a existência de uma parceria efetiva entre escola pública e universidade de modo a enriquecer a formação dos graduandos e dos professores em efetivo exercício.

Nesse direcionamento, partindo dos encontros semanais de estudo e da inserção das graduandas no contexto escolar, realizou-se a construção coletiva das propostas e sequências didáticas desenvolvidas nesta pesquisa. Assim, a partir de discussões e estudos sobre a infância, buscou-se compreender e reconstruir a imagem da criança, bem como a “concepção de escola, educação, pedagogia em sala, relação entre formação da criança e formação do profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87). Nesse aspecto, resalta-se a necessidade de realizar a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação da infância, reconstruindo a cultura pedagógica com a infância, transformando o cotidiano pedagógico, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, além dos modos de aprender e ensinar (OLIVEIRA-

⁷ Hora atividade: Trata-se do momento de formação do professor na rede municipal de Guarulhos. Tal formação é realizada de acordo com a jornada de trabalho do educador, regulamentada sob o Decreto nº 32216 de 09 de outubro de 2014. Disponível em: https://www.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/decretos_2014/32216decr.pdf Acesso em 09 fev. 2021.

FORMOSINHO, 2016). Nesse sentido, todo o processo de construção das sequências de atividades foi pensado de modo que as experiências vividas possibilitassem

[...] o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Dessa maneira, pode-se considerar a potencialidade que as canções possuem na construção do pensamento crítico na criança, uma vez que a educação deve valorizar o diálogo no processo de aprendizagem e transformação social, pois “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (...) A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2003, p.83-84).

Tendo por base o processo dialógico existente no desenvolvimento e construção das intervenções, ressaltando a importância dos envolvidos (bolsistas e voluntárias do PIBID, professora, docentes da universidade e crianças), apresentam-se, a seguir, as intervenções planejadas e a descrição de como ocorreu todo o processo de desenvolvimento e aplicação no contexto escolar a partir da canção Pula Canguru (2014) e Planta Bambolê (2017). As sequências foram desenvolvidas de forma complementar de modo que destacassem as temáticas “poluição ambiental” e “preservação do meio” por meio de processos lúdicos como, vídeos, danças, brincadeiras culminando no plantio de árvores frutíferas no espaço escolar, o que permite a valorização e o incentivo à preservação do meio ambiente, além do sentimento de pertencimento da criança com o meio de convívio.

3.3 Desenvolvimento das sequências de atividades lúdicas e reflexivas

3.3.1 Canção 1: Pula Canguru (2014) – CD Zoró dos Bichos esquisitos – Zeca Baleiro

Esta sequência de atividades foi iniciada com a apreciação da música em uma área externa conhecida como “Parque Sonoro”, projeto criado pelos professores da escola que partiu da necessidade de dar significado aos espaços escolares não utilizados. A sequência teve como objetivo explorar a música e diferentes ritmos além de valorizar a expressão e a criatividade por meio da música, da dança, da oralidade, da voz e do corpo, a fim de possibilitar a construção do conhecimento de forma lúdica. Essa fase da sequência de atividades lúdicas e reflexivas não foi orientada, constituindo-se apenas na observação das atitudes e comportamentos que as crianças apresentaram ao escutar a música.

Figura 7: Apreciação da canção e observação da expressão do movimento a partir da escuta.



Fonte: acervo próprio.

Após o contato com a canção, realizou-se uma roda de conversa (Figura 8) com o levantamento de alguns questionamentos e promoveu-se uma atividade reflexiva inicial, relacionando a letra da canção ao contexto real das crianças. Nesse sentido, a roda de conversa se configurou como:

[...] o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que

as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências (BRASIL, 1998, p. 138).

Os questionamentos que orientaram as discussões em roda de conversa foram:

- Qual o ritmo da música? Conhecem?
- Que animal a música apresenta? Em que lugar ele vive?
- O que a música apresenta? O que aconteceu?
- Qual a mensagem que ela quer passar?
- No lugar onde vivemos também existem os mesmos problemas que o animal destaca no videoclipe?
- Quais são esses problemas? Como podemos resolvê-los?

Figura 8: Roda de conversa inicial sobre a canção.



Fonte: acervo próprio.

Após a discussão inicial, o videoclipe da canção foi apresentado para as crianças e uma nova roda de conversa foi realizada, com o objetivo de destacar os questionamentos anteriormente discutidos, além de outros que poderiam surgir no decorrer da conversa. Nesse momento, percebeu-se que muitas crianças fizeram a associação direta entre as imagens apresentadas no videoclipe e o entorno da escola e suas casas. Ao serem questionadas sobre se os problemas apresentados no videoclipe eram reconhecidos por elas, surgiram alguns

enunciados, destacados a seguir com nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos:

(...)

João: *“Quando eu acordei, vi muito lixo no chão e muita barata na calçada de noite. Na água do esgoto tinha muito lixo também”*.

(...)

Carolina: *“Minha tia tem uma casa que encheu de água quando choveu”*.

(...)

Raissa: *“O rio que eu passo pra vir pra escola também estava cheio de água suja”*.

(...)

É possível notar que os problemas ambientais e sociais permanecem e são constantemente vivenciados pelas crianças e pela comunidade. Nesse sentido, após discussões em grupo, quando se perguntou sobre as possíveis soluções e formas para a resolução dos problemas apresentados por eles, surgiram alguns enunciados:

(...)

Saulo: *“Se a gente ‘vê’ alguém jogando lixo no chão a gente vai falar pra ela que não pode”*.

(...)

Felipe: *A gente vai colocar uma placa dizendo “não pode jogar lixo no chão”*.

(...)

Esses foram alguns enunciados apresentados pelas crianças durante a roda de conversa que adiante serão analisados na perspectiva de Bakhtin (2009), com relação às construções discursivas nesses momentos de interação. Essas discussões serão ampliadas em outros momentos da sequência didática, no sentido de promover momentos reflexivos nos quais as crianças construam discursos “sobre a realidade concreta, resultado da leitura corajosa do mundo, daquilo que nos leva a um processo de aproximação crítica da realidade vivida, da consciência da opressão e da necessidade da ação” (TOZONI-REIS, 2019, p. 04).

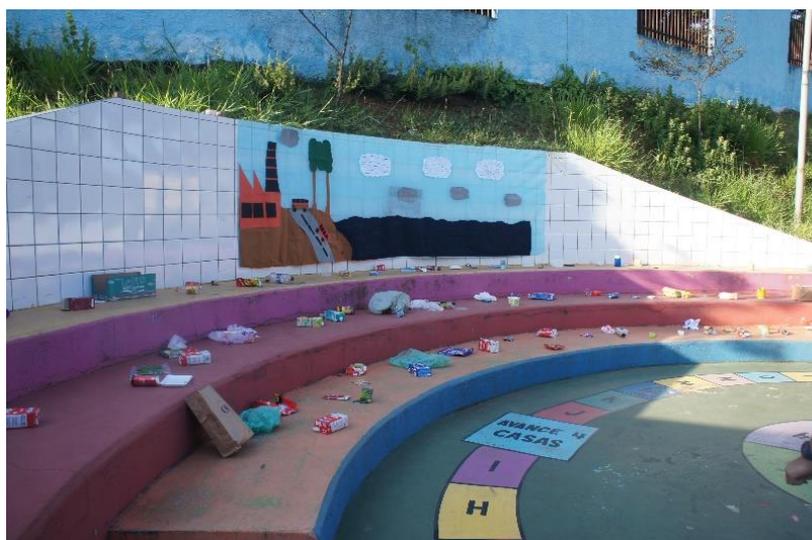
Figura 9: Apreciação do videoclipe da canção.



Fonte: acervo próprio.

A atividade lúdica e reflexiva, baseada nos pressupostos de Kishimoto (1998), valoriza o brincar como prática essencial na Educação Infantil. A atividade proposta neste estudo consistiu em atribuir personagens às crianças (canguru) que vivenciaram, por meio de interações e dramatizações, algumas situações apresentadas na canção. A proposta era que as crianças identificassem as situações não ideais representadas no ambiente (cenário representativo) e buscassem solucioná-las em conjunto.

Figura 10: Cenário representando o ambiente poluído.



Fonte: acervo próprio.

As crianças foram distribuídas em pequenos grupos e cada grupo foi responsável por observar, questionar, analisar e criar hipóteses para solucionar os problemas de um ambiente específico. Esses ambientes foram caracterizados como natural, porém apresentaram a temática ‘lixo (resíduos sólidos) e poluição’ em destaque. No cenário que representou o ambiente (Figura 10), foram expostos problemas como resíduos acumulados (entulho) e animais infestando o meio, esgoto sendo lançado no rio, resíduos em locais de preservação ambiental, entre outros.

Figura 11: Discussão a partir das observações realizadas pelas crianças e apresentação dos combinados do jogo.



Fonte: acervo próprio.

Inicialmente, as crianças observaram a representação do local, identificando a problemática, discutindo e agindo em conjunto na busca da solução do problema por meio da brincadeira. Buscando valorizar propostas lúdicas, foi realizado um jogo entre os grupos de crianças, no qual elas foram caracterizadas como cangurus (evidenciando a representação do animal na canção) e o objetivo foi, após a observação do meio e discussão sobre as problemáticas apresentadas, recolher a maior quantidade de resíduos sólidos e descartá-los no cesto no menor tempo possível. As crianças pularam, representando o animal, e a regra do jogo consistiu em armazenar até três resíduos por vez em sua bolsa, sendo vitoriosa a equipe que concluisse a tarefa em menor tempo, limpando o ambiente e respeitando a vida como um todo.

Figuras 12 e 13: Brincadeira Pula e Limpa Canguru



Fonte: acervo próprio.

Após o descarte do resíduo sólido na lixeira comum, cada equipe teve como objetivo analisar o tipo de material que possuía, descartando-o na lixeira correspondente. Nessa proposta, as crianças auxiliavam os amigos no descarte do resíduo (Figuras 14 e 15), destacando a colaboração e ajuda educativa defendida por Vigotski (1991), sob a luz de que a aprendizagem é uma atividade conjunta e as relações colaborativas entre alunos e entre alunos e professores devem ter espaço visto que a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

Figura 14 e 15: Descarte de resíduos sólidos



Fonte: acervo próprio.

Como finalização da sequência didática, a professora e as bolsistas do PIBID, estas que auxiliaram em todo desenvolvimento e aplicação das propostas, realizaram mais alguns questionamentos relacionados ao descarte adequado de resíduos e aos problemas causados pelo homem e propuseram a composição de uma canção, que por escolha das crianças, evidenciou o gênero musical *rap*. Nessa fase de composição, a professora valorizou a fala das crianças na

sistematização dos conhecimentos durante a construção da letra e assumiu o papel de escriba ao registrar as ideias e os pensamentos apresentados pelos educandos. Em roda de conversa, a professora retomou a discussão sobre gêneros musicais, destacando canções conhecidas pelas crianças e relacionando-as ao gênero musical ao qual pertencem. Ao questionar as crianças sobre a canção apresentada na sequência, estas relataram que o gênero aplicado é o *rap*. A partir disso, a professora aprofundou algumas características relacionadas ao gênero, inclusive seu surgimento no Brasil, e sugeriu a última atividade da sequência didática: a composição musical realizada pelas crianças. O momento de composição necessitou do auxílio das bolsistas PIBID, pois as crianças demonstraram grande entusiasmo e animação no decorrer dessa proposta. A atividade de composição teve duração de, aproximadamente, 35 minutos e pôde-se observar que as falas das crianças foram complementares e, de modo geral, carregadas de uma construção significativa, visto que houve o envolvimento direto das crianças, das bolsistas e da professora.

Para iniciar a atividade, a professora lançou a seguinte frase ‘O que eu vejo pela rua é...’ e a partir disso, as crianças conduziram a composição articulando todas as intervenções aos problemas ambientais decorrentes daquele contexto, já discutidos anteriormente. Buscando possíveis soluções dos problemas considerados pelas crianças a partir do enunciado anterior e finalizando a composição, a professora lançou a seguinte frase ‘Isso não pode ser assim...’ e com isso, as crianças apresentaram suas propostas em defesa de um ambiente que valorize as questões ambientais e considere o ser humano como parte do sistema, defendendo, dessa forma, uma abordagem socioambientalista. A composição final está descrita no subitem 4.2.

3.3.2 Canção 2: Planta Bambolê (2017) – CD Bafafá – Palavra Cantada

Esta sequência de atividades teve início a partir da apreciação da canção. Buscou-se realizar uma complementação da sequência de atividades realizada anteriormente a partir da canção “Pula Canguru” (BALEIRO, 2014), de modo que, a partir das reflexões sobre poluição ambiental já realizadas, as crianças buscassem refletir de que forma poderiam amenizar os problemas ambientais discutidos e de que maneira poderiam desenvolver ações para preservar a natureza e promover a conscientização ambiental da comunidade da qual fazem parte.

Inicialmente, foi realizada a apreciação da canção e do videoclipe (Figuras 16 e 17) com a discussão de perspectivas de interesse das crianças a partir dessa observação. Durante a apreciação da canção e do videoclipe, as crianças destacaram diversos pontos relacionados às cores presentes nas imagens, ao local apresentado no enredo e, principalmente, aos

instrumentos musicais apresentados pelos artistas no decorrer do videoclipe, fazendo referência à zabumba e à sanfona, que, em geral, integram o gênero musical baião. Mesmo o enfoque da pesquisa não estar voltado à percepção do ritmo, nesse momento, pôde-se observar que as crianças realizaram associações a partir de suas vivências e da observação do contexto musical apresentado.

Figuras 16 e 17: Apreciação da canção e videoclipe



Fonte: acervo próprio.

No segundo momento da atividade, realizou-se uma proposta coletiva que buscou verificar o conhecimento prévio das crianças e as associações construídas a partir do registro coletivo. Foi distribuída uma folha e solicitado que as crianças registrassem o que de mais interessante haviam observado a partir do videoclipe. Nesse momento, percebeu-se que muitas crianças destacaram o processo germinativo das plantas, apresentado de maneira lúdica no videoclipe. Além disso, registraram de maneira coletiva (Figuras 18 e 19), valorizando discussões e aspectos interativos em suas produções.

Figura 18 e 19: Produção coletiva a partir da apreciação do videoclipe.



Fonte: acervo próprio.

Em outro momento, foi realizada uma proposta lúdica a partir da adaptação da brincadeira ‘Lencinho Branco’, costumeiramente presente no universo infantil. A brincadeira ‘Planta Bambolê’ consiste em realizar uma roda com as crianças sendo escolhida uma delas para iniciar a brincadeira. A criança escolhida segura o bambolê e segue passando pelo círculo de crianças (Figuras 20 e 21). Esta criança coloca o bambolê em outra criança que terá como objetivo alcançar o jogador antes que ele dê uma volta completa e sente-se no lugar do escolhido. Trata-se de uma atividade lúdica que valoriza a visão de interação na Educação Infantil, além de desenvolver e aprimorar o conhecimento do corpo, do movimento e de suas limitações. Vale ressaltar, conforme já mencionado anteriormente, que todas as atividades e propostas desenvolvidas nesta pesquisa contaram com o apoio do Programa PIBID. Estudantes do curso de Pedagogia da Unifesp realizaram reuniões semanais nas quais foram discutidas propostas de atividades para serem desenvolvidas com a turma de alunos da Educação Infantil. Nas reuniões para desenvolvimento das propostas, as estudantes de Pedagogia e a professora supervisora do projeto e pesquisadora buscaram direcionar as atividades e atender às especificidades da turma sob orientação e acompanhamento de docentes da Unifesp. Dessa forma, esta pesquisa possui um caráter integrador entre Programas que, além de promoverem a formação de futuros professores, buscam valorizar a pesquisa, com vistas a uma educação pública de qualidade, tanto para alunos do Ensino Superior, quanto para alunos da Educação Básica.

Figuras 20 e 21: Crianças interagindo no momento da brincadeira.



Fonte: acervo próprio

Seguindo o desenvolvimento da sequência de atividades, a próxima proposta objetivou a discussão sobre o impacto ambiental. A partir da apreciação de imagens, que destacaram diversas problemáticas ambientais, como por exemplo, enchentes, rios poluídos com resíduos sólidos, imagens de indústrias e carros emitindo gases, desmatamentos e queimadas em áreas de preservação do meio, entre outras, realizou-se uma roda de conversa a partir da apresentação de cada imagem (Figuras 22 e 23). Nessa discussão, foi possível perceber o quanto as crianças sentiram-se comovidas a partir das discussões realizadas e o quanto muitas delas relacionaram as imagens a comportamentos já conhecidos e reproduzidos pela sociedade em seu entorno. Essa atividade teve como proposta relacionar as ações desenvolvidas pela sociedade na qual a criança está inserida com aquelas problemáticas trazidas pela atividade, buscando a reflexão sobre comportamentos inadequados que são prejudiciais à natureza e ao bem social comum. Nesse sentido, a criança pode perceber e refletir sobre as práticas e construir um olhar crítico a partir de uma nova visão de mundo, do qual ela e seus pares são pertencentes.

Figura 22 e 23: Apresentação e discussão a partir de imagens sobre impacto ambiental.



Fonte: acervo próprio.

A partir dessas discussões e de uma roda de conversa, o grupo refletiu sobre quais poderiam ser as ações mais eficientes que buscassem a diminuição dos problemas ambientais já discutidos na sequência de atividades anterior a partir da canção Pula Canguru (2014). Com isso, foram levantadas discussões que visavam a preservação do meio ambiente. Para tanto, foi apreciado um episódio do desenho ‘O Show da Luna’ (Figuras 24 e 25), no qual a personagem principal, representada por uma menina curiosa, busca discutir com seus amigos determinada temática relacionada às ciências da natureza. O episódio apresenta como se dá o processo pelo qual uma flor vira um fruto e a importância desse ciclo para a preservação ambiental. As crianças apreciaram o desenho e, após isso, conversaram sobre preservação do meio ambiente. Em seguida, as crianças registraram em forma de desenho quais ações podem ser desenvolvidas buscando a preservação de nosso espaço natural.

Figura 24 e 25: Crianças apreciando o desenho e registrando suas concepções.



Fonte: acervo próprio.

Para finalizar a sequência que valorizou a preservação ambiental, propôs-se um rodízio de atividades que foram desenvolvidas em pequenos grupos de alunos da Educação Infantil. A proposta foi valorizar aspectos interativos e artísticos presentes no universo infantil. O desenvolvimento das atividades se deu a partir da distribuição das crianças em cinco grupos, cada grupo desenvolveu uma atividade com duração de, aproximadamente, 20 minutos, mediada pela professora e bolsistas do PIBID. Portanto, a cada 20 minutos, os grupos realizavam um rodízio e eram direcionados para uma nova atividade. Dentre as propostas que envolviam o fazer artístico numa perspectiva socioambiental, estavam:

- Pintura mágica com aquarela: cada criança recebeu uma folha de papel e, com o auxílio da pintura aquarela, descobriam uma palavra ou desenho relacionado à natureza, conforme pode ser observado nas Figuras 26 e 27;

Figura 26 e 27: Crianças brincando de pintura mágica e descobrindo uma nova palavra.



Fonte: acervo próprio.

- Árvores com bolinhas de papel: uma proposta lúdica que promove o desenvolvimento da coordenação motora fina na qual a criança aprimora seu desenvolvimento motor;

Figura 28 e 29: Crianças construindo uma árvore com a técnica de colagem e desenvolvimento da coordenação motora.



Fonte: acervo próprio.

- Arte com folhas secas: as crianças utilizaram folhas secas para construir imagens representativas, conhecendo uma nova técnica artística. Em geral, muitas crianças utilizaram as folhas para representar animais em seu meio natural;

Figura 30 e 31: Crianças utilizando a técnica de colagem de folhas para produzirem o fazer artístico.



Fonte: acervo próprio.

- Massa de modelar: as crianças ficaram livres para utilizar a massa de modelar representando o que desejavam. Com isso, percebeu-se que, em muitos casos, as crianças construíram árvores, flores, frutos representando um ambiente natural;

Figura 32 e 33: Crianças utilizando massa de modelar na representação de seus interesses.



Fonte: acervo próprio.

- Plantio de árvores frutíferas: nesse momento, as crianças foram convidadas, juntamente com seus familiares, a plantar uma muda de pitanga em algum espaço da escola sem uso. Esses locais foram anteriormente estudados pela educadora e bolsistas PIBID, valorizando

o plantio adequado para o desenvolvimento da planta. As crianças participaram ativamente da proposta, que contou com a presença de alguns familiares.

Figura 34 e 35: Plantio de mudas de pitanga em espaços sem uso no ambiente escolar.



Fonte: acervo próprio.

As propostas organizadas em rodízio foram desenvolvidas em um único dia. Tais atividades foram pensadas de forma que as bolsistas do PIBID tivessem autonomia no processo de mediação e auxílio aos alunos e também contou com a participação de algumas famílias que, após convite enviado pela agenda e conversas, aceitaram participar desse momento formativo e interativo. Com a finalização das atividades, após a participação de todas as crianças, em outro momento foi proposta uma roda de conversa mediada pela professora no intuito de retomar todas as percepções construídas pelas crianças a partir das duas sequências de atividades que buscavam, a partir das canções, abordar as temáticas relacionadas à problemática ambiental e resolução dessas problemáticas. Dessa forma, realizou-se uma roda de conversa que foi gravada e cujos dados obtidos a partir da fala das crianças foram analisados na vertente da análise do discurso proposta por Bakhtin (2009). Vale ressaltar que cada sequência de atividades, a partir de uma canção, gerou um produto de análise com base no referencial discursivo de Bakhtin (2009). No caso da canção ‘Pula Canguru’ (BALEIRO, 2014), o objeto de análise foi a composição realizada pelas crianças como produto final da sequência envolvendo poluição do meio ambiente; no caso da canção ‘Planta Bambolê’ (PALAVRA CANTADA, 2017), foi o fechamento da sequência por meio de uma roda de conversa mediada pela professora e pesquisadora. Nesse caso, o produto de análise foram as falas das crianças nesse momento de encerramento da proposta, bem como suas associações e pensamentos construídos ao longo do semestre.

4. ANÁLISES

4.1 Análise das canções utilizadas nas sequências de atividades com as crianças numa perspectiva bakhtiniana

Neste capítulo, serão apresentadas as análises das duas composições utilizadas para o desenvolvimento das sequências de atividades. As análises estão baseadas nos aspectos discursivos de Bakhtin (2009), considerando alguns pilares de seu pensamento em conjunto com o Círculo de Bakhtin, como já apresentado anteriormente no capítulo 2, subitem 2.1.4. Para a análise, inicialmente, destaca-se a canção Pula Canguru do compositor Zeca Baleiro e o videoclipe da mesma canção.

Com relação às características físicas do canguru, o trecho apresentado a seguir destaca como o compositor tratou da apresentação do animal na canção. É perceptível que o animal é a representação de um sujeito na sociedade. Na composição, não ocorre a caracterização física do animal, ou seja, não há o destaque para sua forma de vida na natureza, tipo de alimentação, função corporal, entre outros pontos, portanto, trata-se de um sujeito humano, que o animal vem representar na canção.

*O canguru o que ele quer
É ir pro Tibet
Pra virar guru
O canguru acha o mundo triste
Por isso ele insiste
Vai virar guru*

No contexto da canção, quando o canguru observou e analisou seu entorno, percebeu as problemáticas existentes e assumiu uma posição ativa na busca por possíveis soluções. Logo, sua tomada de consciência não permite a aceitação de uma visão que entende a natureza de forma desassistida. Nesse pensamento, o canguru assume uma posição de sujeito consciente, não abstrato, conforme descrito no trabalho de Freitas (2015), quando

[...] apreendemos em nosso diálogo com Bakhtin e seu Círculo uma concepção de sujeito não abstrato, mas integrado à vida, sujeito social da e na história, constituinte de uma sociedade e por ela constituído, sujeito que se constitui na alteridade, sujeito como ser de linguagem, sujeito ativo e dialógico que executa no mundo atos responsáveis e é responsivo aos outros sujeitos (FREITAS, 2015, p. 54).

Ou seja, entende-se em Bakhtin (2009) o ser humano como parte do meio que valoriza a interação nas construções discursivas desenvolvendo, assim, atitudes e comportamentos que buscam o bem-estar comum, conforme ressaltado no trecho da canção apresentado abaixo.

*O canguru é um grande bicho
Recolhendo lixo
De norte a sul
Na sua bolsa cabe coisa à beça
Tá limpo, vamos nessa
Pula, canguru*

Ao falarmos no posicionamento assumido pelo sujeito, em concordância com o pensamento de Bakhtin (2009), temos que este não é assujeitado, ou seja, ele é capaz de emitir opiniões, desejos, contradizer e contestar o discurso do outro, pois “o sujeito bakhtiniano é constituído nas relações com outros sujeitos” (FREITAS *et al*, 2015, p. 52). Dessa forma, a partir da interação com o outro, é possível que o posicionamento do sujeito seja alterado, fazendo com que um mesmo sujeito seja capaz de assumir diferentes papéis, conforme o momento ou a situação histórica vivenciada. Corroborando esse pensamento, Morson e Emerson (2008) destacam que, em Bakhtin, a perspectiva dialógica é composta por diferentes vozes que falam de diferentes posições. Nesse sentido, no decorrer da canção, após apresentar os problemas existentes na sociedade, o animal (sua representação) assume outro papel e passa a explorar uma outra função social, agora na posição de ‘gari’, visto que as diversas formações discursivas do sujeito permitem compor diferentes identidades. O canguru, então, refina seu grau de criticidade e passa a ser protagonista ao decidir permanecer no local e agir na resolução do problema, recolhendo os resíduos produzidos e descartados inadequadamente pelo homem.

*Ouvindo isto o canguru rapaz
Disse não parto mais
Eu vou ficar aqui
Pra ajudar a melhorar o mundo
Este mundo imundo
Eu vou virar gari*

No trecho a seguir, o discurso apresentado por meio da canção expõe temáticas relacionadas às ciências da natureza. O uso do produto cultural como recurso na escola, possibilita uma abordagem reflexiva sobre questões que envolvem o meio ambiente e a sociedade. As crianças vivenciam, escutam e interagem com canções em diversos espaços e de diferentes formas, sendo que de acordo com Andrade (2014, p. 11) “a escola é um dos diversos

locais de interações em que crianças e adolescentes compartilham suas histórias, experiências musicais e diferenças sociais”. Sendo assim, as canções possuem um grande potencial em apresentar e discutir problemáticas ambientais e sociais vivenciadas pela comunidade, conforme destacado no trecho a seguir:

*O mundo tá muito sujo
O mundo tá muito sujo
O mundo tá muito sujo!
– Carros, fumaça, sujeira nos rios
lixo pela praia, poluição no ar
Papel de bala, cocô de cachorro
no mar ou no morro, tanto pra limpar*

A composição faz uso da repetição de termos e apontamentos que possibilitam a discussão das ciências. Essas enunciações ocorrem no sentido de destacar o ritmo, bem como as batidas ritmadas da canção. O discurso apresentado por meio da canção e do videoclipe é lúdico e corresponde ao gênero musical *rap* que, em geral, evidencia problemáticas sociais. Nessa conjuntura, podemos considerar, de acordo com Kellner (2001) que:

A cultura veiculada pela mídia não pode ser simplesmente rejeitada considerada banal, um produto da cultura dominante, mas deve ser interpretada e contextualizada de modo diferente dentro da matriz dos discursos e das forças sociais concorrentes que a constituem” (KELLNER, 2001, p. 27)

Logo, a linguagem é capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da comunicação verbal que está em constante modificação, não sendo um produto acabado. Dessa forma, ao pensarmos no gênero musical *rap*, podemos relacioná-lo à fala de Bakhtin apresentada por Jobim e Souza (2012): “a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 100).

Ao se analisar a composição, percebe-se a existência de valores sociais e representativos inseridos no enunciado, seja de forma explícita (o dito) ou implícita (o não-dito), e isso é essencial na compreensão do discurso que, nesse contexto, permeia problemáticas ambientais e reflexivas destinadas ao público infantil, incentivando a reflexão e dando sentido para a compreensão ampla de mundo. Com isso, a canção enquanto produto da cultura, torna-se capaz de reforçar o papel e/ou função social do sujeito com relação a sua perspectiva socioambiental.

Outro elemento que pode ser observado a partir da composição da canção está relacionado às unidades da língua, quando, por exemplo, tratamos das palavras ‘gari’, ‘guru’ e ‘canguru’ e quando suas relações de sentido são construídas formando um enunciado. Essas unidades de língua “devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (BAKHTIN, 2008, p. 209). A partir da composição, ocorre a construção de um discurso lúdico sendo possível realizar associações contextualizando-o ao estudo da língua e suas possibilidades de uso na Educação Infantil e anos iniciais.

Pensando nas questões sociais expostas na canção, nota-se que o compositor busca a valorização da profissão gari fazendo uso de palavras e fonemas, o que, para Bakhtin, representam as unidades de língua: ‘gari’, ‘guru’ e ‘canguru’. Na composição, o canguru que almeja ser guru, assume a posição de gari destacando os diferentes papéis e funções sociais do homem conforme o momento histórico a que pertence. A partir da canção e das palavras destacadas, ocorre uma aproximação fonética entre as unidades de língua que, embora não seja o objetivo desta pesquisa, é possível que as crianças tenham contato e passem a pensar nas posições sociais assumidas pelo homem de forma reflexiva. No caso da canção em destaque, temos o canguru (representação do homem) que deixa de ser guru (posição idealizada) para assumir o papel de gari (posição em atividade prática). Essas posições são identificadas a partir dos enunciados presentes na canção, por meio da qual o compositor busca valorizar uma função social que, em geral, não é reconhecida ou mesmo prestigiada pela sociedade.

O animal canguru, embora não esteja presente na fauna brasileira, faz parte do imaginário infantil por meio das histórias infantis, desenhos e repertório de brincadeiras presentes na Educação Infantil. Isso faz com que as crianças identifiquem e reconheçam o animal, possibilitando, assim, a compreensão das palavras embutidas na canção, visto que o compositor traz informações fonéticas e sonoras de forma sutil para a realidade das crianças.

Complementando essas análises com base na canção em estudo, ressalta-se que o recurso midiático também foi utilizado no decorrer da primeira sequência de atividades sendo possível uma análise com relação à forma como o videoclipe é apresentado. Dessa maneira, apresentam-se alguns recortes que possibilitam a discussão de alguns elementos de linguagem, como, por exemplo, o conceito de antropomorfização. Cabe salientar que tal conceito não foi discutido com as crianças da Educação Infantil, mas estudado pelas estudantes de graduação e pesquisadora de forma a compreender a contextualização das problemáticas em estudo.

As imagens a seguir foram selecionadas de trechos do videoclipe da canção “Pula Canguru”. A partir da observação das imagens (Figuras 36 e 37), percebe-se que, conforme destacado anteriormente, o animal canguru não é representado em seu ambiente natural e sua figura como protagonista na composição está relacionada à representação de um sujeito. Com isso, o animal assume uma posição social, uma vez que em sua representação consta uma vestimenta, brincos, boné configurando o conceito de antropomorfização. Esse termo está relacionado à função/posição social que o animal representa naquele contexto. Conforme Lennklo (2010), as seguintes condições são possíveis para a ocorrência da antropomorfização nos animais, são elas:

1. a capacidade que o animal não humano tem de se comunicar como um ser humano (falar ou ler);
2. a capacidade que o animal não humano tem de expressar emoções, à semelhança do que os humanos fazem (sorrir ou chorar);
3. o uso de roupa ou de outros acessórios;
4. a capacidade de executar tarefas humanas (conduzir um carro, ir para o trabalho, usar utensílios). (LENNKLO, 2010, p. 07, tradução nossa).

Partindo dessas condições, ao analisarmos o videoclipe, percebemos que o animal canguru apresentado na canção, assume as principais características antropomórficas, como por exemplo, falar, expressar-se, utilização de roupas e acessórios, entre outros, conforme imagens a seguir:

Figuras 36 e 37: Recorte do videoclipe “Pula Canguru” do compositor Zeca Baleiro (2014).



Fonte: acervo próprio.

Em suma, o videoclipe é um recurso que apresenta e define as questões ambientais expostas na canção, como, por exemplo, a poluição do meio ambiente. Considerando essas observações, os principais pontos desta dissertação relacionam-se aos estudos discursivos na medida em que promove momentos de reflexão sobre a problemática da poluição no entorno

da escola de Educação Infantil. Dessa forma, durante as propostas, ocorreram discussões e percepções a respeito das questões socioambientais e, em parceria com a comunidade local, ações pontuais foram desenvolvidas na escola buscando refletir sobre os problemas evidenciados.

Com relação à análise da canção “Planta Bambolê”, da dupla Palavra Cantada, pode-se ressaltar que, diferentemente da canção anterior, esta apresenta um discurso pedagógico bem definido. Os compositores possuem a preocupação em apresentar temáticas das ciências em suas canções e, por conta desse diferencial, percebe-se que a composição apresenta com clareza e detalhes como se dá o processo de transformação da natureza.

*Posso também às vezes balançar
Mas precisa muito vento que não pare de assoprar
Posso também as flores sacudir
Mas precisa muita chuva para me fazer florir*

*As folhas verdes vão surgir
Aqueles bem sequinhas, pouco a pouco, vão cair
As frutas novas vão surgir
As doces e azedinhas logo logo estão aí*

Nesse pensamento, em um vídeo disponibilizado no canal “Rede Pedagógica”, no ano de 2020, Paulo Tatit revelou que no início da dupla Palavra Cantada, ao compor uma canção, não havia o pensamento em direcioná-la para a sala da aula. Com o passar do tempo, principalmente após o lançamento do CD Canções de Brincar, no ano de 1996, as escolas passaram a utilizar o repertório da dupla, o que fez com houvesse uma maior preocupação com a construção de um projeto educacional formalizado, que se deu efetivamente no ano de 2011, em parceria com educadores e com a Editora Melhoramentos e, posteriormente, revisado no ano de 2019.

Constata-se, portanto, que a canção é construída e definida para uma possível contextualização da temática no meio educacional. Cabe ressaltar que, além da preocupação com os temas a serem abordados com o público infantil, em uma entrevista oferecida ao canal Apis3 play, no ano de 2018, Sandra Peres, cantora e compositora da Palavra Cantada, apresentou que o mercado musical para comunicação com as crianças é de grande responsabilidade e deve passar por temas do desenvolvimento afetivo, intelectual e sensorial, não somente pensando em uma música para entretenimento, mas para que a criança se perceba,

sinta e seja sensibilizada. Logo, “música tem o poder de sensibilizar a criança desde pequena porque envolve emoção, sensações” (TATIT, 2016).

Dessa forma, para Tatit (2020), é papel do professor passar a nossa cultura musical para as crianças através dos ritmos, das melodias. Fazer com que as crianças escutem os diferentes ritmos brasileiros desde pequenas buscando a valorização da nossa cultura. Tal pensamento corrobora a fala de Brécia (2003), pois compreende que o processo de construção do conhecimento por meio da musicalização tem por objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do senso rítmico.

Sandra Peres (2016), em uma entrevista ao canal “Mãe com Prosa”, disponível no YouTube, compara a nutrição musical com a nutrição alimentar para crianças. A cantora relata que quando há diversidade na alimentação da criança, ou seja, quando se oferece diferentes sabores e aromas, a criança é sensibilizada a experimentar outros alimentos e possibilidades. Da mesma forma acontece com a nutrição musical. Esse comparativo é uma forma de apresentar o que a compositora nomeia de nutrição musical afetiva, sendo necessário oferecer à criança diferentes ritmos, melodias, arranjos e temas para que a criança seja sensibilizada e aprecie a diversidade musical.

Sendo assim, numa análise na perspectiva bakhtiniana, a dimensão polifônica envolve uma construção discursiva na qual ambas as canções, embora direcionadas para o público infantil em diferentes contextos, permitem a abordagem de temas diversos da ciência e da sociedade como um todo. Dessa forma, “a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos” (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 66).

Embora haja diferenças entre o público para o qual os compositores direcionam suas canções, ou seja, a dupla Palavra Cantada possui um engajamento voltado especificamente ao público infantil enquanto Zeca Baleiro costumeiramente destina suas canções ao público adulto⁸, ambas as canções possibilitam abordagens diversificadas de temas científicos e sociais, permitindo que haja a multiplicidade de vozes em seus trabalhos.

⁸ Como destacado no texto, em geral Zeca Baleiro destina suas composições ao público adulto. No entanto, no ano de 2014, direcionou o CD Zoró dos Bichos Esquisitos ao público infantil e, mais recentemente, em 2019, lançou o CD Zureta voltado para a infância.

4.2 Análise da composição do *rap* pelas crianças a partir dos estudos do discurso

Neste capítulo, será apresentado como ocorreu o processo de construção da composição do *rap* das crianças. Tal processo contou com o auxílio das graduandas do curso de Pedagogia da Unifesp por meio do programa PIBID. A composição foi construída de forma dialogada, contando com a mediação da professora e das graduandas, além de suas anotações e registros, ressaltando que o

[...] registro demanda escrita, linguagem, pensamento, produção, leitura. *Leitura* não apenas de textos acadêmicos, da palavra escrita. Leitura como atribuição de sentido à realidade, às relações das crianças, ao papel do educador, à escola, às relações escola-comunidade, ao contexto social, às políticas, ao sistema. Leitura como processo de compreensão, e não apenas como decodificação do símbolo escrito. Leitura na qual *razão, emoção e sentidos* (sensações) se inter-relacionam na construção do significado ou dos múltiplos significados, pois não há apenas uma leitura possível. Libertando-nos das amarras, conseguimos registrar e construir pensamentos com base nas leituras que fizemos do real (LOPES, 2009, p.43).

Diante disso, as bolsistas do PIBID estavam envolvidas na atividade de composição de modo que, no decorrer da construção coletiva, também realizavam registros dos diálogos e vozes das crianças em seu entorno. As bolsistas também faziam intervenções durante a construção da composição, buscando perceber e destacar as vozes de todas as crianças.

Nesse contexto, embora a organização e desenvolvimento da atividade tenham ocorrido de forma satisfatória, pode-se observar alguns pontos que, no momento oportuno, necessitarão de um estudo mais aprofundado no sentido de reavaliar e replanejar as formas de conduzir esse tipo de atividade, visto que as crianças demonstram grande interesse em participar e suas interações discursivas foram construídas de forma dinâmica e natural.

Cabe ressaltar que, no momento de construção coletiva da composição, as crianças apreciaram e envolveram-se de tal maneira que, para maior precisão dos dados que contemplam as múltiplas vozes, foram realizadas gravações e anotações com o objetivo de verificar, avaliar e estudar as construções discursivas bem como as dificuldades encontradas no desenvolvimento da proposta. A partir desse estudo, que englobará a visão das graduandas de Pedagogia, professora e docentes universitários, as futuras propostas poderão ser reelaboradas, a fim de construir novas estratégias de organização da atividade, visto que “uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades” (FREIRE, 2003, p. 125).

Nesse sentido, entende-se que o ato de replanejar deve ser evidenciado, tornando possível a reelaboração de propostas adequando-as às necessidades das crianças, assim, “com esse olhar mais abrangente é possível ao professor pesquisar que elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e então fortalecer, ou modificar, a situação” (LOPES, 2009, p.261).

Diante do exposto, a atividade partiu de dois enunciados apresentados pela professora. O primeiro enunciado foi ‘O que eu vejo pela rua é...’ e o segundo enunciado foi ‘Isso não pode ser assim...’. Estes enunciados foram pensados com o objetivo de abordar as temáticas já discutidas nas intervenções, destacando, no primeiro enunciado, as problemáticas ambientais e, no segundo enunciado, as possíveis ações a serem desempenhadas pela população na busca de uma sociedade ambientalmente próspera. Apresenta-se, a seguir, a composição final que contempla a multiplicidade de vozes na construção discursiva, a qual vai ao encontro da proposta curricular do município de Guarulhos (QSN) reconhecendo os educandos como sujeitos sociais possuidores de história, cultura e conhecimento (GUARULHOS, 2019).

RAP DO MEIO AMBIENTE

(Composição realizada pelos alunos do Estágio II A da E.P.G. Tarsila do Amaral no ano de 2019)

- **O que eu vejo pela rua é...**

Lixo na calçada, ruas alagadas

Bauducco⁹ poluindo o ar

- **Isso não pode ser assim...**

Não pode sujar não

⁹ A empresa BAUDUCCO – Pandurata Alimentos encontra-se localizada na cidade de Guarulhos desde a década de 1960 com a inauguração de sua primeira loja de fábrica. Em 1990, foi inaugurada a segunda loja de fábrica que se encontra localizada nas proximidades da escola que a pesquisa foi desenvolvida conforme imagem a seguir:



Google Maps: <https://www.google.com.br/maps/@-23.4458033,-46.4254398,18z>

Não joga lixo na praia
Por que os animais podem se machucar

Tá sujo, tá poluído, tá alagado

E eu falo assim:

Sujou? Limpou

Sujou? Limpou

Ei, ou

A gente pode melhorar

A gente pode cuidar

Vamos cuidar, respeitar vamos amar

A natureza

Ei, ou

A partir da composição construída pelas crianças apresentada acima, foi realizada a análise dialógica do discurso embasada nos conceitos empregados pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Tal filósofo destaca a relação indissociável existente entre língua, linguagens, história e sujeitos, enquanto produtoras de sentidos. Entendemos então, que as relações discursivas acontecem fundamentadas nas interações entre sujeitos historicamente situados, que levam em conta as relações dialógicas entre posições sociais.

Para a análise da composição, consideramos os pilares de enunciado, unidades da língua, dialogismo e intertextualidade apresentados pelo filósofo, que serão expostos a seguir.

No estudo sobre as principais ideias de Bakhtin, todo enunciado em seu processo comunicativo, é dialógico, ou seja, “existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro” (FIORIN, 2008, p. 19). Nesse sentido, para construir um discurso, é necessário considerar o discurso do outro. São nessas relações de sentido estabelecidas entre dois enunciados que se funde a noção de dialogismo.

Ao ponderar sobre a composição, com relação às unidades da língua, nota-se que, quando não introduzidas ou participantes de um contexto, não remetem a um sentido próprio, ou seja, são neutras, por exemplo, isso ocorre quando, na composição, aparecem as palavras “lixo”; “poluição”; “sujeira”; “praia”. Porém, ao ressignificar os mesmos termos, em forma de

enunciado, considerando que são unidades reais de comunicação, permitindo assim respostas, é possível analisar duas posições distintas, – a sua e a do outro. Essas relações de sentido, que compõem o dialogismo podem ser evidenciadas no discurso das crianças. A partir do enunciado proposto pela educadora, “*O que eu vejo pela rua é...*” as crianças se apropriaram, estabeleceram relações entre suas vivências, consideraram o enunciado de partida e, em resposta, sinalizaram “*Lixo nas calçadas, ruas alagadas*” valorizando a posição do sujeito no processo de interação com o meio. Para Bakhtin, o sujeito não é assujeitado aos diversos discursos sociais, pois

[...] a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro [...] Todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem (FIORIN, 2008, p.27).

Considerando a posição do outro e as relações dialógicas existentes, outro conceito presente na análise da composição infantil será a relação estabelecida entre enunciados, conhecida como intertextualidade, a qual representa o encontro de dois textos independentes que dialogam entre si. É possível identificar da seguinte maneira:

O que eu vejo pela rua é...

Temos, a partir desse texto, o início do pensamento reflexivo como forma de introduzir o problema para discussão. Seguindo a fala das crianças, em resposta, ocorreu a apresentação de problemáticas ambientais presentes no entorno da escola, tais como descarte de resíduos em locais inadequados, alagamentos nos meses de chuvas abundantes, além das problemáticas sociais geradas em decorrência dessas questões. Com isso, percebe-se a importância de espaços que promovam discussões desde as fases iniciais de vida do sujeito. A noção de intertextualidade ocorre a partir da resposta à questão inicial:

Isso não pode ser assim...

Tem-se aqui as relações dialógicas materializadas em forma de texto, constituindo, assim, a noção de intertextualidade. A busca de uma solução a partir da reflexão do contexto

permite dizer que as relações foram favoráveis nos processos interativos e comparativos. Quando a criança se percebe imersa às questões apresentadas, faz uso das relações dialógicas na tentativa de desempenhar ações para amenizar os conflitos existentes, atuando também como multiplicadora de discursos, permitindo que as ações ultrapassassem o limite escolar. Visto isso, sabe-se que a análise do discurso pode ser empregada de forma ampla, inclusive na compreensão das relações vividas em determinado contexto, e explorada por meio de composições e produtos culturais. Segundo Oliveira (2011) “texto não é uma entidade exclusivamente verbal, é uma realidade imediata, dotada de materialidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 34). No pensamento de Bakhtin, toda análise da linguagem deve observar a construção de sentidos do texto nas relações dialógicas de seu contexto, essa construção é definida como dialogismo, pois ocorre a partir da percepção dos seres humanos sobre uma realidade possível de mediação. Dessa maneira, para Bakhtin, todo discurso é construído e interligado por outros discursos, conforme visto na composição.

4.3 Análise da interação discursiva entre as crianças na roda de conversa final

A partir do desenvolvimento das sequências lúdicas aplicadas nesta pesquisa, realizou-se a análise discursiva da roda de conversa final, desenvolvida ao término da segunda sequência de atividades, baseada nos pilares de enunciado, dialogismo e polifonia apresentados por Bakhtin (2009). A análise do discurso se deu a partir de uma roda de conversa mediada pela professora e proposta na última intervenção, que buscou analisar os pontos mais significativos para as crianças durante esse processo. Esse processo teve início com a apreciação das canções, percorreu por discussões geradas sobre temáticas ambientais observadas pelas crianças a partir das canções e dos videocliques, destacou momentos lúdicos nos quais as crianças expressaram seus desejos e opiniões por meio das brincadeiras, entre outros momentos já destacados na metodologia deste estudo.

Na busca por analisar a fala das crianças na retomada desse processo por meio da roda de conversa, a professora mediou a atividade de forma que todas as crianças que desejassem se expressar de forma oral tivessem a oportunidade de apresentar sua fala naquele momento. Assim, a professora partiu de alguns questionamentos já realizados na fase inicial da pesquisa e, em seguida, as crianças interagiram a partir da fala da professora sugerindo diversos assuntos para discussão, inclusive exteriores ao contexto ambiental, mostrando que “ao ouvir o outro, ao responder à professora, o aluno não só relembra o que conhece como também sistematiza o conhecimento que está sendo construído” (CARVALHO, 2009, p. 74).

No decorrer da proposta interativa, a professora propôs a retomada de questões já debatidas pelas crianças em momentos distintos das sequências lúdicas. Nesse sentido, conversaram sobre o gênero musical *rap* apresentado na primeira atividade e foi possível constatar que as crianças percebem o ritmo bem como a crítica social embutida na representação do gênero musical no seguinte diálogo:

(...)
Professora: (...) *mas então qual é o ritmo da música do canguru?*
Rubem: *É radical*
Professora: *Por que é radical?*
Clara: *Porque é 'da hora' e tem música.*
Juliana: *Porque tem lixo.*
(...)

Percebemos que, a partir do enunciado da primeira criança, que considerou o gênero musical como “radical”, outras crianças continuaram a construir seus enunciados complementando esta fala e corroborando com o que Bakhtin (2009) apresenta na concepção da língua, na qual um discurso sempre está atrelado ao discurso do outro. Percebe-se, então, a noção de dialogismo ao se articular os diferentes enunciados construídos pelas crianças em momentos interativos, de modo que suas falas estejam relacionadas à percepção do gênero musical, bem como de suas características específicas como a crítica social presente no gênero. Dessa forma, conforme Bakhtin (2009) o discurso é fruto da interação social e considera, na construção do enunciado, elementos históricos, sociais e linguísticos.

Ao considerarmos a construção de sentido que deriva das relações entre os participantes, neste caso, especificamente, no momento da roda de conversa, destaca-se que as crianças, por meio de seus enunciados, perceberam que a canção, enquanto produto cultural, destacou a problemática do descarte inadequado de resíduos conforme se observa no trecho a seguir:

(...)
Professora: (...) *vocês lembraram da música do canguru, qual o problema que o canguru mostrou?*
Renan: *As pessoas tinham jogado um monte de lixo no chão.*
Henrique: *Aí quando o canguru estava pegando lixo, ele jogou o lixo fora pra não acontecer mais alagamento.*
(...)

Com base nesses enunciados que partiram do questionamento da professora, percebe-se a complementaridade de ideias apresentadas na fala das crianças, destacando que a problemática principal da canção está diretamente relacionada ao descarte inadequado dos

resíduos sólidos e às consequências que isso gera para a sociedade. Na mesma linha de pensamento, a roda de conversa foi mediada pela professora a fim de discutir se aqueles problemas apresentados na canção e no videoclipe estavam relacionados ao contexto de vida dos participantes. Nesse sentido, “a presença de um adulto ainda é fundamental como incentivador desse diálogo, (...) psicologicamente as crianças precisam de apoio de alguém interessado no que elas fazem” (COELHO, 2000, p. 202).

Os momentos de roda de conversa são de grande importância, pois, por meio das relações dialógicas, a produção do significado é construída pelas crianças. Essa concepção de que o sujeito se constitui e é constituído na palavra compõe o pensamento de Bakhtin (2009), pois a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN, 2009, p.113).

Nesse sentido, percebe-se que os discursos apresentados pelas crianças, além de construídos de forma complementar, em que “cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, limitado e determinado pela alternância dos sujeitos do discurso” (SANTOS, 2014, p. 78), reforçam que os problemas ambientais estão presentes em seu cotidiano. Ao longo da atividade, as vozes das crianças foram destacadas e alguns enunciados foram selecionados, a fim de embasar esses momentos de construção coletiva.

(...)

Paulo: *Quando eu ‘tava’ indo no mercado, uma mulher ‘tava’ jogando um lixo no rio*¹⁰.

(...)

Jéssica: *Eu briguei com a minha mãe porque ela jogou uma latinha de refrigerante na rua.*

(...)

Willian: *Aquele dia que você não veio eu vi na televisão que deu alagamento*¹¹.

(...)

Os enunciados descritos acima foram construídos pelas crianças no momento da atividade. As crianças, na Educação Infantil, interagem ativamente e são capazes de comunicar suas ideias por meio da fala de maneira clara e objetiva. Uma brincadeira, um jogo, uma conversa com a professora e com os amigos faz com que as crianças se comuniquem de forma

¹⁰ Na fala da criança, ao citar a palavra ‘rio’ está fazendo referência ao córrego do Moinho Velho, localizado nas proximidades da escola.

¹¹ Nessa fala, o aluno faz referência ao dia 11/03/2019, quando a professora da turma não conseguiu chegar à escola por conta dos alagamentos das marginais em São Paulo decorridos das fortes chuvas da madrugada, conforme noticiário a seguir: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/11/veja-imagens-do-caos-causado-pela-chuva-na-grande-sp.htm> Acesso em 10 fev. 2020.

ativa e tenham a oportunidade de falar, ouvir e serem ouvidas, bem como de responder acima do que foi dito. Nesse sentido, os enunciados construídos por elas permitem dizer que, conforme o pensamento de Bakhtin (2006),

O enunciado responde, ou seja, expressa a relação do falante com os enunciados do outro; traz em si uma série de palavras e enunciados precedentes do outro, de diferentes graus de alteridade, representado por ecos das alternâncias dos sujeitos e caracteriza-se por ser “pleno de tonalidades dialógicas (BAKHTIN, 2006, p. 298).

Visto isso, destaca-se que esta pesquisa tem por base a teoria sócio-histórica de Vigotski (1991; 2009) na qual o conhecimento é construído socialmente, por meio da interação com os participantes. Smolka (2008) apresenta que, para Vigotski, a linguagem constitui um instrumento cultural capaz de produzir formas diversas de comportamento e pensamento por meio do contato social em que as funções cognitivas e comunicativas do ser humano são construídas. Nesse sentido, e em direção compatível à de Vigotski, a noção de linguagem apresentada por Bakhtin é ressaltada em Santos (2014), cujo artigo afirma que a linguagem “é a atividade humana inter-relacionada à sociedade, na qual os indivíduos socialmente organizados são constituídos em relações sociais das quais participam de forma ativa e responsiva” (SANTOS, 2014, p. 77).

Sendo a interação verbal o ponto de partida para a formação do sujeito, percebe-se que, durante a roda de conversa, era perceptível na fala das crianças a existência de elementos que caracterizavam problemas vivenciados por aquela comunidade. Com isso, nota-se que a noção de dialogismo, conforme destaca Barros (1994) em consonância ao pensamento de Bakhtin, é fruto da interação verbal estabelecida entre enunciatário e enunciatário, em um espaço interacional que considera diferentes falas decorridas umas das outras, constituindo, assim, a relação de sentido. Portanto, as problemáticas ambientais presentes na comunidade estão em maior destaque na fala das crianças de modo que os enunciados produzidos por elas remetem a questões que também contemplam ações de cunho político e social, conforme observa-se, a seguir, na fala das crianças.

(...)

Fabiana: *Sabia que um dia as crianças da loja jogaram lixo no rio aí entrou água no corredor da minha casa, aí a primeira casa a encher é a da Iris, amiga da minha mãe, aí a minha mãe sempre vai ajudar as pessoas na enchente, pensou só se ela toma um choque?!*

Vinicius: *Deu alagamento lá porque todo mundo 'tava' jogando coisas no rio.*

(...)

O diálogo acima apresenta um recorte da comunicação entre as crianças, na qual a relação de sentido é construída de forma complementar. Percebe-se que, na comunidade onde os educandos estão inseridos, os problemas relacionados às enchentes são vivenciados e fazem parte da realidade das crianças que, em seu diálogo, relatam as ações de seus familiares perante o problema. A noção de dialogismo acontece quando um enunciado produzido por uma criança, segue de outro enunciado compreendendo diferentes vozes. Dessa forma, no pensamento de Bakhtin, conforme descrito por Molon e Vianna (2012),

A comunicação, tomada como realidade fundamental da língua, é justamente o processo de expressar-se em *relação* ao outro, e não simplesmente *para* o outro. É esse *em relação*, pelo qual o *eu* só existe *em relação* ao *outro*, e só assim pode se expressar, que configura a dinâmica da interação verbal/discursiva (MOLON; VIANNA, 2012, p. 148).

No decorrer desse processo interativo, as crianças estavam cada vez mais integradas, demonstrando grande interesse e satisfação ao participarem da roda de conversa como sujeitos ativos em processo de construção da identidade. Sendo assim, embora as temáticas ambientais sejam o foco desta pesquisa, nos momentos de interação, as crianças discutiram sobre os mais variados assuntos que envolvem sua comunidade, com isso “suas manifestações podem ser consideradas como um reflexo de aprendizados culturais resultante de diferentes interações sociais vividas pelas crianças” (ARAUJO, 2016, p. 123).

Foi selecionado um trecho da fala de uma criança que obteve destaque, o que permitiu a esta pesquisa ampliar as discussões, bem como as temáticas aqui apresentadas. No momento em que se discutia sobre o problema da enchente na cidade, a criança expressou seu desejo em fazer um alerta para os demais colegas sobre vídeos¹² disponíveis na internet que incentivavam comportamentos inadequados em crianças e adolescentes. Essa manifestação da criança, no momento da atividade, permite a ampliação da produção de sentidos, o que Bakhtin (2008) apresenta como polifonia. O relato a seguir foi realizado pela criança durante a roda de conversa e remete à ideia da polifonia, pois ocorre a “preservação da individualidade de cada voz na unidade do conjunto” (SCHAEFER, 2011, p. 196). Visto isso, pode-se considerar que “a polifonia é o elemento que harmoniza a diversidade de vozes independentes produzindo diferentes efeitos de sentidos repercutindo múltiplas ideologias” (SOERENSEN, 2005, p. 03).

¹² <https://www.romanews.com.br/entretenimento/conheca-a-historia-por-tras-da-lenda-da-momo/33459/>

(...)

Ailton: *Pro, eu vou falar uma coisa que não é sobre lixo, é outra coisa, meus pais avisaram e eu “tô” falando isso pro bem das crianças “tá”?*

Professora: *“Tá” bom*

Ailton: *É que a ‘momo’ “tá” fazendo uns vídeos, que sei lá, ela “tá” falando sobre coisas de mãe, de cortar os pulsos, e eu “tô” querendo avisar pra todas as crianças “tomar” cuidado com o Youtube porque essas coisas “tá” acontecendo, não “tá” acontecendo na Netflix, “tá” tudo bem, mas no Youtube “tá” acontecendo.*

Prof: *O Arthur falou uma coisa muito importante, já que o Arthur trouxe isso pra gente, vamos conversar um pouquinho.*

(...)

Nesse sentido, conforme Finco *et al.* (2015), é necessário que o inesperado e imprevisto possibilite à criança a convivência com diversas experiências e processos que são compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias. Dessa forma, é papel das famílias e professores “não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes” (FINCO *et al.*, 2015, p. 10).

Com isso, a escuta na Educação Infantil é de suma importância e o professor deve valorizá-la considerando as curiosidades das crianças no intuito de promover uma aprendizagem significativa, ou seja, cabe ao educador

[...] criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheios de emoção e entusiasmo (RINALDI, 2012, p. 28).

Nesse sentido, temos a noção da polifonia que acontece quando existe a manifestação e expressão do pensamento individual, mas “pressupõe uma multiplicidade de mundos, ou seja, vários sistemas de referência, vozes plenivalentes e pontos de vista ideológicos acerca do mundo” (BAKHTIN, 2008, p. 38-39). Essa multiplicidade de vozes carregadas de valores, mantém uma relação de igualdade com as outras vozes.

A partir da fala da criança, nota-se que o acesso à informação e aos recursos tecnológicos fazem parte de suas vidas desde muito pequenas, permitindo que jovens tenham contato cada vez mais cedo com a tecnologia da informação. Visto isso, percebe-se que grande parte das crianças estão expostas ao universo virtual, fazendo-se necessário o acompanhamento

direto da família e da escola, em meio às diversas possibilidades e problemáticas que a *internet* pode oferecer.

Nesse contexto, foi possível observar que, durante a roda de conversa, as crianças apresentaram elementos discursivos além da temática principal abordada na pesquisa, salientando a importância da interação social no processo educativo e contexto de vida das crianças, que experimentam e manifestam novos saberes a partir de diferentes realidades de mundo.

Em uma análise geral sobre a organização do momento da composição e da roda de conversa, a professora atuou mediando o processo. A mediação, na Educação Infantil, revela sua importância na organização das propostas e no direcionamento das atividades, visto que as crianças ainda estão desenvolvendo sua autonomia e conhecendo o espaço escolar como local de interação e convívio social. Nesse sentido, ao propor a mediação de uma roda de conversa, Alessi (2011), baseada no RCNEI, ressalta que rodas de conversa, como forma de desenvolver a oralidade e a linguagem nas crianças “podem ser organizadas para que alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um passeio, a ilustração de um livro ou um projeto de construção de cenário para brincar” (ALESSI, 2011, p. 33).

É importante ressaltar que, diante do contexto educacional brasileiro e mais especificamente da realidade educacional do município de Guarulhos, onde a demanda de crianças por sala na educação infantil atende de 31 a 35 alunos, existe uma dificuldade por parte dos professores na promoção de propostas e momentos que incentivam a formação da linguagem e oralidade nas crianças. Em geral, esses momentos de conversa são centrados na fala do adulto, deixando de ser um “instrumento pedagógico que se constitui como um espaço para a expressão, reflexão e organização do grupo” (FERREIRA, 2004, p. 39). O RCNEI também destaca essa observação sobre a roda de conversa apresentando que

[...] apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto (BRASIL, 1998, p. 119).

Essa centralidade no adulto torna-se um problema no desenvolvimento da linguagem na criança e, por conta da estruturação da escola e da sala de aula, torna-se mais difícil para o professor promover esses momentos, que contam com a participação ativa das crianças, mas, ao mesmo tempo, com o silenciamento da fala de outras.

Mediar uma roda de conversa na Educação Infantil é um momento árduo, mas de extrema importância para a formação do sujeito crítico. Em um estudo sobre a narrativa das crianças e as formas de encaminhar uma roda de conversa, Leite (1998), em sua tese de doutorado, identifica algumas modalidades da relação adulto-criança, são elas o **monólogo**, onde a palavra sempre está sob controle do professor; **coro**, onde as perguntas realizadas pelo professor induzem respostas afirmativas ou negativas respondidas em grupo; **revezamento**, que o professor encaminha a conversa de um tema específico, não permitindo interlocuções ou discussões fora da temática inicial; **lição de moral**, discussão que objetiva orientar e/ou instruir o grupo; **não há roda de conversa**, quando o professor não proporciona momentos de conversa, pois acredita que a criança ainda não sabe conversar e, por fim, **as crianças têm a palavra**, em que ocorre efetivamente a interlocução adulto-criança e criança-criança. Nesta última modalidade, os profissionais da educação contribuem para que o diálogo seja mantido pelas crianças, realizando interferências que possibilitam a construção de novos enunciados bem como respostas aos enunciados dos demais participantes. É a modalidade mais complexa e que exige maior atenção do professor, que precisa ouvir e realizar interferências que permitirão a construção do pensamento e significados nas crianças. Sendo assim, esta pesquisa buscou valorizar as vozes das crianças entendendo que são muitos os desafios que os professores e pesquisadores enfrentam no cenário educacional ao analisar os discursos produzidos por elas, pois é necessário compreender

O que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão de quem não é mais criança. Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos (FARIA *et al.*, 2003, p. 14).

Nesse sentido, ressalta-se a importância em viabilizar momentos de interação entre as crianças, entre adultos e crianças e quando no papel de professor, constantemente oportunizar espaços para que as crianças sejam construtoras de discursos conforme estudos de Brito (2005) evidenciando a legitimidade da escola enquanto espaço de construção de enunciações e conhecimentos que consideram as subjetividades das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa, constatou-se que o uso de produtos culturais no processo de reflexão sobre a ciência deve ser valorizado, principalmente na Educação Infantil, fase em que as crianças desfrutam e vivenciam o universo imaginário em suas relações com o outro. Nesse sentido, as canções possuem um grande potencial para discussões de diversas temáticas, inclusive sociais e ambientais presentes no contexto de vida das crianças.

A partir das sequências de atividades que destacaram a importância de momentos lúdicos e dialógicos na construção do conhecimento, ressalta-se a valorização da fala e pensamentos dos pequenos, de modo que a organização das propostas possibilitaram a expressão de seus desejos e vontades, considerando a observação de situações cotidianas a partir do uso de canções. As canções fazem parte do cotidiano das crianças desde o nascimento, portanto, possuem um rico potencial pedagógico capaz de possibilitar reflexões sobre diversos questionamentos.

As canções selecionadas buscaram, inicialmente, abordar a temática do descarte de resíduos sólidos, poluição do meio ambiente, entre outros temas que permitiram realizar discussões sobre questões ambientais. De forma complementar e considerando as interações discursivas, as canções também possibilitaram a reflexão e desenvolvimento de ações que buscavam amenizar as problemáticas discutidas no decorrer das atividades.

A seleção do gênero musical *rap* e *baião*, utilizados para o desenvolvimento das sequências de atividades, partiu do interesse cultural das crianças. Ao se analisar o contexto cultural no qual as crianças estão inseridas, percebe-se que tais gêneros já eram conhecidos por grande parte das crianças, além de outros gêneros como o sertanejo, o forró, o gospel e o pagode que as crianças apresentaram maior afinidade durante as vivências de levantamento de interesse musical.

As atividades foram mediadas pela professora pesquisadora e contou com a participação de estudantes de graduação do curso de Pedagogia da Unifesp-Guarulhos. As estudantes são bolsistas e voluntárias do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e desenvolvem ações na escola desde o ano de 2018. Embora o foco desta pesquisa não esteja diretamente relacionado à formação de professores, pode-se destacar que, por conta deste trabalho, houve uma grande integração entre as estudantes de Pedagogia com a comunidade escolar. As estudantes participaram de todo o processo, que partiu de discussões orientadas na universidade, com a leitura de textos e referenciais bibliográficos, o que permitiu a todos os participantes conhecer e estudar mais profundamente o universo infantil, até a ação de interação

com os pequenos no desenvolvimento das propostas. Portanto, essa troca de experiências entre estudantes em formação e professores atuantes na escola básica fomenta a construção de um espaço de diálogo e uma interação profícua entre a universidade e a escola pública.

A partir desse processo dialógico, pode-se observar o interesse que as crianças demonstram por questões ligadas à natureza e à sociedade e a forma como estas se envolvem nas propostas que visam a preservação do meio, atuando de forma ativa nas ações e multiplicando seus conhecimentos. Percebeu-se que a canção atuou como elemento essencial de direcionamento no desenvolvimento da proposta, possibilitando a abordagem de problemáticas ambientais de forma lúdica, a partir do interesse das crianças, as quais demonstraram grande solicitude e compreensão nas discussões realizadas.

Por meio da multiplicidade de vozes das crianças, foi possível constatar a construção do pensamento crítico e compreensão da potencialidade que o ser humano possui enquanto agente poluidor. Além disso, na construção discursiva das crianças, também houve a compreensão da amplitude que as indústrias possuem nesse processo.

A partir deste estudo, tem-se a apropriação do conhecimento em ciências numa perspectiva crítica, pois, nos momentos de interações discursivas, como em rodas de conversas ou durante a composição musical realizada pelas crianças, houve o posicionamento das crianças na perspectiva da educação ambiental crítica, exemplo disso é que, durante as interações discursivas produzidas pelas crianças, a empresa Bauducco foi referenciada enquanto um complexo industrial potente e capaz de interferir no meio ambiente de forma severa e prejudicial.

Ou seja, quando se pensa em educação ambiental crítica, pode-se constatar que as crianças consideraram a empresa Bauducco como um todo, revelando que o processo de poluição do meio não se dá somente de forma individualizada, mas considerando toda sua complexidade. Nesse contexto, a perspectiva socioambiental merece destaque, visto que o homem passa a perceber-se como parte do meio ambiente.

No decorrer das propostas, foram vivenciadas diferentes linguagens culturais, incluindo a música, a dança, o brincar, a interação entre os participantes. Notou-se, portanto, a importância de oferecer possibilidades para que a criança observe e reflita sobre conhecimentos diferenciados, ampliando suas ideias e proporcionando formas para que ela desenvolva sua criticidade e autonomia, adquirindo uma prática sustentável, conferindo o sentimento de pertença aquele espaço e construindo ações conjuntas com a comunidade escolar e local, na busca por uma melhor qualidade de vida.

Percebeu-se que a prática educativa relacionada às questões da natureza, quando articulada a processos lúdicos e interativos, torna-se de grande relevância no contexto da Educação Infantil, visto que, nessa fase, o interesse por brincadeiras e a interação social são referências na construção do conhecimento científico. Nesse sentido, considera-se a construção do pensamento científico na criança de maneira integrada, revelando seus interesses e campos diversos de conhecimento e experiências, articulando as possibilidades de uso das canções nesse processo de construção do pensamento crítico em ciências.

Por fim, entende-se que esta pesquisa pode potencializar a compreensão e a construção do conhecimento científico para o público infantil. Percebeu-se que as crianças demonstraram interesse em participar das discussões e propostas de atividades e desempenharam o papel de multiplicadores de práticas reflexivas e sustentáveis. Tendo em vista tais abordagens que englobaram a prática reflexiva, foi possível notar que as propostas desenvolvidas permitem que as ações realizadas na escola sejam desenvolvidas além do contexto escolar, o que também permite que sejam reformuladas no âmbito da comunidade da qual as crianças fazem parte. Com isso, a Educação Infantil reverencia os mais diversos aspectos da criança, inclusive o contexto social ao qual ela está inserida, valorizando, assim, a construção do conhecimento de forma significativa na criança.

Conclusivamente, o produto educacional relacionado a esta pesquisa é composto por sugestões de atividades correspondentes as duas sequências didáticas desenvolvidas. Nelas, constam o objetivo, os materiais utilizados, a forma de implementação e o desenvolvimento de cada proposta elaborada para as crianças. Em suma, o produto educacional tem como objetivo sugerir aos professores da primeira infância propostas reflexivas para o desenvolvimento de ações que possibilitam a construção do conhecimento científico pelas crianças. Nesse sentido, espera-se que o material atue como elemento facilitador de novas construções que considerem as experiências culturais e sociais trazidas pelas crianças, bem como o universo de imaginação e fantasia presentes na primeira infância.

6. BIBLIOGRAFIA

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa:** uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

ALVES, Elder P. Maia. **A economia simbólica da cultura popular sertanejo-nordestina.** Maceió: Edufal, 2011.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Canções e culturas:** possibilidades educacionais por meio da voz. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.6, n.6, 2014.

ARAÚJO, Paula Teixeira. **Galinha e joaninha:** representações das identidades femininas nos livros infantis. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (VOLÓCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306 [1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BALEIRO, Zeca. In: **Zoró dos Bichos Esquisitos.** CD. Faixa 10. São Paulo, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares:** As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *IN: Educ. Soc*, Campinas, v.28, n.100- Especial, p.1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 fev. 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: Barros, D. L. P.; Fiorin, J. L. (org). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade:** em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994. p.1-10.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 423 f.

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação:** A comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.073**, de 8 de março de 1940. Incorpora ao patrimônio da União a Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande e as empresas a ela filiadas. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/3/1940, Página 4051, 1940.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União de 05/10/1988, pág. nº 1, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial de 6/07/1990, p. 13563. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial de 23/12/1996, p. 27833 .Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial de 28/04/1999, p. 1. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Ângela Coelho de. **As Rodinhas na creche: Uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 a 5 anos**. 28º Reunião anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

BRITO, Teca Alencar de Almeida. **Música na Educação Infantil**. Editora Petrópolis, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. 10. reimp. da 1. ed. de 1998. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Introduzindo os alunos no universo das ciências. In: Jorge Werthein e Célio da Cunha (orgs.) **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. George Snyders: em busca da alegria na escola. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 32., p.151-170 jul./dez. 1999.

COELHO, Noely Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

CORAZZA, Sandra M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flavio. **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ JUNIOR, Gilson. **Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: Experiências culturais eletrolúdicas no contexto de ciberespaço.** Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: **Por uma cultura da infância: Metodologia de pesquisa com crianças.** 3. ed. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 01-17.

DIAS, Genebaldo F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 1992.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zélia de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: Metodologia de pesquisa com crianças.** 3. ed. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, Gláucia Melo. **Cooperação e democracia na escola: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada.** 2004. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Na Batida do Baião do Forró.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1983.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Baião dos Dois.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1988.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Professores generalistas e a educação musical.** In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria. Anais. Santa Maria: Imprensa Universitária-UFSM, 2001. p. 26-37.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras).** – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FIORIN, José Luiz **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2003.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; BERNARDES, Alessandra Sexto, PEREIRA; Ana Paula Marques Sampaio; PEREIRA, Maria Leopoldina. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015.

GOMES, Emerson Ferreira. **Astros no rock**: uma perspectiva sociocultural no uso da canção na educação em ciências. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin**: Implicações para a divulgação científica. Alfa, São Paulo, 52 (1): 57-79, 2008

GUARULHOS, Secretaria da Educação. **Proposta Curricular: Quadro dos Saberes Necessários (QSN)**. Guarulhos, 2009.

GUARULHOS, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN)**. Guarulhos, 2019.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYARGUES, P. P. (org.) **Identities da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: CUNHA, Sandra. B. da; GUERRA, Antônio. J. T. (Orgs.). **A questão ambiental**: diferentes abordagens. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 81-106.

HOBBSAWN, Eric. J. Era dos Extremos: **O breve século XX**: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita; revisão técnica de Maria Célia Paoli. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygostsky e Benjamin 13. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: O jogo, a criança e a educação. RJ: Vozes, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais e educação infantil. In: **Encontros e desencontros em educação infantil** [S.l.: s.n.], 2002.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEITE, Regina Lucia Scarpa; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo: análise de uma experiência.** Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LENNKLO, Désirée. **Anthropomorphic Animals in Commercials: Why Fake Animals Tell Good Stories.** Dissertação de mestrado apresentada na universidade de Lund, Suécia, 2010.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis.** Universidade Federal da Paraíba. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, NEP Ambiente & Sociedade AM/UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 2, jul.-dez., 2003.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas.** Coleção docência em formação. Série educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

MEGARO, Evan Alexander. **A presença do baião na música erudita para piano solo: um estudo em três obras dos compositores Ronaldo Miranda, Osvaldo Lacerda e Octavio Maul.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MEIRELLES, Maria de Souza Aranha; SANTOS, Marli Teresinha dos. **Educação Ambiental: uma construção participativa.** São Paulo: Fundação Patrimônio Histórico da Energia e Saneamento, 2005.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.

MORAES, Jonas Rodrigues De. Batuques, Lundu, Modinha e a emersão do baião no nordeste brasileiro. **CONTRAPONTO: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI.** Teresina, v. 2, n. 1, agosto de 2013.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística.** Tradução de Antonio de Paula Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

NAVES, Santuza C. A canção popular entre a biblioteca e a rua. In: STARLING, Heloisa; **Decantando a República.** Nova Fronteira, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** (Orgs.) Viviane Ache Cancian, Simone Freitas da Silva

Gallina, Noeli Weschenfelder. – UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Pedagogia(s) da infância:** reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.) Porto Alegre: Armed, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Hibridações:** um estudo sobre canções do compositor Zeca Baleiro. Dissertação de mestrado em Meios e Processos Audiovisuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (org). **Creches:** crianças, faz de conta e Cia. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

PALAVRA Cantada. In: ENCICLOPÉDIA **Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.** São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo636001/palavra-cantada> Acesso em: 01 fev. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

PARENTE, Harlan Teixeira. A origem mítica do Rei do Baião na literatura de cordel. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica** - CLIO (Recife), ISSN: 2525-5649, n. 36, p. 116-136, Jan-Jun, 2018 <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2018.36.1.07> Acesso em: 01 fev. 2020.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Vigotski e Paulo Freire: Contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 9, n. 27, p. 351-361, jul. 2009. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3601/3517>>. Acesso em: 05 ago. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i27.3601>.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos.** [on-line] Volume 6, Número 2, São Paulo, novembro de 2010, p. 66–76. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49272> Acesso em 08 mar. 2020.

PONSO, Caroline. **Música em diálogo:** ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PONSO, Caroline. Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011.

POSTALI, Thífani. **Música e identidade cultural:** O rap como a ferramenta de comunicação dos territórios urbanos marginalizados. RIF, Volume 17, Número 38, p.132-143, Ponta Grossa/ PR Janeiro/Junho 2019.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças/** Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado, (Orgs.). 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. - (Coleção educação contemporânea).

RIBEIRO, Tatiane Guimarães de Oliveira. **Formação de professores em contexto para o desenvolvimento de práticas de educação ambiental crítica na Escola.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2017.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Juliana Ormastroni Carvalho. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygostsky. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.32, n.62, p.75-86, jun. 2014.

SANTOS, Rosana Aparecida Martins. **Reflexão Crítica sobre os processos de sociabilidade entre o público juvenil na cidade de São Paulo na identificação com a musicalidade do Rap nacional.** Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes – USP. São Paulo, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, (Projeto POCTI/CED/49186/2002). Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em 10 fev. 2020.

SCHAEFER, Sérgio. Dialogismo, polifonia e carnavalização em Dostoiévski. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 194-209, Dec. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200013> Acesso em: 10 fev. 2020.

SCHALL, Virgínia Torres. Histórias, jogos e brincadeiras: alternativas lúdicas de divulgação científica para crianças e adolescentes sobre saúde e ambiente. In: MASSARANI, Luisa. **O pequeno cientista amador:** a divulgação científica e o público infantil. Rio de Janeiro, Vieira e Lent: UFRJ, Casa da Ciência: Fiocruz, p.9-22, 2005.

SCHALL, Virgínia Torres. **Saúde & cidadania: entrelaçando textos didáticos, paradidáticos e literários.** Ciências: ensino fundamental / Coleção Explorando o Ensino; v. 18 / Coordenação Antônio Carlos Pavão - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Conhecimento, ciência e escola: representações em desenhos animados. In: MASSARANI, Luisa. **Ciência e criança:** a divulgação científica para o público infanto-juvenil. Rio de Janeiro: Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, p. 41-48, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo; Campinas: Cortez; Unicamp, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza B. Apresentação e comentários. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**: livro para professores. São Paulo: Ática, 2011.

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

SNYDERS, Georges. **A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

SOERENSEN, Claudiana. **A profusão temática em Mikhail Bakhtin**: dialogismo, polifonia e carnavalização. *Travessias*, v. 5, p. 1–10, 2005.

SOUZA, Carolina Rodrigues de. **A ciência na educação infantil – uma análise a partir dos projetos e reflexões desenvolvidos por educadores infantis**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.

SOUZA, Jusamara. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

TATIT, Paulo; PERES, Sandra. **Bafafá**. CD. Faixa 05. São Paulo, 2017.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil**: saberes e práticas docentes. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Uberlândia, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas Campos. **Sobre educar e transgredir**. Editorial. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 3-4, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100003 Acesso em 10 fev. 2020.

VIEIRA, Renata de Almeida e ALMEIDA, Maria Isabel de. **Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 499-514, abr./jun., 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora: Martins Fontes, 2009.

WAGENSBERG, Jorge. **Museu pra criança ver (e sentir, tocar, ouvir, cheirar e conversar)**. *Ciência e criança: a divulgação científica para o público infantojuvenil* / Editado por Luisa Massarani. Rio de Janeiro: Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, 2008.

Sites consultados:

Sandra Peres – Como nasceu a Palavra Cantada. (2018). Publicado pelo canal Apis3 play. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q3rbPG7bo6Q> Acesso em 10 fev. 2020.

MCP Convida: Palavra Cantada. (2016). Publicado pelo canal Mãe com prosa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zyLgTG8frvY> Acesso em 10 fev. 2020.

Brincadeiras e jogos musicais - Live Paulo Tatit. (2020). Publicado pelo canal Rede Pedagógica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BM3kHyHgoyc&t=2329s> Acesso em 10 fev. 2020.

A Educação Integral na Educação Infantil com Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. (2019). Publicado pelo canal Portal da Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TRVAln0ufxg> Acesso em 10 fev. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentado aos responsáveis pelos menores participantes da pesquisa



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Descrição:

Durante a reunião de pais e educadores, os alunos serão convidados pela pesquisadora a demonstrar o interesse em participar da pesquisa na presença dos responsáveis. A resposta será gravada por meio de vídeos, visto que os alunos ainda não são alfabetizados.

No primeiro momento, a pesquisadora realizará a apresentação do projeto de forma oral para os responsáveis e alunos destacando a importância da pesquisa e a contribuição que todos terão com o desenvolvimento de estudos referentes a discussões de questões ambientais a partir de canções. A pesquisadora também irá destacar que a participação da criança não é obrigatória, sendo que a qualquer momento o responsável poderá desistir de autorizar a criança a participar da pesquisa.

Dessa forma, após apresentação geral da pesquisa, conversarei com as crianças e gravarei os vídeos perguntado se há interesse da criança em participar. Para isso, de forma oral, farei a seguinte apresentação e questionamento:

Caro estudante, você está sendo convidada/o a participar da pesquisa "Ciências e o lúdico na educação infantil: Canções em abordagens reflexivas sobre o meio ambiente".

Nós iremos realizar algumas atividades em que você irá brincar, conversar e produzir desenhos com seus amigos. Nós iremos filmar e fotografar as atividades que você realizar. Você gostaria de participar?

PROF. DR. EMERSON FERREIRA GOMES

Orientador

E-mail: emersonfg@ifsp.edu.br

Endereço: Av. Zélia de Lima Rosa, 100 – Boituva

Telefone: (15) 3363-8610

ÉRIKA DIAS SOARES

Estudante de Pós-Graduação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática

E-mail: erikadsunifesp@gmail.com

Endereço: Rua Santa Cecília, 160 – Guarulhos

Telefone: (11) 2486-2272

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP**

Telefone: (11) 3775-4569

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) na pesquisa e concordo com sua participação.

Responsável pelo menor participante da Pesquisa

Assinatura e nome

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis dos menores participantes da pesquisa



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros pais ou responsáveis, seu filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa "Ciências e o lúdico na educação infantil: Canções em abordagens reflexivas sobre o meio ambiente", que será direcionada aos alunos desta turma. O objetivo deste estudo é analisar de que forma canções infantis permitem processos de comunicação da ciência na educação infantil. Deste modo, serão promovidas duas sequências didáticas que valorizarão o brincar e a ludicidade na resolução de questões sobre preservação do meio ambiente. As sequências de atividades serão desenvolvidas pela professora e a participação da criança pela qual você é responsável não é obrigatória, podendo, a qualquer momento, retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu filho (a). Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador/professor ou com a instituição. Os riscos relacionados com a participação de seu filho (a) são os que normalmente são decorrentes de atividades didáticas realizadas no contexto escolar, dentro ou fora de sala de aula, mas que serão acompanhados e mediados pela professora. Os benefícios para os envolvidos na pesquisa estão relacionados à ampliação do conhecimento sobre questões ambientais, ao aumento da capacidade de análise crítica de produtos culturais que estão presentes em sua própria realidade, à sensibilização e reflexão das crianças por temáticas ambientais a partir de canções, formando cidadãos críticos, que pensem no bem-estar do próximo, que respeitem a natureza e promovam ações para sua preservação. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. A coleta de dados para a pesquisa

será realizada durante as sequências de atividades e poderão ocorrer somente por fotografias, gravações e transcrições de falas das crianças. Também poderão ser utilizados como material de análise, desenhos e trabalhos manuais realizados durante as atividades. Não são realizadas quaisquer outras formas de coleta de dados. Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

PROF. DR. EMERSON FERREIRA GOMES

Orientador

E-mail: emersonfg@ifsp.edu.br

Endereço: Av. Zélia de Lima Rosa, 100 – Boituva

Telefone: (15) 3363-8610

ÉRIKA DIAS SOARES

Estudante de Pós-Graduação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática

E-mail: erikadsunifesp@gmail.com

Endereço: Rua Santa Cecília, 160 – Guarulhos

Telefone: (11) 2486-2272

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP**

Telefone: (11) 3775-4569

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) na pesquisa e concordo com sua participação.

Assinatura do responsável pelo menor