



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES: OLHANDO PARA OS ANIMAIS NÃO HUMANOS

JANAINA ROBERTA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, núcleo temático: Educação Ambiental.

Agosto – 2009

Janaina Roberta dos Santos

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES:  
OLHANDO PARA OS ANIMAIS NÃO HUMANOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, núcleo temático: Educação Ambiental.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro  
2009

372.357 Santos, Janaina Roberta dos  
S2372e Educação ambiental e o trabalho com valores: olhando  
para os animais não humanos / Janaina Roberta dos Santos. -  
Rio Claro : [s.n.], 2009  
158 f. : il., figs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação ambiental. 2. Ensino fundamental. 3. Relação  
humano-não humano. 4. Outridade. I. Título

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

Janaina Roberta dos Santos

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES:  
OLHANDO PARA OS ANIMAIS NÃO HUMANOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, núcleo temático: Educação Ambiental.

Comissão Examinadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dalva Maria Bianchini Bonotto (UNESP/Rio Claro)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Feiteiro Cavalari (UNESP/Rio Claro)

Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães (UFSC)

Rio Claro, 13 de agosto de 2009.

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz.  
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.  
Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será.  
Mas isso não impede que eu repita:  
É bonita, é bonita e é bonita.*  
Gonzaguinha

**À vida.**

## AGRADECIMENTOS

Sempre que deparo com uma obra, seja ela um livro, uma dissertação, uma tese... sou fortemente atraída a ler a dedicatória e os agradecimentos e sinto um prazer muito grande em fazer isso. Acredito que tenho essa sensação por perceber que aquela pessoa (autora do trabalho) não teria conseguido concluir tudo aquilo sozinha, ela precisou do apoio e da compreensão de muitas pessoas que estiveram a sua volta durante todo o percurso. Por isso, gostaria muito que todos aqueles que lessem esses agradecimentos tivessem a certeza de que eu só consegui chegar até aqui graças a estas e a outras pessoas que talvez nem sejam citadas, mas que durante toda a minha vida, mesmo que em silêncio, estiveram do meu lado, me apoiando e acreditando em mim – às vezes até mais do que eu mesma. Gostaria também de afirmar que seguirei uma ordem pra agradecer, porém certamente essa ordem não existe, já que todos foram muito importantes nessa caminhada que agora chega ao fim. Assim, agradeço:

- À Deus pela maravilha da vida, dom maior e mais precioso.
- Aos meus pais, José Roberto e Maria Estela, que desde os primeiros dias de minha vida me amaram intensamente e principalmente por nunca terem me negado a oportunidade de tentar, de nunca terem me entregado o presente aberto, mas sim por terem me ensinado que esse presente (a vida) precisa ser aberto de forma individual, que aquilo que está lá dentro só eu poderia descobrir, e que para descobrir a melhor forma para abri-lo eu precisei, preciso e certamente precisarei durante minha vida, descobrir tentando, errando e acertando, pois essa é a beleza de viver.
- À professora Dalva, minha orientadora, agradeço não apenas por ter me ensinado muitas coisas, inclusive a melhor forma de conseguir realizar essa pesquisa, mas principalmente por ter acreditado em mim, por ter me apoiado em todos os momentos e por ter me tratado como filha, tendo preocupações que somente uma pessoa muito especial como ela teria para com uma pessoa quase desconhecida como eu no começo do mestrado, e por várias outras coisas que sabemos e pelas quais eu lhe serei grata por toda vida.
- Ao Adriano, pessoa com quem a vida me permite conviver há tantos anos, agradecê-lo não apenas por ser meu grande amor, mas também por ser meu melhor amigo, meu companheiro de tantas horas de angústia, de aflição, mas também de tantas horas felizes, de tantos momentos inesquecíveis, e por tudo isso, acredito que seria pouco provável conseguir agradecê-lo por tudo o que já fez por mim. Mas, quero agradecê-lo de modo especial por ter me incentivado tanto a fazer o mestrado, por ter acreditado em mim antes mesmo que pudesse fazê-lo e principalmente por ter estado ao meu lado, me apoiando em TUDO o que eu precisei.
- Aos meus familiares em geral, a minha irmã Juliana, a minha tia Rita por toda compreensão e por todas as minhas ausências durante esse período em que quase sempre estava ocupada e não pude lhes dar a atenção e o carinho que mereciam. Em especial, agradeço ao Gabriel, meu sobrinho querido, por todas as vezes que com sua inocência de criança abriu a porta do meu quarto e perguntou “tia, você vai

estudar o dia inteiro?” e mesmo diante de uma resposta positiva não se chateou e soube me compreender.

- À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Feiteiro Cavalari e ao prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães, membros da comissão examinadora, por todas as contribuições, por toda atenção que tiveram com a pesquisa e por terem me mostrado como torná-la melhor.

- Aos membros do Grupo de Pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo”, em especial aos professores Luiz Marcelo, Luiz Carlos, Rosa e Dalva por todas as horas que passamos juntos, por todos os debates construtivos, por tudo aquilo que me ensinaram e principalmente por terem feito parte dessa caminhada.

- Aos amigos Marcos, Marilú e Lívia por todo carinho, por toda atenção e principalmente pela solidariedade em dividir comigo angústias, momentos felizes e por terem sempre estado por perto durante esse percurso que trilhamos juntos e a todos os outros amigos que conquistei nesse processo.

- Aos amigos Amábíla, Denise, Vagner, e várias outras pessoas que fizeram parte de momentos de descontração, de ótimas conversas que me ajudaram não somente a relaxar da tensão, mas também contribuíram para o fortalecimento de nossa amizade.

- Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, do Departamento de Educação, da Biblioteca e do Restaurante Universitário por todo sorriso, por toda atenção e por toda ajuda em coisas simples, mas que certamente seriam bem mais difíceis se não fossem feitas com simpatia. E em especial à Sueli do Laboratório de Ensino, por toda simpatia, por toda a luz que ela irradia ao falar com as pessoas e por toda atenção com que nos atende.

- À direção e funcionários da escola onde realizei a pesquisa, por toda atenção, por toda ajuda em tudo que precisei, e em especial às professoras que participaram da pesquisa, por toda disposição em me ajudar e principalmente por terem sido generosas ao dividir comigo suas experiências e vivências na escola, o que me permitiu realizar essa pesquisa e chegar até aqui.

- À Dona Sueli, dona da pensão em que me hospedei durante o ano de 2008 e a toda sua família, por toda simpatia, por toda companhia e por toda atenção, carinho e amor com que me tratou durante esse período, eu nunca me esquecerei de tudo o que ela fez por mim.

- A CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou a realização da pesquisa.

- Finalmente, porém não menos importante, eu gostaria de agradecer à vida, que também poderia ser chamada de Deus, pela graça de ter me concedido um dom muito especial, dom esse que me acompanha desde as minhas mais remotas lembranças: a de amar e me sentir amada pelos animais. Por sempre ter conseguido senti-los de uma forma inexplicável e que quase nunca encontrei em outras pessoas, por ter vivido na companhia de inúmeros deles durante minha vida e por ter certeza de que a verdadeira felicidade, para mim, é tê-los por perto e perceber que eles também me sentem e retribuem todo carinho e atenção que a eles eu dedico diariamente.

*"Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa.  
Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive."*

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

Consideramos imprescindível questionar os atuais valores atribuídos aos animais não humanos por nossa sociedade, resultado de uma perspectiva utilitarista pela qual são valorizados predominantemente como recursos, sem reconhecimento e respeito pela “outridade” desses seres. Voltando-nos para o período histórico denominado Renascimento, refletimos sobre o momento em que o Humanismo ganhou força e influenciou de forma efetiva o modo como os seres humanos passariam a se relacionar com o meio ambiente e, conseqüentemente, com os animais não humanos. A partir dessa reflexão partimos em busca do tratamento dado ao tema dos animais não humanos nas escolas, buscando verificar as possibilidades, nesses espaços, de revisão desses valores, que possibilitem a construção de outras formas de relação entre humanos e não humanos. Este trabalho tem como objetivo investigar as valorações atribuídas aos animais não humanos por professores das séries iniciais do ensino fundamental ao trabalharem com a temática ambiental em que os mesmos são abordados, caracterizando as formas como essa valoração é materializada em suas práticas. Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, investigando professoras envolvidas em um projeto extracurricular relativo ao tema Fauna, desenvolvido em uma escola de uma cidade do interior paulista no ano 2007. Os dados foram coletados a partir de questionários, entrevistas e documentos. A análise dos dados revelou a existência de duas grandes tendências: o antropocentrismo e o antropomorfismo. Dentre as professoras que apresentaram a tendência antropocêntrica, um grupo demonstrou uma perspectiva mais antropocêntrica, em que os seres humanos eram considerados superiores aos seres não humanos, e outro grupo apresentou uma perspectiva menos antropocêntrica, em que a interdependência entre os seres foi enfatizada. A tendência antropomórfica, na qual se concebe e se valoriza os animais não humanos a partir de características humanas dadas a eles, foi observada tanto em professoras que apresentaram uma argumentação mais detalhada sobre o tema, em que o antropomorfismo não ficava muito evidente, como em outro grupo de professoras, no qual se destacaram, além do antropomorfismo, uma visão romantizada da relação humano-não humano. Na análise dos documentos (livros produzidos pelas professoras), destacaram-se três tipos de linguagens empregadas na sua confecção: a linguagem científica, a linguagem artística e a linguagem mista, em que ambas apareceram. Nos livros em que a linguagem científica foi empregada, verificamos a apresentação dos animais não humanos como objetos de estudo, utilizando-se para tanto de uma abordagem descritivo/classificatória, evidenciando um distanciamento valorativo, ao contrário dos livros que apresentaram a linguagem artística. Nesses destacou-se a abordagem estética, com a exploração da beleza de cores, formas e textos empregados nos mesmos. Por meio dessa abordagem, em alguns livros os animais não humanos não foram relacionados a posicionamentos utilitários ou antropomórficos, mas apresentados a partir de suas formas diferenciadas, a serem apreciadas, a nosso ver uma alternativa importante para o trabalho educativo com os animais não humanos, que vai ao encontro do reconhecimento e valorização de sua “outridade”.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Trabalho com valores. Animais não humanos.

## ABSTRACT

We consider it essential to question the current values assigned to non-human animals in our society, resulting from a utilitarian perspective in which they are valued primarily as resources, having no recognition and respect for the "otherness" of these beings. Turning to the historical period called the Renaissance, we reflect on the humanism that has gained strength and has influenced effectively the way humans would relate to the environment and, therefore, to the non-human animals. From this discussion, we started out in search of the treatment of the subject about non-human animals in schools, trying to verify the possibilities of reviewing these values in these areas, which allow the construction of new forms of relationship between human and non-human. This study aims to investigate the valuations assigned to non-human animals by teachers in the early grades of primary education by working with the environment into which they are addressed, characterizing the ways in which this valuation is embodied in their practices. We conducted a qualitative study investigating teachers involved in an extracurricular project on the theme Fauna, developed in a school in the countryside of São Paulo state in 2007. Data were collected from questionnaires, interviews and documents. The data analysis revealed two major trends: anthropocentrism and anthropomorphism. Among the teachers who presented the anthropocentric tendency, one group demonstrated being more anthropocentric in that humans were considered superior to non-human beings, and another group showed a less anthropocentric tendency, in which the interdependence between these beings was emphasized. The anthropomorphic tendency, which conceives and values non-human animals from human characteristics given to them, was observed in both teachers who have submitted a more detailed argument on the subject and the anthropomorphism was not very evident, as in another group of teachers, which highlighted, as well as anthropomorphism, a romanticized view of the relationship between human and non-human beings. In the analysis of the documents (books produced by the teachers), the highlights are three types of languages used in their making: the language of science, the language of arts and a mixed language, in which both appeared. The books in which the scientific language was used, we found the presentation of non-human animals as objects of study, using for so a descriptive / qualifying approach, showing a distant value, unlike the books that present the language of arts. These have stood out the aesthetic approach, with the exploration of the beauty of colors, shapes and texts used in them. Through this approach, in some books the non-human animals were not related to the utilitarian or anthropomorphic positioning, but presented from their different forms, to be appreciated, in our view a valuable alternative to an educational work with non-human animals, that meets the recognition and appreciation of their "otherness."

**Keywords:** Environmental education. Work with values. Non-human animals.

## LISTA DE FIGURAS

- Figuras 1 e 2:** Fragmentos dos livros “Coletânea Poética: A Arca de Noé” e “Bichos de A a Z”, produzidos por professoras juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” ..... 97
- Figura 3:** Fragmento do livro “De Fábulas a Histórias em Quadrinhos IV”, produzido por uma professora juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” .....100
- Figura 4:** Fragmento do Livro “Elefantes Maravilhosos”, produzido por uma professora juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” .....106
- Figura 5:** Fragmentos do livro “Gato de Botas: conto e conhecimento”, produzido por uma professora juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” ..... 107
- Figuras 6 e 7:** Fragmentos dos livros “Animais ameaçados de extinção” e “Nossa visita ao Núcleo de Controle de Zoonoses”, produzidos por professoras juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” .....111
- Figura 8:** Fragmento do livro “Animais ameaçados de extinção na região [nome da cidade]”, produzido por uma professora juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” .....113
- Figuras 9:** Fragmento do Livro “Elefantes Maravilhosos”, produzido por uma professora juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” .....114
- Figuras 10 e 11:** Fragmentos dos livros “Tangran dos animais” e “Fauna do Amor”, produzidos por professoras juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” .....116

- Figura 12:** Fragmento do livro “A Fauna do Amor”, produzido por uma professora juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.....117
- Figura 13:** Fragmento do livro “Tangran dos animais”, produzido por um professor juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.....118
- Figura 14:** Fragmento do Fragmento do livro “Tangran dos animais”, produzido por um professor juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.....119
- Figura 15:** Fragmento do livro “Animais e seus direitos”, produzido por uma professora juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” .....120
- Figuras 16 e 17:** Fragmentos do livro “Jaguetê-Gatos”, produzido por uma professora juntamente aos seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna” .....123

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Subtemas trabalhados por escolas de um município do interior paulista no Projeto extracurricular da SEC no ano 2007 a partir do tema geral Meio Ambiente.....	28
<b>Tabela 2:</b> Respostas das professoras à questão nº 9, item A do questionário aplicado.....	78/79
<b>Tabela 3:</b> Tendências valorativas demonstradas pelas respostas das professoras ao questionário.....	82
<b>Tabela 4:</b> Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.....	84/85
<b>Tabela 5:</b> Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.....	86
<b>Tabela 6:</b> Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.....	87
<b>Tabela 7:</b> Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.....	89/90
<b>Tabela 8:</b> Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.....	92/93
<b>Tabela 9:</b> Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.....	94/95
<b>Tabela 10:</b> Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.....	96/97
<b>Tabela 11:</b> Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.....	102

**Tabela 12:** Linguagens utilizadas pelas professoras nos livros analisados.....104/105

## SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	17
1) DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	26
1.1) Aspectos gerais.....	27
1.2) Procedimentos metodológicos.....	29
1.2.1) Análise documental.....	30
1.2.2) Questionário.....	30
1.2.3) Entrevista.....	33
2) A RELAÇÃO HUMANO-NÃO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE O HUMANISMO E O CONCEITO DE OUTRIDADE.....	37
2.1) Humanidade e Animalidade: as contribuições do Humanismo.....	38
2.2) O conceito de “outridade”.....	50
3) EDUCAÇÃO E ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES DO TRABALHO COM VALORES.....	60
3.1) A escola e a cultura.....	66
4) VALORAÇÕES ATRIBUÍDAS PELAS PROFESSORAS AOS ANIMAIS NÃO HUMANOS: TENDÊNCIAS E LINGUAGENS.....	74
4.1) Antropocentrismo & Antropomorfismo .....	81
4.1.1) Antropocentrismo.....	83
4.1.2) Antropomorfismo.....	91
4.2) Tipos de Linguagem.....	103

4.2.1) Linguagem “Científica” (C).....	105
4.2.2) Linguagem “Artística” (A).....	115
4.2.3) Linguagem Mista (M).....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXOS.....	137
<b>Anexo A</b> (Questionário).....	138
<b>Anexo B</b> (Quadro de professoras selecionadas para a entrevista e critérios utilizados para a seleção: questionários).....	150
<b>Anexo C</b> (Quadro de professoras selecionadas para a entrevista e critérios utilizados para a seleção: livros).....	151
<b>Anexo D</b> (Roteiro de Entrevistas: Professoras).....	152
<b>Anexo E</b> (Roteiro de Entrevistas: Bibliotecária).....	153
<b>Anexo F</b> (Quadro demonstrativo de características das professoras selecionadas para entrevista).....	154
<b>Anexo G</b> (Descrição das valorações expressas pelas professoras em relação aos animais não humanos durante as etapas de coleta de dados)...	155
<b>Anexo H</b> (Tendências valorativas demonstradas pelas professoras e linguagens utilizadas nos livros produzidos por elas no âmbito do projeto sobre Fauna).....	160

# Introdução e Apresentação da Pesquisa

"Mati e Maia devoraram com os olhos aquelas maravilhas todas, e não conseguiam desviar o olhar, fascinados com os crocodilos e suas couraças quadriculadas na margem da piscina, com os macacos, esquilos e papagaios em festa, a fazer travessuras entre os galhos das árvores que ofereciam beleza, e das árvores que ofereciam frutos. E o bater de asas dos pardais e o arrulhar dos pombos difundiam uma suavidade por toda a extensão do jardim, nos riachos, nos prados, nas copas das árvores, tudo estava envolto por uma cobertura de profunda, quente e ampla tranqüilidade, uma tranqüilidade de um outro mundo".<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ÓZ, AMOS. *De repente nas profundezas do bosque*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Ao longo dos séculos, os mais variados fenômenos e processos da natureza foram insistentemente observados pelos seres humanos com o objetivo de compreendê-los. A “odisseia” traçada com esse intuito garantiu-lhes condições de construir e acumular conhecimentos. Isso gerou a crença geral, hoje muito difundida em nossa sociedade, de que o ser humano é o mais desenvolvido e adaptado ser vivo.

Além de contribuir, em alguns aspectos, para o desenvolvimento de meios mais eficazes de uma melhor adaptação do ser humano na Terra, todo esse conhecimento concedeu-lhe formas de acreditar ser possível exercer domínio total sobre meios naturais que se tornaram passíveis de manipulação por meio da transformação da natureza. A complexidade de tais processos de transformação, para alguns, teria proporcionado tão somente desenvolvimento social, cultural, econômico, político e científico. No entanto, a intensificação do ritmo de produção e exploração da natureza pelo ser humano tem gerado grande impacto sobre a mesma.

A situação de insustentabilidade ambiental na sociedade contemporânea, considerada por muitos como uma crise na relação ser humano-natureza sem precedentes na história da humanidade (BORNHEIM, 1985; GONÇALVES, 1996; GRÜN, 1994, 2000; LEFF, 2006), vem exigindo uma reflexão sobre o que se convencionou chamar de questão ambiental.

A crise na relação sociedade-natureza, ou seja, a crise ambiental, tem levado à necessidade de recolocar em questão a organização da sociedade ocidental, seus modos de produção e de consumo, a maneira de gerir os recursos naturais, o modo de vida e a ciência, apontando-se a necessidade de ações urgentes, pois

[...] não se pode mais remeter a solução de certos problemas ecológicos para amanhã. É que no sentido próprio do termo, eles são vitais. O que talvez esteja em jogo é a sobrevivência de toda a espécie humana; mas o que certamente está em jogo é o conjunto das condições físicas de existência em nosso planeta nos próximos séculos (BIHR, 1998, p.124).

Nesse sentido, ao buscarem uma forma de compreender e discutir caminhos para a relação entre ser humano e natureza, Grün (1994, 2000, 2007a) e Pelizzoli (2002) assinalam que é necessário ponderar a respeito das possibilidades de uma ética que considere os valores e direitos humanos, mas que, além disso, valorize a vida como um todo e não somente a pertencente aos seres humanos. A proposta de uma outra relação sociedade-natureza parte da crítica ao paradigma e visão de mundo da modernidade e aos modelos de civilização e de progresso atuais (PELIZZOLI, 2002).

Para tanto, faz-se importante identificar as mudanças que foram se sucedendo nessa relação durante o desenvolvimento da história humana. Nesse sentido, a contribuição advinda do surgimento e progresso do Humanismo, traço predominante da Renascença (século XIV ao século XVI) representa um elemento essencial.

Tal período histórico representa a transição do mundo medieval para o mundo moderno, no qual a antiga ordem que concebia o ser humano como criação subordinada à obra divina foi rompida. Assim,

com o Renascimento, a vida humana pareceu adquirir um imediato valor inerente, uma animação e significado existencial que equilibravam ou mesmo deslocavam o enfoque medieval para um destino espiritual em *outro* mundo. O Homem já não era mais tão secundário em relação a Deus, à Igreja ou à Natureza. (TARNAS, 2003, p. 246, grifo do autor).

Segundo Sevcenko (1988), para os humanistas, o ser humano era fonte de energias criativas ilimitadas, possuindo uma disposição inata para a ação, virtude e a glória e, a especulação em torno do ser humano e de suas capacidades físicas e espirituais se tornou a preocupação fundamental, “definindo a atitude conhecida como antropocentrismo” (SEVCENKO, 1988, p. 14).

Grün (2000) ressalta que uma das principais causas da degradação ambiental tem sido entendida a partir do fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica<sup>2</sup>. Nessa ética, o sistema de valores instituídos considera o ser humano como centro do universo, no qual todas as coisas existem em função dele e para ele. A natureza é vista como algo sem vida e mecânico, um elemento desprovido de valores que não os utilitários.

Nesse sentido, entende-se que a visão mecanicista<sup>3</sup> da natureza está intimamente associada à ética antropocêntrica, na qual o ser humano retira-se da natureza, pois sua capacidade racional específica, não identificada em outros seres da natureza, torna-o separado e ao mesmo tempo ocupando um lugar central. Estabelece-se, com isso, uma valorização utilitária da natureza: ela vale pelo uso que o ser humano faz dela. Segundo Cavalari (2007),

---

<sup>2</sup> De acordo com Souza e Souza (2003), o antropocentrismo dificilmente será abolido da educação, já que ele é um aspecto constitutivo da linguagem (que é humana). Porém, segundo eles, a crítica sobre a visão antropocêntrica exacerbada presente nos discursos precisa ser levada ao conhecimento dos alunos.

<sup>3</sup> “A idéia aristotélica de natureza como algo animado e vivo, na qual espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo ‘sem qualidades’, um mundo que evita a associação com a sensibilidade” (GRÜN, 2000, p.27).

essa visão mecanicista abre espaço para o domínio sem limites do homem sobre a Natureza, uma vez que ela traz consigo um antropocentrismo exacerbado. O homem, de mero conquistador e admirador, passa a ser *senhor e possuidor* na Natureza. Já que a natureza existe unicamente para *servi-lo*, ele pode dispor dela como bem lhe aprouver. A degradação ambiental encontra-se, assim, plenamente justificada (p. 20, grifo da autora).

Desse modo, se de um lado podemos reconhecer no Humanismo sua importância histórica ao valorizar o ser humano e reconhecer sua capacidade, por outro é preciso reconhecer também sua contribuição para a construção de uma visão antropocêntrica de mundo atualmente criticada pelos movimentos ambientalistas<sup>4</sup>.

Em face dos desafios instaurados no mundo contemporâneo, diversos autores (FERRY, 1994, ROGER, 1999, MORIN, 2000) têm buscado aprofundar essas questões. Frente a esses diferentes desafios, consideramos que a educação pode representar uma possibilidade de levar os educandos à reflexão acerca dos diferentes valores que permeiam a relação sociedade-natureza.

Quando nos referimos aos valores presentes nessa relação, apontamos um horizonte de significados, uma vez que os mesmos implicam um ponto de referência para dotar de sentido o mundo e a vida como uma parte do que compartilhamos com os demais através da convivência e da cultura. Isso faz com que as pessoas, as coisas e acontecimentos não nos sejam indiferentes. Os valores constituem, portanto, pilares de nosso desenvolvimento individual e coletivo, mediadores de nossa responsabilidade social (VILA MERINO, 2006).

É nesse contexto que a educação ambiental surge – em meio a outras instâncias sociais - como uma proposta de educação da sociedade para, dentre outros aspectos, contribuir para o processo de revisão dos valores e ações estabelecidos pela sociedade, buscando a reversão dos desequilíbrios ambientais instalados. É possível compreendermos a escola enquanto instituição formadora de indivíduos para o convívio social e que, por isso, representa um importante meio de transmissão de sentidos e significados que orientam a prática dos mesmos.

Entretanto, com relação à questão ambiental constata-se que, na maioria das vezes, é transmitido em sala de aula um conjunto de conhecimentos no qual a natureza é destituída de valores outros que não os instrumentais: as entidades não humanas, como plantas e animais, são entendidas apenas do ponto de vista de sua adequação às necessidades do homem. Assim, “o mito ocidental que dá aos humanos um *status* privilegiado sobre outras formas de vida das

---

<sup>4</sup> Segundo Guimarães (1988) ao pluralizarmos o termo “movimento ecológico” estamos entendendo-o como um movimento que apresenta “posicionamentos e propósitos múltiplos” (p. 68).

comunidades bióticas é uma das mensagens culturais centrais que os estudantes encontram nas escolas” (BOWERS apud GRÜN, 2000, p. 44).

Dessa maneira, podemos constatar que o ensino formal sofre grande influência de um modelo fragmentador e dualista, que separa o cultural e o natural, ou seja, o ser humano e a natureza, sendo que “um dos problemas epistemológicos centrais da educação ambiental consiste em repensar a dicotomia entre sujeito e objeto” (GRÜN, 2000, p. 57).

Um outro âmbito da escola em que podem ser identificados problemas refere-se especificamente ao ensino da disciplina de ciências naturais. É possível observar que o ensino de ciências evidencia muitas vezes o meio ambiente e os seres que nele vivem a partir de características úteis aos homens, sendo somente assim valorizados na maioria das vezes (SANTOS, 2000; DINIS e TOMAZELLO, 2005; BONOTTO e SEMPREBONE, 2007). Animais e plantas são classificados e rotulados de acordo com padrões estabelecidos socialmente como o belo, o feio, o asqueroso, o nojento e o agradável (SANTOS, 2000). Ficam em segundo plano as características próprias dos seres vivos importantes para sua sobrevivência e para o equilíbrio do meio<sup>5</sup>. Assim sendo,

aranhas, escorpiões, piolhos, baratas, vermes, cobras, sapos, lagartixas, tubarões, morcegos, entre vários outros animais considerados feios, nojentos, escorregadios, transmissores de doenças, perigosos, venenosos, sujos etc, dificilmente são considerados “dignos” de sobreviverem – as nossas aulas, livros didáticos e científicos, as narrativas dos filmes de história natural (os antigos pelo menos), os filmes de cultura popular de grande circulação (Tubarão, Aracnofobia, Anaconda, Piranhas), as revistas de divulgação científica, entre outros produtos e práticas culturais, não contribuem para tais representações acerca destes animais? (SANTOS, 2000, p. 20).

Nesse sentido, com relação aos animais não humanos, podemos considerar que a escola, dentre outras instâncias sociais, representa, nesses momentos, um instrumento de transmissão de valores utilitaristas, concebendo os animais não humanos, não com valores próprios, mas evidenciando aplicações úteis ao desenvolvimento da vida humana, ou seja, a partir de uma valorização utilitarista dos mesmos.

Por outro lado, é possível observar que, nas primeiras séries do ensino fundamental, além da valorização dos aspectos úteis dos animais e, provavelmente buscando aproximar

---

<sup>5</sup> Santos (2000) exemplifica essa afirmação utilizando o caso do morcego, mamífero brasileiro ameaçado de extinção, que diariamente é morto devido à crença ou superstição de que todos eles transmitem raiva. Porém, os morcegos possuem grande importância ecológica como agentes polinizadores e dispersores de sementes – cerca de 200 espécies de plantas dependem dele – além de controlarem a proliferação de insetos.

afetivamente os alunos desses seres, os animais são identificados e apresentados aos alunos a partir de um processo de antropomorfização, processo em que características humanas são atribuídas aos animais não humanos (Piaget, 2005).

É possível evidenciar a antropomorfização em filmes e livros infantis e até mesmo em livros paradidáticos de séries iniciais do ensino fundamental, nos quais os animais constituem famílias semelhantes às humanas, externam sentimentos caracteristicamente humanos como amizade, fraternidade, companheirismo, soberba, inveja, paixão, dentre outros. Muitas dessas histórias romantizam uma relação harmônica entre humanos e animais.

Verifica-se assim que a escola (principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental), a partir de uma organização que lhe é própria, trabalha ora antropomorfizando os animais, ora evidenciando o utilitarismo, o que parece contribuir de maneira ambígua para a formação das concepções e valorações relativas aos animais não humanos que, sob as reflexões anteriormente apresentadas, seriam equivocadas. A escola, nesse processo, reflete a cultura produzida na sociedade, ao mesmo tempo originando uma cultura escolar que pode também influenciá-la (FARIA FILHO et al., 2004; FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2004; SILVA, 2006; SOUZA e VALDEMARIN, 2005).

A cultura produzida pela sociedade exerce significativa influência no modo como compreendemos os objetos, conceitos, modos de ser e viver, práticas, dentre outros. Segundo Guimarães e Ferreira Neto (2008),

entende-se que os significados atribuídos a tais ‘coisas’ pela cultura são sempre móveis e contingentes e intimamente conectados às relações de saber-poder postas constantemente em jogo nas sociedades. A partir dessas compreensões, torna-se importante atentar para as significações que estão sendo operadas *na e através da* cultura sobre os inúmeros temas e questões comumente associadas [...]. (p.2, grifo dos autores)

Por isso, é pertinente reconhecermos o papel transformador que a escola possui na difusão de valores que podemos considerar como fundamentais no desenvolvimento de uma outra forma de relacionamento dos homens com os demais animais. Bonotto e Semprebone (2007), ao identificarem algumas referências mais apropriadas nos livros didáticos examinados por elas, ponderam que, mesmo quando aparecem em pequena proporção, estas apontam para as possibilidades de uma abordagem mais adequada da temática ambiental pelo livro didático, indicando valores não utilitaristas e/ou uma visão estética não exploradora da natureza. Reconhecem, ainda, que diante dos aspectos problemáticos

[...] percebe-se o papel primordial do professor, que, na medida em que identifica as limitações do livro didático, pode ajudar os alunos a refletirem sobre elas, além de poder/ dever selecionar outros materiais que complementem o trabalho educativo, naquilo que o livro mostrar-se impróprio (p. 8).

Da mesma forma, é pertinente explicitar, ainda que concentramos, nossa atenção nos animais não humanos por considerar imprescindível o debate sobre a condição de domínio e exploração cruel a que está submetida grande parte dos animais, ao mesmo tempo que em outros casos, o tratamento é oposto, envolvendo cuidados extremos e tratamentos luxuosos de animais de estimação. Isso demonstra que nossa relação com os animais não humanos é muito complexa, conclusão obtida por Dal-Farra (2003) em sua tese sobre as representações de animais na contemporaneidade:

As formas como os animais se inserem em nossas vidas são complexas. Criamos alguns, nos aproximando cada vez mais deles; aceitamos outros, dentro de algumas condições; toleramos terceiros, até certo ponto, e exterminamos aqueles que excluimos de nossas simpatias. Dentro das inúmeras possibilidades de representações de animal fazemos as nossas escolhas: defendemos o cuidado dos animais que são importantes para nós, olhamos para alguns com maior interesse do que para outros e, fundamentalmente, absorvemos as representações cuja ressonância com nossos valores proporcionam maior engajamento com os discursos que circulam no tecido cultural (p. 358).

Assim, tais reflexões levaram-nos a algumas perguntas que emergiram da crítica que estamos apresentando: existiriam experiências diferenciadas realizadas por professores na escola em que os animais não humanos são valorizados de forma menos utilitarista? O professor das primeiras séries do ensino fundamental que trabalha com o tema relativo aos animais não humanos percebe as ambiguidades presentes nos materiais didáticos? Se sim, que encaminhamentos faz para enfrentar esse problema? É possível um trabalho com valores referentes aos animais não humanos mais coerente e desejável do ponto de vista de uma postura não antropocêntrica?

Tais questões conduziram-nos à proposta da presente pesquisa. Interessa-nos, nesse trabalho, investigar o(s) posicionamento(s) valorativos do professor, a partir de suas declarações e do trabalho que realiza, entendendo que esse conjunto pode fornecer conhecimentos significativos a respeito da maneira como ele tem concebido, valorado e lidado com essa questão.

Com isso, buscaremos responder, junto aos professores das primeiras séries do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) que abordem a temática ambiental, à seguinte questão de pesquisa:

*- Quais valorações<sup>6</sup> são atribuídas e efetivadas por esses professores aos animais não humanos quando trabalham a temática ambiental em que estes são abordados?*

Dessa forma, objetivamos com essa investigação:

*- Identificar as valorações atribuídas aos animais não humanos pelo professor de séries iniciais do ensino fundamental ao trabalhar com a temática ambiental em que animais são abordados, caracterizando as formas como essa valoração é materializada na sua prática.*

A presente pesquisa tem como incentivo o desejo de propiciar a reflexão sobre o modo como os animais não humanos estão presentes em nossa vida e qual é a contribuição da educação escolar nesse processo, além de apontar possibilidades para uma abordagem mais apropriada da escola sobre o assunto. Para tanto, apresentamos nossa pesquisa que ficou constituída da seguinte forma:

No capítulo um, apresentamos um delineamento da pesquisa. Nesse capítulo descrevemos o local onde coletamos nossos dados, os sujeitos que participaram da pesquisa, os instrumentos adotados e a forma como analisamos os dados obtidos.

Já no segundo capítulo, propomos uma reflexão teórica sobre a relação entre humanos e não humanos a partir do questionamento acerca das fronteiras existentes entre eles, com o objetivo de conduzir a ponderações sobre as diferenças – ou semelhanças - entre tais seres. Além disso, apresentamos as contribuições do Humanismo para esse distanciamento e consequente dominação dos animais pelos seres humanos e a possibilidade de transformá-lo em um “novo Humanismo” a partir da proposta de alguns autores que apontam uma nova perspectiva para o Humanismo hoje. Nesse mesmo capítulo, apresentamos também o conceito de “outridade” como uma possibilidade concreta de alcançarmos uma relação diferente e atualizada entre seres humanos e animais não humanos.

---

<sup>6</sup> Segundo Bolívar (2000), o conceito *valor* tem duplo significado: um filosófico-moral que se refere àquilo que, por razões justificáveis, merece ser apreciado como formas desejáveis de vida, ou seja, os valores morais são metas em si mesmas valiosas; e um outro significado psicológico-atitudinal, de caráter mais individual, isto é, marcos preferenciais que orientam e integram socialmente o indivíduo no mundo, suas atitudes e condutas, tendendo a se converter em “valorizações” (p.136, grifo nosso). Por isso, nessa investigação objetivamos identificar a(s) valoração(ões) ou valorização(ões) atribuída(s) pelos professores aos animais não humanos.

No capítulo três, objetivamos um debate sobre o papel da escola enquanto uma das instâncias da sociedade na qual podemos almejar a possibilidade de uma transformação no modo como nos relacionamos com a natureza e, para tanto, propomos um trabalho com valores de forma intencional, envolvendo a revisão dos valores utilitaristas e a construção de valores que possibilitem conceber a natureza de outro modo. Também discutimos as influências da cultura escolar na sociedade, e o modo como a cultura produzida pela sociedade pode interferir no ambiente escolar.

A análise dos dados obtidos por essa pesquisa são apresentados no quarto capítulo. Para tanto, elaboramos a análise a partir de duas grandes partes. Na primeira discutimos as tendências valorativas mais evidenciadas pelas professoras, ou seja, o antropocentrismo e o antropomorfismo. Já na segunda, apresentamos o tipo de linguagem utilizada por elas para abordar o tema “fauna” junto aos alunos, a linguagem “científica”, a “artística” e a mista.

E, finalmente, apresentamos as considerações finais, bibliografia e anexos.

# Capítulo 1:

## Delineamento da Pesquisa

"Mati ergueu os olhos em direção às copas das densas árvores, e viu e ouviu pela primeira vez na vida a tagarelada de multidões de pássaros, as variadas vozes que cantavam e palravam, e o farfalhar das asas e o movimento inesperado daquelas criaturas que saltavam e pulavam de galho em galho. Às margens do riacho e nas piscinas naturais que se formavam, repousavam as aves aquáticas, com uma perna mergulhada na água e a outra dobrada, o bico cor-de-rosa a afundar de repente na água em busca de alimento. Uma profunda e suave calma encheu o peito de Mati, uma calma da qual não tinha lembrança em toda a sua vida, a não ser, talvez, na memória oculta e obscura, memória por trás de toda memória, memória que continha o sossego de um bebê de fraldas saciado, com os olhos fechados, envolvido em doçura, adormecendo junto ao peito da mãe enquanto ela murmurava com sua voz quente uma canção de ninar"<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> ÓZ, AMOS. *De repente nas profundezas do bosque*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

A pesquisa que apresentamos é de natureza qualitativa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1988; ANDRÉ e LÜDKE, 2001; MINAYO, 1994) e, assim, possui o ambiente natural como fonte direta de dados, o pesquisador como seu principal instrumento e se caracteriza, sobretudo, pela busca do significado que os sujeitos de pesquisa constroem sobre suas práticas e seu mundo.

O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (ANDRÉ e LÜDKE, 2001, p.12).

Em virtude das possibilidades suscitadas por essa investigação, buscamos definir com muita cautela um recorte que pudesse atender aos objetivos propostos, ou seja, identificar as valorações que o professor atribui aos animais não humanos quando trabalha com esse tema em suas aulas e o modo como tais valorações são materializadas em suas práticas.

Buscamos confirmar informações sobre a realização, no ano 2007, de um projeto extracurricular envolvendo o tema animais em uma cidade do interior paulista. Após o contato com a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) da referida cidade e a confirmação da realização do projeto, demos início aos primeiros contatos. A seguir, apresentamos a descrição do projeto e da escola na qual a pesquisa foi realizada, bem como os procedimentos metodológicos adotados.

### **1.1) Aspectos gerais:**

#### **▪ O Projeto:**

Nas escolas municipais de uma cidade do nordeste paulista, realiza-se a cada ano um projeto extracurricular criado pela SEC do município. Assim, as escolas recebem no início do ano letivo a indicação de um assunto para ser trabalhado junto aos alunos de modo interdisciplinar, visando a promover, além do debate acerca do assunto indicado, leituras de textos que proporcionem um melhor entendimento sobre o mesmo. Cada escola recebe um subtema que no conjunto é inter-relacionado a um tema geral.

O projeto visa a envolver todos os professores das escolas, seus alunos e conta com a participação das professoras responsáveis pelas bibliotecas das escolas, que desempenham o papel de estimular o trabalho e promover a leitura de textos direcionados para o tema a ser trabalhado.

Além disso, um outro objetivo desse projeto é a confecção de livros voltados para os temas que foram trabalhados. Esses livros são elaborados pelos alunos, juntamente com suas professoras, sob a orientação da professora bibliotecária da escola. No mês de setembro de cada ano, ocorre o fechamento desse projeto e a realização da “Feira do Livro” na praça central da cidade, na qual cada escola expõe ao público os resultados desse projeto, ou seja, os livros elaborados por alunos e professores.

Para o ano letivo de 2007, o tema geral escolhido pelos responsáveis pelo projeto na SEC foi MEIO AMBIENTE e vários subtemas foram definidos para o trabalho em cada escola relacionados ao tema geral. Na tabela 1 apresentamos o tema geral e os subtemas explorados pelas escolas. O subtema destinado à escola na qual realizamos a presente pesquisa foi FAUNA.

**Tabela 1:** Subtemas trabalhados por escolas de um município do interior paulista no Projeto extracurricular da SEC no ano 2007 a partir do tema geral Meio Ambiente.

<b>ESCOLA</b>	<b>SUBTEMA</b>
A	Água
B	Alimentos Transgênicos
C	Arborismo
D	Biodiversidade
E	Consciência Ecológica
F	Extratativismo
G	Flora
H	Globalização
I	Lixo Perigoso
J	Moradia
K	Plantas Medicinais
L	Poluição
M	Sustentabilidade
<i>N (escola selecionada)</i>	<b>FAUNA</b>

A escolha dessa escola para a presente pesquisa foi pelo fato de nela trabalhar-se um tema diretamente relacionado aos animais não humanos, possibilitando-nos desenvolver a investigação proposta.

▪ **A Escola:**

Como já dissemos, a pesquisa desenvolveu-se em uma escola municipal de uma cidade do interior paulista. Tal escola localiza-se em um Conjunto Habitacional (COHAB) cujos municípios são de baixa condição financeira e cuja principal ocupação profissional ocorre nas lavouras da cidade (corte de cana-de-açúcar) e nas inúmeras indústrias metalúrgicas daquela localidade. Trata-se de uma escola que atende 1365 alunos nos três períodos: manhã e tarde, os alunos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e no período noturno, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O prédio escolar conta com dezesseis salas de aula, um pátio coberto e um pátio utilizado como refeitório, uma sala de leitura, uma cozinha, um laboratório de informática, uma quadra coberta com vestiários, uma sala dos professores, uma diretoria, uma secretaria e um consultório dentário.

Trinta e nove docentes pedagogos lecionam nessa escola nos três períodos. Além desses, trabalham na escola outros docentes com formações diversificadas: uma professora bibliotecária, um professor de informática, um professor de Inglês, quatro professores de Educação Física, um professor de musicalidade, um professor de dança e um professor de fanfarra. A escola ainda conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, dois funcionários da secretaria, três inspetores de alunos, cinco serventes, duas cozinheiras e dois vigilantes.

Apesar da realidade socioeconômica da comunidade na qual a escola se localiza, pudemos observar durante as várias visitas que realizamos àquele local que o ambiente escolar é muito agradável, a escola estava sempre limpa e organizada.

Após a definição da escola para o desenvolvimento de nossa investigação, entramos em contato com a Secretária Municipal de Educação e obtivemos dela a autorização para a realização da pesquisa. Em seguida procuramos a direção da escola, que desde o primeiro contato mostrou-se muito receptiva e disposta a auxiliar na realização da pesquisa.

## **1.2) Procedimentos Metodológicos:**

Procedemos, então, à fase de coleta de dados que envolveu a aplicação de questionários, entrevistas com uma parcela das professoras, além da análise dos livros produzidos por elas e seus alunos (análise documental).

### **1.2.1) Análise Documental:**

Segundo André e Lüdke (2001), análise documental pode constituir uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos e, além disso,

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p.39, grifo das autoras).

De acordo com as autoras, os documentos incluem “desde leis e regulamentações, normas, pareceres, cartas, memorandos, [...], roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares” (p. 38), ou seja, qualquer material escrito que constitui fonte de informações.

Os livros produzidos pelos alunos e professoras durante o desenvolvimento do projeto “Fauna” constituíam para nós uma fonte de dados muito rica, uma vez que representam a materialização das valorações atribuídas aos animais pelas professoras e muito provavelmente também por seus alunos quando abordaram tal tema em sala de aula.

Por isso, solicitamos à professora bibliotecária da escola que nos cedesse o material presente na escola, o que foi atendido prontamente. Porém, como a exposição dos livros já havia ocorrido, alguns deles já se haviam perdido e muitos estavam em poder das professoras. O conjunto dos livros que estavam na biblioteca da escola e mais alguns que solicitamos às professoras, arquivamos na forma de imagem obtida por scanner.

Tal material é constituído por textos e imagens e todos eles abordam o tema Fauna. Na análise dos livros, procurou-se identificar as tendências valorativas mais comuns expressadas pelas professoras tanto no texto quanto nas imagens.

### **1.2.2) Questionário:**

A segunda técnica utilizada com o objetivo de coletar dados para essa pesquisa foi a elaboração e aplicação de um questionário junto às professoras. O questionário é um tipo de entrevista, porém é estruturado e apresentado na forma escrita. Segundo Richardson (1999), os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever características de um indivíduo ou grupo e medir determinadas variáveis individuais ou grupais. Ainda segundo o autor, pode existir mais de um tipo de questionário e as variáveis que definem esse tipo são:

tipo de perguntas (se abertas, fechadas ou combinam abertas e fechadas) e o modo de aplicação (contato direto do pesquisador com o sujeito ou pelo correio).

Optamos por um questionário misto, ou seja, reunindo questões de múltipla escolha e questões abertas e o aplicamos pessoalmente.

Vale lembrar que antes da aplicação do questionário definitivo juntos às professoras (sujeitos da pesquisa), aplicamos um questionário-piloto e para isso contamos com a colaboração de cinco professoras de uma outra escola municipal dessa cidade que também haviam participado do projeto, porém trabalhando com outro tema relacionado ao meio ambiente.

Após a análise do questionário-piloto, percebemos que algumas adequações deveriam ser realizadas. Essas adequações se deram depois de verificarmos que as perguntas realizadas não conduziam as professoras a respostas que evidenciassem seus valores e suas idéias sobre determinado tema. Nós precisávamos de questões que explorassem os aspectos valorativos, afinal esse era o objetivo da pesquisa, identificar as valorações que os professores atribuiriam a determinado elemento em questão.

Assim, depois de elaborar um questionário que contemplasse perguntas envolvendo imagens e frases a respeito do tema que as professoras haviam trabalhado naquela escola, aplicamos novamente o questionário e esse se mostrou mais eficaz na captação dos valores daquelas professoras. Desta forma, demos início a elaboração do questionário definitivo.

Para a elaboração desse questionário definitivo, baseamo-nos no trabalho desenvolvido por Auler e Delizoicov (2006) que, com o objetivo de identificar as principais tendências presentes na compreensão de professores de ciências sobre interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), elaboraram e aplicaram uma entrevista semi-estruturada constituída por nove “situações” envolvendo temáticas contemporâneas vinculadas à relação CTS. Essas nove “situações” eram compostas por manchetes, citações e frases.

Elaboramos o questionário definitivo constituído de duas partes. A primeira, mais geral, visava a identificar como as professoras receberam e lidaram com o tema “Fauna”, buscando explorar a visão que tinham sobre esse tema, além de outras questões, como, por exemplo, se receberam orientação para o trabalho, se o acharam importante etc. Isso porque, segundo André e Lüdke (2001), é necessário atentar para uma seqüência lógica dos assuntos, uma vez que introduzindo-os dos mais simples para os mais complexos, o sujeito pode se aprofundar gradativamente no assunto pesquisado.

Já na segunda parte do questionário as professoras foram estimuladas a identificar e expressar seus sentimentos, ideias e opiniões sobre o tema relativo aos animais não humanos

a partir de frases e imagens que lhes eram apresentadas no questionário, a fim de inferir, pelas respostas, os valores atribuídos a eles, a partir de concepções e significados que tivessem a seu respeito.

O questionário definitivo e aplicado foi constituído por treze questões:

- cinco questões mistas, ou seja, com opção para escolha de um item e um espaço para explicação e/ou justificativa de resposta;
- seis questões abertas;
- uma questão com cinco sub-questões (a,b,c,d,e) apresentando frases que expressavam posicionamentos e valores relativos aos animais não humanos para que os professores optassem se CONCORDAVAM INTEIRAMENTE, CONCORDAVAM PARCIALMENTE com elas ou DISCORDAVAM delas;
- uma questão com seis sub-questões (a,b,c,d,e,f) apresentando imagens que também manifestavam posicionamentos e valores relativos aos animais não humanos para que os professores descrevessem os SENTIMENTOS, PENSAMENTOS E COMENTÁRIOS que eram evidenciados a partir do contato com aquelas imagens (para conhecimento direto do questionário, ver ANEXO A).

O questionário foi aplicado durante uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) cedida pela direção da escola. Durante o processo de negociação desse horário junto à direção, solicitamos que as professoras não fossem avisadas sobre a aplicação do questionário, evitando a ausência que poderia ocorrer caso soubessem que não teriam atividades escolares “obrigatórias” na reunião. Porém, as professoras ficaram sabendo com antecedência que no HTPC não se ocupariam de atividades da escola, mas com a pesquisa, e muitas não compareceram à reunião.

Antes de iniciarmos a aplicação do questionário, esclarecemos às professoras os objetivos da pesquisa, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Instituto de Biociências da UNESP *campus* de Rio Claro – CEP – IB – UNESP/Rio Claro, que garante aos participantes da pesquisa o direito de não participar caso não queiram, além de ressaltar o total sigilo quanto à identidade das professoras, da escola e da cidade na qual a pesquisa ocorreria, assim como o direito facultativo ao professor para desistir de participar em qualquer fase da pesquisa.

Dentre aproximadamente vinte e cinco professoras presentes, dezessete aceitaram responder ao questionário e a elas foi entregue também o TCLE para que o assinassem.

Devido à ausência de várias professoras nessa reunião, durante o período posterior a ela, procuramos as professoras que não haviam comparecido e verificamos se havia interesse delas em participar da pesquisa. Obtivemos mais duas adesões, totalizando dezenove participantes.

Para a realização da terceira fase de coleta de dados, ou seja, a entrevista, selecionamos algumas professoras. A partir da análise das respostas ao questionário e da análise dos livros produzidos pelas professoras e seus alunos, dividimos as mesmas em grupos. Para realizarmos essa divisão, buscamos considerar aquilo que demonstraram em seu livro, as respostas ao questionário, sobretudo na segunda parte do mesmo, além de priorizarmos a escolha de professoras que haviam participado dessas duas fases de coleta de dados para que pudessemos ter maior embasamento para separá-las em grupos. Nos ANEXO B e ANEXO C apresentamos os quadros utilizados para a formação dos grupos de professoras e as avaliações mais atribuídas por elas, o que foi considerado para a seleção das mesmas para a entrevista.

Selecionamos seis professoras que, de acordo com os elementos levados em consideração e a partir do referencial teórico adotado, consideramos representativas das tendências valorativas apresentadas nas outras fases da coleta de dados, além de representarem as diferentes abordagens para o tratamento do tema. Foram selecionadas as professoras 1, 8, 10, 11, 13 e 14. No ANEXO D, apresentamos uma breve caracterização dessas professoras selecionadas.

Passamos, então, à fase seguinte da coleta de dados, a entrevista.

### **1.2.3) Entrevista:**

Nesta fase da pesquisa, pretendemos explicitar melhor e aprofundar as avaliações atribuídas pelas professoras cuja identificação se deu nos questionários e também nos livros que analisamos. A entrevista representou um momento fundamental da coleta de dados, uma vez que a partir dela conseguimos caracterizar melhor a abordagem realizada pelas professoras ao trabalharem com o tema relativo aos animais e, principalmente, de que forma esses foram valorados.

De acordo com André e Lüdke (2001), a entrevista possui uma vantagem sobre outras técnicas de coleta de dados, pois ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Além disso, segundo elas, “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (p.34), correspondendo ao objetivo dessa pesquisa.

A entrevista foi elaborada a partir da perspectiva de uma entrevista semi-estruturada, ou seja, a partir de um roteiro básico, não fechado e rígido, de modo que pudéssemos adaptá-lo às necessidades que surgissem (ANDRÉ E LÜDKE, 2001).

Da mesma forma como procedemos com relação ao questionário, aplicamos entrevistas piloto junto a duas professoras que haviam respondido ao questionário, mas não foram selecionadas para a entrevista definitiva. Após a análise, verificamos que algumas adequações precisariam ser realizadas para que se introduzissem as questões relativas aos valores da professora posteriormente, introduzindo primeiramente questões mais gerais a respeito do trabalho realizado em sala de aula, e evitar dificuldades ao se expressarem sobre o assunto.

A entrevista foi construída apresentando primeiramente questões mais gerais, visando a explorar o trabalho realizado durante o projeto, o modo como a professora trabalhava o tema fauna em suas aulas e, posteriormente, introduziram-se as questões mais específicas que buscavam explorar as valorações das professoras. Elaboramos o roteiro de entrevistas definitivas e iniciamos a sua aplicação. Para conhecimento dos roteiros de entrevistas ver ANEXO E e ANEXO F.

Entrevistamos as seis professoras. Cinco entrevistas foram realizadas na própria escola, em horários em que as mesmas estavam em sala de aula sem os alunos, que estavam em aulas extra-classe, como educação física, informática ou música. Uma das professoras, durante o período posterior à aplicação do questionário, foi designada coordenadora de uma escola recém-inaugurada na cidade e, por isso, a entrevista com a mesma aconteceu na escola na qual ela atua como coordenadora depois do término do horário de aula do turno da tarde.

Além das seis professoras, realizamos mais uma entrevista que julgamos importante para a pesquisa com a professora bibliotecária da escola na qual o projeto se desenvolveu, uma vez que foi ela quem organizou o projeto com a coordenação da escola, ela representava o elo entre a escola e a Secretaria de Educação (já que as instruções para o desenvolvimento do projeto são comunicadas às professoras bibliotecárias, que as transmitem aos professores).

Destarte, acreditamos que os instrumentos utilizados foram capazes de nos oferecer uma gama de dados para a compreensão da problemática que pretendemos com a presente pesquisa.

Entretanto, é preciso assinalar que a identificação de valorações atribuídas pelo sujeito a um determinado objeto ou fato não é uma tarefa tão simples, já que os valores possuem natureza complexa. Nesse sentido, Beraza (2000) ressalta que a própria natureza, tanto dos valores como das atitudes, refere-se “a construções teóricas para dominar realidades que pertencem ao mundo pessoal dos indivíduos e grupos e, além disso, não possuem estrutura

objetiva e palpável” (p.76). O autor aponta três vias possíveis para captar os valores dos indivíduos, que são: a via da linguagem, a via das condutas e a via das reações fisiológicas. Dentre estas, utilizamos basicamente a via da linguagem, uma vez que buscamos identificar os valores atribuídos pelos professores aos animais não humanos, por meio do que expressam através da linguagem oral (entrevistas) e escrita (documentos).

Após a coleta dos dados, procedemos à análise dos mesmos a partir da metodologia de Análise de Conteúdo (Bauer, 2002). Segundo ele, a análise de conteúdo (AC)

é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. [...] A validade da AC deve ser julgada em termos [...] de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seus objetivos de pesquisa (BAUER, 2002, p. 191).

Segundo André e Lüdke (2001), a análise de conteúdo pode ser caracterizada como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens e essas podem ser abordadas de diferentes formas e sob diferentes ângulos. “Alguns podem preferir a contagem de palavras e expressões, outros podem fazer análise de estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas” (ANDRÉ E LÜDKE, 2001, p.41).

Durante a sistematização dos dados obtidos, objetivamos a organização dos mesmos a partir da criação de grupos que representassem as tendências valorativas expressas pelas professoras, sujeitos dessa investigação, que atendessem à diversidade de valorações atribuídas aos animais não humanos. De acordo com André e Lüdke (2001), “depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes.” (p.42).

Além disso, segundo Bauer (2002), “a codificação e, conseqüentemente, classificação dos materiais colhidos [...], é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa” (p. 199). O autor afirma ainda que tal codificação ocorre por meio de “valores de codificação” (p.199), que são alternativas predefinidas pelo pesquisador, com que trata os materiais a serem codificados. Para ele,

embora o *corpus* de texto esteja aberto a uma multidão de possíveis questões, a AC interpreta o texto apenas a luz do referencial de codificação, que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa (p. 199, grifo do autor).

Acreditamos, pois, que tanto os métodos de coleta como os de análise dos dados puderam nos fornecer meios para que os dados obtidos nos auxiliassem a responder às questões que nos impulsionaram à realização da presente pesquisa. De acordo com os objetivos expostos anteriormente, apresentamos a seguir o referencial teórico adotado nessa investigação.

# Capítulo 2:

## A relação humano - não humano: reflexões sobre o Humanismo e o conceito de "outridade"

"Todavia, no fim parece-me ter compreendido porque o homem seja o mais feliz dos seres animados e, por isso, digno de toda admiração, e qual seja por fim aquele destino que, cabendo-lhe na ordem universal, é invejável não só aos brutos, mas aos astros e aos espíritos ultramundanos. Coisa incrível e maravilhosa! E como poderia ser diferente, se é justamente por ela que o homem é proclamado e considerado um milagre e maravilha entre os viventes?"

Pico Della Mirandola<sup>8</sup>

"A rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara. A rede perdera o sentido e estar num bonde era um fio partido; não sabia o que fazer com as compra no colo. E como uma estranha música, o mundo recomeçava ao redor. O mal estava feito. Por quê? teria esquecido de que havia cegos? A piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíram, as gemas amarelas escorriam. Expulsa de seus próprios dias, parecia-lhe que as pessoas na rua eram periclitantes, que mantinham por um mínimo equilíbrio à tona da escuridão - e por um momento a falta de sentido deixava-as tão livres que elas não sabiam para onde ir. Perceber uma ausência de lei foi tão súbito que Ana agarrou ao banco da frente, como se pudesse cair do bonde, como se as coisas pudessem ser revertidas com a mesma calma com que não o eram.

O que chamava de crise viera afinal. E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornara mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. Na Rua Voluntários da Pátria parecia prestes a rebentar uma revolução, as grades dos esgotos estavam secas, o ar empoeirado. Um cego mascarando chicletes mergulhara o mundo em escura sofreguidão. Em cada pessoa forte havia a ausência de piedade pelo cego e as pessoas assustavam-na com o vigor que possuíam. Junto dela havia uma senhora de azul, com um rosto. Desviou o olhar, depressa. Na calçada, uma mulher deu um empurrão no filho! Dois namorados entrelaçavam os dedos sorrindo... E o cego? Ana caíra numa bondade extremamente dolorosa".<sup>9</sup>

<sup>8</sup> REALE, G; ANTISERI, D. *História da filosofia: do Humanismo a Descartes*. São Paulo: Paulus, 2005. (História da Filosofia). v. 3.

<sup>9</sup> LISPECTOR, Clarisse. Amor. In: *Laços de Família - contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

## **2.1) Humanidade e Animalidade: as contribuições do Humanismo**

A crescente preocupação com relação ao meio ambiente tem trazido, dentre outras reflexões, o questionamento acerca da origem dos problemas ambientais. Além da busca por formas alternativas de relacionamento com o meio natural, alguns autores (BORNHEIM, 1985; GONÇALVES, 1996; GRÜN, 2000, 2007a) têm alertado para a necessidade de compreendermos a dimensão histórica dessa problemática.

Da mesma forma, é importante compreendermos o próprio conceito de humanidade. Ao que parece, esse conceito é mais válido no sentido de satisfazer a uma determinação de superioridade dos homens com relação aos demais seres vivos do que um conceito que faça diferença quando se pensa na sobrevivência de todos os seres que coabitam o planeta.

É lugar comum a constituição de maneiras pelas quais diferenciamos os variados tipos de seres vivos existentes. Plantas e animais são biologicamente distinguíveis, classificados em inúmeros grupos, enquanto que para distinguirmos animais não humanos e homens, além de alguns fatores biológicos, como a aptidão intelectual, o bipedismo, a posição vertical e o polegar opositor, é preciso recorrer principalmente a distinções de caráter social, como a cultura.

Quando nos referimos aos processos biológicos, verificamos que homens e demais animais compartilham várias estruturas corporais e processos básicos para a manutenção da vida, e quando pensamos em algumas espécies de primatas, essa distinção biológica fica cada vez mais difícil (FERNANDEZ-ARMESTO, 2007). A cultura, entretanto, oferece-nos a possibilidade de diferenciar homens e demais animais com mais propriedade, sendo melhor, talvez, “definir a humanidade em termos de cultura humana, e não da natureza humana” (p.93).

Paralelamente a essa reflexão, torna-se interessante pensarmos na contribuição do Humanismo, traço predominante da Renascença (séculos XIV a XVI), para buscarmos os elementos que contribuíram para a valorização do humano enquanto ser dotado de várias capacidades, dentre elas, a de conhecer e dominar os demais seres vivos.

Tais capacidades, entretanto, colaboraram para o desenvolvimento de meios para que os seres humanos dominassem os demais seres vivos como plantas e animais não humanos, considerando-os, desde então, como objetos. Essa modificação no modo de se relacionar com os outros seres também foi determinante/determinada pelo progresso da ciência, que, dentre outros fatores, contribuiu para o distanciamento entre homens e os demais seres vivos.

Consequentemente, dentre os resultados desse distanciamento estão as alterações ambientais, sendo-nos possível notar que alguns seres humanos não mais se consideram seres naturais, agindo como se para sobrevivermos não precisássemos de condições ambientais propícias.

A pertinência de tal preocupação é justificada não somente pela necessidade de sobrevivência de animais, plantas e do próprio ser humano, mas também pela possibilidade de compreendermos de uma forma mais ampla e profunda o que vem a ser o direito à vida. Pois, ao valorizarmos somente a vida humana, as condições de sua sobrevivência, contraditoriamente serão afetadas, já que para vivermos faz-se necessário um conjunto considerável de elementos formados por vidas envolvendo outros seres vivos. E, com isso, “[...] talvez, algum dia, em algum lugar, a Humanidade venha a ser obrigada a defrontar-se com as conseqüências de atitudes que não poderiam deixar de apresentar uma larga margem de insensatez” (BORNHEIM, 1985, p. 16).

Diante de tais fatos, algumas questões podem ser suscitadas: O que realmente significa ser humano? Por que a partir desse conceito nos colocamos em posição privilegiada dentre os demais seres vivos? Essa diferenciação é motivo para nos delegar o poder de subjugar os demais animais? Apesar de diferentes, os animais não humanos não merecem ser respeitados? Poderá o reconhecimento da alteridade presente nos demais animais ser vislumbrado como uma forma legítima de subsidiar um outro tipo de relação com eles?

Dessa forma, além de considerarmos importante compreender os limites existentes entre a humanidade e a animalidade, e a partir daí o próprio conceito de humanidade, é preciso entender as contribuições do Humanismo tanto em relação à valorização das capacidades humanas como na dominação dos demais seres vivos pelo ser humano.

#### ▪ **A fronteira entre humanidade e animalidade:**

Até há pouco tempo atrás não era possível observar um debate muito expressivo ao se questionar a importância dos limites que separam distintivamente os humanos dos animais não humanos. Felizmente, atualmente podemos observar que vários autores (DURHAM, 2003; FERNÁNDEZ-ARMESTO, 2007; FERRY, 1994) têm tratado dessa questão, não com o objetivo de necessariamente intervir por uma das partes, mas de questionar se esses limites existem da forma com que são apresentados e, principalmente, se eles são realmente importantes.

A grande questão é entender por que os homens, em sua grande maioria, tentam ocultar ou desprezar o fato de que o ser humano é um animal que, apesar de todas as características

que o diferenciam, alguns de seus atributos físicos vitais assemelham-se aos dos demais animais. Por isso, a necessidade de preservar o meio natural é premente, uma vez que, pelo menos até agora, não nos é possível viver desprovidos de algumas condições naturais. Segundo Eunice R. Durham,

[...] apesar de óbvia singularidade de comportamento humano, envolto como está numa espessa nuvem de símbolos e valores dentro da qual se move a consciência, o homem ainda é um animal, produto da evolução biológica, e a compartilha com as demais estruturas e processos básicos sobre os quais e com os quais a cultura é construída (DURHAM, 2003, p. 86).

De acordo com Fernández-Armesto (2007), a distinção entre a natureza humana e a não humana é sagrada para nós seres humanos, chegando a ponto de se tornar uma insistência obsessiva nos classificarmos à parte dos demais seres vivos. Segundo ele, os principais pontos que nos diferenciam estão relacionados à cultura. Essa é apontada como principal possibilidade de estabelecer distinções entre homens e animais não humanos uma vez que, “a cultura é um tesouro exclusivamente humano” (FERNÁNDEZ-ARMESTO, 2007).

Um outro ponto importante analisado por Fernández-Armesto (2007) trata-se da unicidade da razão humana, já que essa configura-se como um modo de pensar que transcende o instinto e atinge a intencionalidade. Para o autor, o ser humano, por possuir a consciência de seu propósito, adquire um outro traço fundamental que o distingue dos demais animais: a liberdade.

De mais a mais, a liberdade pode ser vista como um produto da construção humana. Para Bornheim (1995), a liberdade não se trata de um elemento “pré-dado” e constitutivo da natureza humana, mas sim de um fenômeno histórico, construído a partir de uma necessidade de compromisso.

Um outro importante fator que distingue os seres humanos é a sua condição social. O ser humano é um ser social e devido ao seu desenvolvimento em sociedade foi capaz de originar o trabalho. Por meio deste, o ser humano consegue transformar o meio natural em natureza humana, modificada intencionalmente, transformada por meio do trabalho, atividade substancialmente humana (HELLER, 1982).

Diante de tais afirmações, seria infundado discordarmos do fato de que o ser humano representa um ser extremamente diferenciado dos demais animais, porém o problema identificado com isso é a condição de unicidade que confere ao humano o poder de dominar os demais seres vivos.

Fernández-Armesto (2007) afirma claramente que os homens são seres que possuem características únicas, que certamente os diferenciam dos demais animais, porém aponta que o problema reside no fato de essas características serem associadas a um alto grau de unicidade e superioridade humana, uma vez que,

a maioria dos atributos que nós humanos nos jactamos parece ser, em suma, uma compensação evolutiva para a fraqueza física. O poder cerebral desenvolvido é uma vantagem competitiva na luta pela sobrevivência com predadores rivais mais poderosos. A fabricação de ferramentas serve a uma espécie que não é muito bem equipada com dentes e garras. A linguagem é útil para as criaturas compelidas a se amontoar em grandes grupos por segurança e para macacos sem pêlos que precisam de um substituto para a escovação mútua. Cozinhar é o recurso óbvio para uma espécie que tem poucas habilidades ruminantes e depende de alimentos que o bipedismo torna difícil digerir. Contra esse pano de fundo, a luta para a autodefinição humana tem sido compreensivelmente difícil e longa. (FERNÁNDEZ-ARMESTO, 2007, p. 57).

Childe (1975) afirma que os animais possuem inúmeras características físicas que os diferenciam em termos de superioridade com relação aos homens, porém que essas diferenciações físicas são compensadas pela capacidade de criação e transformação que o ser humano adquiriu pelo trabalho. Para ele,

pelo controle do fogo e pela habilidade de fazer roupas e casas, o homem pode viver desde o Círculo Ártico até o Equador. Nos trens e carros que constrói, pode superar a mais rápida lebre ou avestruz. Nos aviões, pode subir mais alto do que a águia, e, com os telescópios, ver mais longe do que o gavião. Com armas de fogo pode derrubar animais que nem o tigre ousa atacar (CHILDE, 1975, p. 40).

Assim, diante de todas as características assinaladas, torna-se possível afirmar que a fronteira entre humanidade e animalidade é aparentemente um ponto fundamental para os seres humanos a partir de um desejo de segregação em que eles se separam irremediavelmente dos demais animais, como se não houvesse uma continuidade entre os seres vivos. Ferry (1994) aponta que essa distinção entre animalidade e humanidade é o sinal de um espírito de exclusão que ocorre contraditoriamente em tempos em que a ideologia do direito à diferença acontece de forma quase absoluta.

Ao descrever a busca por um atributo que fixasse definitivamente a superioridade humana, Keith Thomas (1988) afirma que esse foi um dos maiores desafios enfrentados pelos filósofos ocidentais, já que todas as definições encontradas enfatizavam de maneira desproporcional e até absurda a superioridade do ser humano, e que todas essas definições

tinham em comum “uma polarização entre categorias ‘homem’ e ‘animal’ e que irremediavelmente encara o animal como inferior” (THOMAS, 1988, p. 37).

De acordo com esses autores, a diferença entre homens e animais não humanos se configura como uma diferença de grau e não de natureza (FERNANDEZ-ARMESTO, 2007). Ainda quanto à não superioridade humana, é preciso lembrar que, ao analisarmos a teoria da evolução, verificaremos que, segundo Silva (2008), o próprio Darwin era contrário à associação entre os conceitos de evolução e progresso.

É que ao contrário do que se popularizou, Darwin preferia o termo evolução em favor do termo *descendência com modificação*, pois não se sentia à vontade com a noção de progresso ou com a idéia de estruturas orgânicas ‘superiores’ e ‘inferiores’, uma vez que cada organismo se adapta bem a seu meio ambiente. (SILVA, 2008, p.20, grifo do autor).

Torna-se, assim, evidente que a questão presente nessa diferenciação entre humanidade e animalidade é um aspecto importante para os homens, uma vez que a partir da mesma, a dominação sobre quase todos os demais seres vivos parece justificada. Desse modo, a visão acerca da construção histórica dessa valorização dos seres humanos em detrimento dos demais animais apresenta-se como importante, uma vez que, a partir dela, poderemos encontrar subsídios que nos permitam compreender o distanciamento do ser humano em relação à natureza, o que nos remete às reflexões em torno da construção da ideia de humanidade ocorrida durante o Renascimento.

#### ▪ **A contribuição do Renascimento:**

Conforme anunciado, interessou-nos compreender o papel desempenhado pelo momento histórico conhecido por Renascimento (século XIV ao século XVI), visto que, segundo Agnes Heller,

foi durante o Renascimento que pela primeira vez surgiu uma sociedade... [em] que o trabalho e a socialidade, e também a liberdade e a consciência (incluindo o conhecimento), eram necessariamente entendidos como características pertencentes, pela própria essência da espécie humana, a todos os seres humanos e a toda humanidade. A humanidade pôde assim despertar para uma consciência de sua essência unitária enquanto espécie (HELLER, 1982, p. 299).

Segundo Tarnas (2003), trata-se de um período caracterizado como um momento de grandes transformações, no qual o ser humano salta de uma condição de submissão à Igreja e

de grande dependência social para uma espécie de condição “supra-humana”. A partir de então, o ser humano vê-se capaz de compreender os mistérios da natureza por meio da arte e da ciência. Também nessa época, o ser humano foi capaz de conhecer novos mundos, novos tipos de homens com novas formas de se relacionarem entre si e com o meio. Além disso, o ser humano percebeu que era capaz de elaborar suas próprias opiniões a partir de fatos que passou a observar e compreender.

Segundo Sevcenko (1988), os historiadores apontam como fatores responsáveis pelo desenvolvimento ocorrido nesse período os seguintes elementos: a Peste Negra, a Guerra dos 100 anos e as revoltas populares. Segundo ele, a Peste Negra fora responsável pela eliminação de um terço da população europeia e seu alastramento ocorreu devido às péssimas condições de higiene e limpeza existentes nos burgos da Idade Média, além da intensa aglomeração de pessoas que moravam em estreitos espaços, sem condições mínimas de limpeza. Um outro fator de grande mortalidade entre os europeus foi a Guerra dos 100 anos entre a França e a Inglaterra (1346 a 1450).

Outrossim, as revoltas populares representaram outro fator importante, uma vez que, devido à diminuição da população, os trabalhadores passaram a ser cada vez mais explorados com intensas horas de trabalho, o que gerou revoltas entre eles. Assim, dentre esses e outros fatores, ocorreu a dissolução do sistema feudal de produção e a consolidação do Renascimento.

Diante desse novo momento vivido pelos povos europeus, Tarnas (2003) afirma que as inovações técnicas desempenharam um importante papel. Dentre essas inovações, aponta quatro principais: a bússola magnética, a pólvora, a imprensa e o relógio mecânico. Este último, além de uma inovação, representou um fator de decisiva mudança na forma como o ser humano se relacionaria desde então com a natureza, com o tempo e com trabalho. Além disso, o desenvolvimento do relógio mecânico, com o mecanismo de engrenagens articuladas, tornou-se o paradigma das máquinas modernas, acelerando a construção de equipamentos de vários tipos.

Em meio a tantas transformações e inovações técnicas, destaca-se o movimento chamado “Humanismo”, que tinha por objetivo intensificar o modo como a cultura poderia contribuir para o fortalecimento da condição humana.

O “Humanismo” foi um movimento iniciado na Itália no século XIV e difundido no século XV, que tinha por objetivo atualizar, dinamizar e revitalizar os estudos humanos tradicionais como a poesia, a filosofia, a matemática e a eloquência, ou seja, tratava-se de

homens empenhados em uma reforma educacional baseada em estudos humanísticos (SEVCENKO, 1988).

Os “humanistas” desafiavam a cultura dominante e buscavam a elaboração de uma nova cultura. Para tanto, consideravam a cultura que havia surgido antes de Cristo mais perfeita e mais elaborada, uma vez que apresentava valores que exaltavam o indivíduo e a capacidade do ser humano por meio de seus feitos históricos. Essa opção era totalmente diferente da cultura daquele momento, que mantinha suas preocupações voltadas para Deus e para a salvação das almas.

Nesse momento, um personagem ganhou destaque: trata-se de Francisco Petrarca. Em vez da preocupação com a Escolástica, Petrarca e seus seguidores valorizavam os clássicos literários da Antiguidade, a poesia, cartas, a filosofia e os diálogos platônicos. Segundo Sevcenko (1988), essa valorização não significava que os humanistas queriam imitar os antigos, mas sim que buscariam inspiração em suas realizações e comportamentos, para incentivar a vontade, o desejo de conquistas e a busca pelo novo.

Inspirados por esse passado clássico, o ser humano tomava consciência de seu papel no mundo, tornando-se capaz de descobrir em si uma identificação com a divindade infinita. Além disso, os humanistas se preocupam em destacar as capacidades físicas e espirituais do ser humano, toda a sua disposição para a glória, determinando, com isso, uma postura antropocêntrica. Segundo Reale & Antiseri (2005), o Humanismo destaca-se pela nova ideia de ser humano difundida desde então, uma vez que,

a marca que contradistingue o Humanismo foi, portanto, um *novo sentido do homem e de seus problemas*, novo sentido que encontrou expressões multiformes e por vezes opostas, mas sempre ricas e frequentemente muito originais, e que culminou nas celebrações teóricas da “dignidade do homem” como ser “extraordinário” em relação a toda ordem do mundo (REALE & ANTISERI, 2005, p. 4, grifo dos autores).

Também durante esse período, a evolução da filosofia esteve, segundo Tarnas (2003), muito relacionada com a evolução da ciência. Com a chegada desse novo tempo, a filosofia, que até então estava muito ligada à religião, passa a aproximar-se mais da ciência, tendo uma trajetória mais independente na vida intelectual.

Essa nova filosofia refletia um novo sentido de ser humano, mais independente, capaz de compreender os fenômenos naturais por meio de sua própria racionalidade, tornando-se, mais tarde, evidente a possibilidade de dominação do mundo natural. “O controle do homem

sobre a natureza era o ideal conscientemente proclamado dos primeiros cientistas modernos” (THOMAS, 1988, p. 34).

Para tornar essa nova maneira de compreender o mundo possível, vários cientistas e filósofos foram essenciais: Copérnico, Kepler, Newton, Galileu, Bacon, Descartes, dentre outros. Porém, com o objetivo de buscar compreender o papel desempenhado por esse momento na forma com a qual o ser humano passaria a relacionar-se com os demais animais, destacamos a contribuição do filósofo considerado o pai da Filosofia Moderna, René Descartes.

Descartes, nascido na França em 1596, pode ser apontado como um dos filósofos fundamentais na constituição do caráter paradigmático da cultura moderna. Como muitos pensadores de seu tempo, ele tinha como objetivo contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento dos homens: sua meta era “unificar todos os conhecimentos humanos a partir de bases seguras, constituindo um edifício plenamente iluminado pela verdade e, por isso mesmo, feito de certezas racionais” (PESSANHA, 1987, p. 7).

Influenciado pela atmosfera intelectual do Renascimento, Descartes buscava um caminho que o conduzisse a tais certezas racionais, que o pudessem levar à elaboração de um método para a ciência, ou seja, uma base irrefutável para o conhecimento seguro (PESSANHA, 1987).

Devido à educação jesuíta que recebera, Descartes, quando jovem, decepcionou-se com o conteúdo do ensino que aprendera: ciências de erudição, eloquência, poesia e teologia, e filosofia. Para ele, essa cultura não era capaz de fornecer bases seguras para a construção do método que propunha, e por isso sentia-se cada vez mais atraído pela matemática. Para ele, existiria uma relação muito próxima entre a matemática e o funcionamento da natureza.

Tratava-se de tornar o conhecimento científico unificado por meio do instrumental matemático. Com isso, Descartes objetivava encontrar o método que unificaria o conhecimento utilizando-se de bases matemáticas. Para a elaboração desse método, duvidava de tudo. A dúvida representou o ponto de partida para o método que estava prestes a ser elaborado:

[...] considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertados nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões dos meus sonhos. Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que

esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava (DESCARTES, 1987, p. 54, grifo do autor).

Assim, Descartes elabora a base de seu pensamento, afirmando que a certeza da existência é o pensamento, ou seja, que a substância só existe se ela for capaz de elaborar o pensamento. A substância só existe enquanto coisa pensante. Descartes torna o *cogito* (pensar) a garantia da existência do ser humano.

No ser humano, segundo Descartes, encontram-se juntas duas substâncias: a *res cogitans* e a *res extensa*. A *res cogitans* refere-se à substância pensante, a existência espiritual, a alma humana que unifica o ser e o pensar no ser humano. Já a *res extensa* é o mundo material, designado simplesmente como extensão. Assim, o ser humano reúne em si a *res cogitans* e a *res extensa*, uma vez que possui uma realidade pensante e uma realidade corporal como extensão (REALE & ANTISERE, 2005).

Descartes define todos os demais seres vivos como seres desprovidos de razão. “E isso não testemunha apenas que os animais possuem menos razão do que os homens, mas que não possuem nenhuma razão” (DESCARTES, 1987, p. 69). Segundo Thomas (1988), para a Descartes “a diferença está em que no seio da máquina humana há a mente e, portanto, uma alma separada, enquanto os seres brutos são autômatos desprovidos de almas ou mentes. Só o ser humano combina, ao mesmo tempo, matéria e intelecto” (p. 39).

Logo, Descartes abstrai qualquer possibilidade de que os animais tenham espírito, afirmando que se eles o tivessem demonstrariam a capacidade de falar como os homens. “E isso não acontece porque lhes falem órgãos, pois vemos que as pegas e os papagaios podem proferir palavras assim como nós, e, todavia não podem falar como nós, isto é, testemunhando que pensam o que dizem” (DESCARTES, 1987, p. 69).

Desse modo, pode-se afirmar que, assim como outros filósofos, Descartes representa um importante papel no desenvolvimento de um novo modo como os homens se relacionariam, a partir de então, com a natureza e, particularmente, com os demais animais, “a doutrina cartesiana produziu o efeito de degradar ainda mais os bichos, em contraste com os seres humanos” (THOMAS, 1988, p. 40). Por esse motivo ele é entendido como o pensador que muito contribuiu para a efetivação da relação dualista e dominadora do ser humano com relação aos demais seres vivos.

Com isso, o ser humano torna-se sujeito, o ser capaz de conhecer, denominar e dominar os demais animais, tornando-os objetos, seres a serem conhecidos, denominados e suscetíveis a dominações, já que são incapazes de demonstrar qualquer traço que, segundo Descartes, os igualem aos homens e, devido ao cartesianismo, “instaurou-se um corte absoluto entre homem e o restante da natureza, limpando dessa forma o terreno para o exercício ilimitado da dominação humana” (THOMAS, 1988, p. 41).

Podemos afirmar que o Renascimento representou um momento de grande importância na valorização da condição humana, tornando o ser humano capaz de entender e atuar em seu próprio destino, permitindo todas as conquistas e avanços que alcançou desde então. Ao que tudo indica, porém, com relação aos demais seres vivos, o “Humanismo” deixou como herança uma forte tendência antropocêntrica e dominadora, possibilitando que essa dominação fosse justificada pela incrível capacidade humana de conhecer e compreender o ambiente à sua volta.

Ante tais proposições, alguns autores (FERRY, 1994; ROGER, 1999; MORIN, 2000, 2002, GONZÁLES, 2007) apontam para a necessidade de repensarmos as influências do “Humanismo” do século XV e propõem a possibilidade de um “novo Humanismo”, um “humanismo” para o século XXI (ROGER, 1999), no qual a relação entre ser humano e natureza seja revista e alterada.

Luc Ferry (1994) refere-se a um “moderno humanismo” (p. 15) que questione a condição do ser humano enquanto o único sujeito de direito e afirma que esse direito deveria ser estendido a toda biosfera, tornando o ser humano apenas mais um elemento dentre outros a possuírem direitos, como por exemplo, à vida. Além disso, Ferry (1994) vislumbra a possibilidade de um “humanismo não-tirânico”, que deixe de ser empenhado em fazer valer um cartesianismo que ainda hoje garante aos homens a condição de “senhores e possuidores da natureza” (p. 21).

Ao explorar a necessidade de uma nova maneira pela qual os homens deveriam se relacionar com os animais não humanos, Ferry (1994) afirma que, ao tratar os animais não humanos como seres autômatos, infligindo-lhes maus tratos e crueldades, o ser humano perde sua humanidade e degrada-se a si mesmo.

González (2007) afirma ser preciso reconhecer que a natureza tem sido submetida a um impacto destrutivo violento e a sua incontrolada exploração reflete não apenas que os aspectos naturais têm sido impactados, mas também o ser humano consigo mesmo e com os seus semelhantes.

El hombre puramente dominador, consumidor, que ha perdido los lazos de unión artística, contemplativa y amorosa con la Naturaleza y con su el ser en general, los ha perdido con su propia naturaleza y con su propio ser (GONZÁLES, 2007, p. 40).

Morin (2000) discute a questão do mito humanista no qual o ser humano assume uma postura sobrenatural em que a oposição natureza/cultura assumiu a forma de paradigma, dirigindo, com isso, todos os seus discursos. Afirma ainda, que a dualidade antitética ser humano/animal, natureza/cultura, esbarra contra a evidência, uma vez que o ser humano não é constituído por duas camadas sobrepostas, uma bionatural e uma psicossocial, sendo evidente “que cada homem é uma totalidade biopsicossociológica” (p.18).

Além disso, Morin (2002) faz referência à necessidade de abandonarmos a visão de um ser humano dono e senhor da natureza, não somente pela destruição causada ao meio ambiente, mas também pela destruição causada ao próprio ser humano num processo de retroação. “Não se trata de recusar o humanismo. É necessário [...], hominizá-lo, portanto, enriquecê-lo. [...] Há que se substituir o mito abstrato do homem sobrenatural pelo antimito complexo do homem bio-cultural” (p. 474).

Morin (2000) ressalta a necessidade de fazer surgir uma nova figura de ser humano baseada em uma concepção complexa da sua natureza, abandonando um humanismo que faz dele o único sujeito a ser considerado em um universo de objetos. Segundo Roger (1999), Morin propõe um outro humanismo para o século XXI, baseado no “não mito do homem sobrenatural”:

Trata-se, em síntese, de conceber um humanismo hominizado que se humanize levando em conta as críticas clássicas ao humanismo racionalista e gerando ao mesmo tempo uma concepção complexa de natureza humana (ROGER, 1999, p. 96).

Nessa direção, Luc Ferry apresenta uma questão muito importante em relação à necessidade de repensarmos os desafios de um novo humanismo:

Como articular tradição e liberdade, cuidado natural e cultura humanística? Essa interrogação não poderá, decididamente, ser evitada [...]. Sob a questão, em aparência banal, dos traços distintivos da animalidade e da humanidade, o que está em jogo é toda a nossa atitude em face da modernidade. E porque esta última é percebida pelos ecologistas radicais

como evitada de antropocentrismo, é que eles propõem, com vistas à reabilitação da natureza, a instituição de novos sujeitos de direito. A começar, é claro, pelos animais. Poderá o humanismo laico aceitar o desafio? (FERRY, 1994, p. 49).

Além disso, Gonzáles (2007) assinala que uma das principais exigências do “humanismo contemporâneo” é que a experiência humana não se preocupe tanto com a necessidade de produzir, transformar, mas que preze por uma atitude de paz e serenidade, uma vez que segundo a autora, essas dimensões têm se perdido em meio à obsessão conquistadora e transformadora do ser humano. Para ela, é preciso, antes de tudo, reencontrar critérios e ideais morais que apontem uma conciliação do dever com o verdadeiro ser e querer do ser humano na busca por valores que promovam uma vida ética como fonte da autêntica felicidade do ser humano humanizado. Valores que busquem, em suma, “el ideal humanista de equilibrio y de armonía: armonía interior, de cada ser humano consigo mismo y del hombre con el hombre y con el mundo” (p. 42).

Enfim, as propostas dos autores anteriormente citados não nos impedem de reconhecermos a importância que o Humanismo do século XV representou para os homens diante dos ideais de liberdade e valorização de suas capacidades, porém, as condições atuais exigem novamente dos homens uma resposta coerente com as dificuldades do presente, o que requer, não apenas o reconhecimento desses problemas, mas principalmente a busca por alternativas éticas e responsáveis para com os homens e com a natureza. Para Gonzáles (2007),

“el genuino humanismo, en suma, *no implica la ‘deificación’ del hombre*, ni la ruptura con lo que ni es humano. Una cosa es su dignidad y el puesto central que se le puede adjudicar en el cosmos, y otra es, en efecto, la *hybris*: la soberbia humana, el quebranto del equilibrio; la pérdida de todo horizonte extrahumano, de todo límite o proporción”. (p. 39, grifo da autora).

O desafio de revermos a forma pela qual a humanidade relaciona-se com a animalidade, a nosso ver, faz-se premente. Diante de tantas conquistas, os homens tornaram-se capazes de compreender que a conservação do meio natural é inadiável, haja vista tantas preocupações e mobilizações em prol do meio ambiente, o que exprime uma condição básica para que as transformações aconteçam: a consciência de que é preciso fazer diferente. Nessa tentativa, insistimos, junto aos autores citados, que é preciso tentarmos, ao menos, não valorizar somente a humanidade.

A possibilidade de fazer com que alguns seres humanos consigam refletir sobre a condição dos animais já é um começo importante. Buscar discutir os limites da distinção entre nós, humanos, e os demais animais pode representar um bom início para essas reflexões. E a opção de encararmos o fato de que, apesar de diferentes, os animais não são inferiores a nós seres humanos é o desafio posterior a que nossas reflexões podem alcançar.

A necessidade de aprendermos a considerar e “aceitar as diferenças” sem provocar exclusões conduz-nos à idéia de que os outros animais possuem características que lhes são próprias, sem que essas os tornem “menos” diante dos seres humanos.

Tal enfoque está presente no conceito de “outridade” trabalhado por alguns filósofos (BUBER, 2006; LÉVINAS, 1993, 2004) e que representam para nós um subsídio valioso para colaborar para a transformação da relação que nós, homens, estabelecemos com os demais animais, uma vez que ao considerarmos os demais seres vivos e a natureza de modo geral como um outro que, apesar de diferente, é merecedor de respeito por seus próprios valores, ou seja, independentemente do que representam aos seres humanos, torna-se possível a visualização de uma outra forma de nos relacionarmos com a natureza.

O ponto central da proposta do reconhecimento da “outridade da natureza” está na constituição da alteridade como relação de respeito à característica própria do outro, “real”, como Outro. Para Pelizzoli (2002), essa seria a condição de uma eficaz relação de respeito para com a natureza. Assim, nossas reflexões encaminharam-nos para o trabalho com esse conceito.

## **2.2) O conceito de “Outridade”**

Considerar o outro. Talvez seja por meio do reconhecimento do outro que conseguiremos almejar uma nova relação entre humano e não humano. Isso devido ao fato de que as ações que normalmente vemos em relação ao outro, segundo Skliar (2003), são tentativas de

mitologizar o outro. Fixá-lo em um ponto estático de um espaço preestabelecido. Localizá-lo sempre no espaço outro de nós mesmos. Traduzi-lo para nossa língua, para nossa gramática. Despojá-lo de sua língua. Fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido nunca idêntico ao mesmo. Negar sua disseminação, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade. E designá-lo, inventá-lo, fixá-lo, para apagá-lo (massacrá-lo)

e para fazê-lo reaparecer cada vez, em cada lugar que (nos) seja necessário (p. 116).

Com isso, propomos nesse trabalho o olhar para os animais não humanos a partir de sua alteridade, não apenas com o objetivo de conhecê-la, mas principalmente para que a partir dela busquemos um diferente modo de nos relacionarmos com os mesmos e com a natureza como um todo.

Tomando por base as reflexões apresentadas anteriormente, verificamos que dentre todas as diferenças existentes entre humanos e animais não humanos, a razão e o trabalho (enquanto ação intencional e planejada) são os principais fatores que elevam o ser humano a uma condição especial: a de ser consciente de sua existência, de sua vida e morte. Além do estado de consciência de sua existência, o ser humano é ciente da existência dos demais seres vivos, sejam plantas, animais e também de todos os elementos que constituem a Terra. Com isso, o ser humano, diferentemente dos demais animais, é capaz de atribuir significado aos seres e elementos, e tornando-os, por vezes, recursos.

Nas últimas décadas propostas éticas têm argumentado em oposição a essa forma utilitarista de considerar a natureza, partindo do pressuposto de que esta possui um valor intrínseco, desvinculado de conotações utilitárias. Além de inovadoras, tais propostas nos levam a questionar o papel central atribuído ao ser humano em um mundo que, do ponto de vista antropocêntrico e utilitarista, é formado por objetos.

Estas propostas geram o que Grün (2007b) denomina de “Teorias do valor intrínseco da natureza”, buscando combater as éticas e lógicas utilitaristas que concedem apenas valor instrumental para as entidades naturais não-humanas (plantas e animais) e para a natureza como um todo.

Ao considerarmos a natureza não mais pelo valor de utilidade que a mesma representa para nós, buscamos valorizá-la pela sua existência, pelo fato de que simplesmente ela apresenta-se enquanto realidade. Assim, o conceito de “outridade” pode subsidiar uma forma eficaz de nos aproximarmos da natureza e de todos os elementos que a constituem, não pelo que representam para nós, mas pelo valor de sua alteridade, característica essencialmente pertencente ao outro enquanto ser que, independentemente de mim, existe e possui seu valor.

Com esse objetivo, Grün (2007a) engendra o entendimento acerca da “outridade da natureza” e afirma que, visto desse modo, “a natureza seria um Outro a que deveríamos respeitar em sua diferença, mas também em nossa interação e reciprocidade” (p. 14).

Para isso, parte de uma crítica ao racionalismo empreendido por Bacon, Descartes e Galileu, que segundo o autor, por meio da ciência moderna, terminaram por associar uma concepção instrumental e dominadora à natureza, dando origem, conseqüentemente, ao antropocentrismo, ao mecanicismo e ao reducionismo da natureza a recursos materiais, não mais considerando-a como um elemento vivo e provido de valores que não os relacionados apenas à sua utilidade. Vale trazer as considerações de Skliar (2003) ao afirmar que

são formas de violência todos os gigantescos movimentos de apropriação da natureza que destroem a natureza – aquilo que a natureza tem de alteridade, de estranheza, de hospitalar e inóspita ao mesmo tempo, de inapropriado, de território da experiência (p. 58).

Grün (2007a) aponta para a necessidade de uma compreensão não instrumental da natureza e, para isso, desenvolve o conceito de “outridade”. Nele, a compreensão da natureza só será possível se envolver em seu cerne o respeito por sua alteridade, sendo preciso nos comprometer com o diálogo com a natureza, com uma verdadeira troca de experiências (GRÜN, 2007a). Essa compreensão, no entanto, não pode ser uma atividade técnica, mas uma experiência autêntica em que nos comprometemos com a natureza e essa, por sua vez, apresenta-se como verdade para nós.

Grün (2003, 2007b) indica a necessidade de compreendermos a natureza como o outro que nos aborda, demonstrando que esse compreender se dá de modo análogo ao empreendido na compreensão de um texto. Para tanto, explora as possibilidades que a Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer abre para a reinserção da tradição enquanto elemento constituinte do nosso horizonte interpretativo e também para a desobjetificação da Natureza, uma vez que, para Gadamer, “o ser que pode ser compreendido é linguagem”.

Grün (2007a) também apresenta-nos o conceito de “Ética de Parceria com a Natureza” remetendo-nos a uma estrutura a ser almejada sob uma relação ecologicamente ética entre os seres humanos e a natureza, uma ética de parceria onde participamos da natureza e a natureza participa em nós. Além do mais, segundo ele, a verdadeira experiência da natureza só pode realmente ocorrer quando esta é tratada como “Tu” e não mais como “coisa”.

Leff (2003) trabalha com a questão da outridade buscando a reconfiguração das identidades na complexidade ambiental. Segundo ele, a constituição da identidade no jogo

democrático não é somente a reafirmação da tolerância, mas a “introjeção<sup>10</sup> da outridade” (p. 49), ou seja, da alteridade, da diferença e da diversidade na união entre natureza e cultura por meio do diálogo de saberes.

A compreensão do outro pode ser de grande importância para a educação. Para Leff (2003), a compreensão do ser no saber incorpora um princípio ético que deve orientar a educação na busca pela “internalização do outro no uno, em um jogo de mesmidades que introjetam outridades sem renunciar a seu ser individual e coletivo” (p. 55).

Leff (2003) propõe ainda a construção de uma “nova racionalidade” (p. 59) que permita novas formas de nos apropriarmos do mundo e da natureza. Essa racionalidade, chamada ambiental, deve produzir o encontro com a outridade, envolvendo as diferenças a partir da complexidade dos seres e da diversificação das identidades.

Sob esse olhar, a natureza

é o outro complexo na ordem do real e do simbólico, que transcende a realidade unidimensional e sua globalidade homogeneizante, para dar curso ao porvir de um futuro sustentável, aberto ao infinito pelo poder da criatividade, da diversidade e da diferença (Leff, 2006, p. 293).

A partir dessa mesma perspectiva, Isabel Carvalho (2007) discute as compreensões das relações natureza e cultura, afirmando que o mal estar ou o descontentamento da nossa civilização com a atual crise ambiental expressa o conflito natureza e cultura a partir de uma crença segundo a qual os males atuais (degradação ambiental, doenças) advêm de uma situação de afastamento do ser humano de sua condição natural harmônica que, por sua vez, fora inviabilizada pela civilização ocidental em sua condição antropocêntrica, consumista e materialista.

Segundo a autora, para a visão ecológica, esses males poderiam ser “curados” ou ao menos amenizados por relações entre sociedade e ambiente baseadas na sustentabilidade, no equilíbrio ecoenergético dos seres vivos, e não no modelo de bem-estar da sociedade de consumo. Indicando que o sujeito ecológico, em algum nível, partilha a crença na possibilidade de *curar* o conflito entre natureza e cultura. Conseqüentemente, essa busca de cura termina instituindo não apenas um discurso político para encontrar novos pactos com a

---

<sup>10</sup> Mecanismo psicológico pelo qual um indivíduo, inconscientemente, se apossa de um fato, ou de uma característica alheia, tornando-o(s) parte de si mesmo, ou volta contra si mesmo a hostilidade sentida por outrem (Dicionário Eletrônico Aurélio Séc. XXI).

natureza, mas também introduz um estilo de vida (*habitus* ecológico) com o objetivo de alcançar um bem-estar individual e planetário.

A autora aponta para uma “virada ecológica” que só se dará a partir de uma mudança no estatuto do sujeito do conhecimento não mais centrado na figura do ser humano, uma vez que “estas epistemologias ecológicas parecem buscar seu ponto de partida fora das dicotomias (natureza-cultura, sujeito-ambiente) rumo à compreensão holística das relações humano-não humano” (CARVALHO, 2007, p. 22).

Aqui, a questão da outridade da natureza adquire a característica que determina o outro como “portador de um mundo próprio que pode ser respeitado ainda que não compartilhado” (CARVALHO, 2007, p. 22). Nesse sentido, o conhecimento e a aprendizagem se realizam pelo engajamento na paisagem e não pelo distanciamento de um sujeito que a observa de fora. Essa perspectiva do habitar reúne humanos e não humanos, seres e o seu ambiente integrados numa mesma totalidade.

Isabel Carvalho (2007) busca ampliar a compreensão sobre as práticas sociais e pedagógicas que constituem o que chama de “subjetividade ecológica”, a qual diz respeito ao modo de conhecer o mundo e pensar as relações entre homens e natureza.

Para Grün (2003), ao considerarmos a natureza como o outro que se dirige a nós, estamos buscando uma nova maneira de nos relacionarmos com ela. Segundo esse autor, a compreensão da natureza enquanto outro somente é possível por meio do respeito por sua alteridade, por sua condição de outro que nós procuramos conhecer. Quando o ser humano domina a natureza ele não a compreende, impondo-lhe controle e significado, já que “para compreendê-la é preciso aceitar sua outridade” (p. 9).

Além desses autores que trataram da alteridade voltados especificamente para a questão ambiental, encontramos outros autores que também realizaram reflexões sobre a questão da outridade, os quais desejamos considerar nesse trabalho.

Martin Buber (1878-1965) foi um pensador que se preocupou com a questão da alteridade e em sua obra é apresentado um conceito muito completo daquilo que chamamos relação. Para Buber (2006), uma relação verdadeira ocorre quando as partes envolvidas incluem o EU-TU. Ainda segundo ele, a relação EU-ISSO não pode ser considerada uma relação verdadeira, já que nesse caso estabelece-se um sentido de dominação e subordinação, descaracterizando a qualidade de relação.

Buber denomina o EU-TU e o EU-ISSO como palavras-princípio. Segundo Von Zuben (2006), essas duas palavras-princípio instauram modos de existência em Buber, sendo EU-TU uma relação ontológica e o encontro entre o Eu e o Tu ocorre na reciprocidade da ação

totalizadora, uma vez que “quem diz Tu não possui coisa alguma, não possui nada [...] permanece em relação” (BUBER, 2006, p. 54).

No entanto, a palavra-princípio EU-ISSO identifica a experiência objetivante, já que o Eu dessa relação impõe-se diante do Isso, numa tentativa de vencê-lo e transformá-lo, uma vez que o Isso nada mais é que objeto de uso e experiência, “a palavra-princípio Eu-Isso não pode jamais ser proferida pelo ser em sua totalidade” (BUBER, 2006, p. 53).

Von Zuben (2006) acrescenta que Buber distingue três esferas em que possa acontecer a relação: a relação com os seres da natureza, a esfera dos homens e a esfera das essências espirituais, sendo o critério de maior valor representado pela reciprocidade. Segundo Buber (2006), “relação é reciprocidade, meu tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele” (p. 62).

Essa reciprocidade ocorre no encontro dialógico, não sendo reservado somente às pessoas.

Há muitas maneiras de Eu-Tu e o Tu pode ser qualquer ser que esteja presente no face-a-face: o Homem, Deus, uma obra de arte, uma pedra, uma flor, uma peça musical. Assim como o Isso pode ser qualquer ser que é considerado um objeto de uso, de conhecimento, de experiência de um Eu, *Eu e Tu* não aceita distinção familiar entre coisas e pessoas (VON ZUBEN, 2006, p.38, grifo do autor).

Assim, é possível notar que para Buber o Eu não é uma realidade em si, mas uma realidade relacional, constituída a partir do estabelecimento de uma relação, seja ela com o Tu ou com o Isso. A relação Eu-Isso, segundo ele, torna-se um mal à medida que o ser humano se deixa dominar em seus propósitos, pautando seus valores a partir dessa forma de relação objetivante, uma vez que “o homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso não é homem” (p. 74).

Tal argumentação de Buber leva-nos a refletir o modo como os seres humanos, ao viverem em sociedade, tomam a natureza para si, subjugando-a e objetivando-a como coisa a ser utilizada. Como conseqüência, perdeu seu potencial de relação já que de acordo com Buber, a relação somente se dá no encontro dialógico e no respeito por sua alteridade.

No belíssimo exemplo a seguir, podemos verificar a relação Eu-Tu proposta por Buber (2006) com relação à natureza:

Eu considero uma árvore.

Posso apreendê-la como uma imagem. Coluna rígida sob o impacto da luz, ou verdor resplandecente repleto de suavidade pelo azul prateado que lhe serve de fundo.

Posso senti-la como movimento: filamento fluente de vasos unidos a um núcleo palpitante, sucção de raízes, respiração das folhas, permuta incessante de terra e ar, e mesmo o próprio desenvolvimento obscuro.

Eu posso classificá-la numa espécie e observá-la como exemplar de um tipo de estrutura e de vida.

Eu posso dominar tão radicalmente sua presença e sua forma que não reconheço mais nela senão a expressão de uma lei – de leis segundo as quais um contínuo conflito de forças é sempre solucionado ou de leis que regem a composição e a decomposição das substâncias.

Eu posso volatilizá-la e eternizá-la, tornando-a um número, uma mera relação numérica.

[...]

Entretanto pode acontecer que simultaneamente, por vontade própria e por graça, ao observar a árvore, eu seja levado a entrar em relação com ela; ela já não é mais um Isso. A força de sua exclusividade apoderou-se de mim.

[...]

A árvore não é uma impressão, um jogo de minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta “em pessoa” diante de mim e tem algo a ver comigo e, eu, se bem que de modo diferente, tenho algo a ver com ela.

Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade (BUBER, 2006, p. 56).

Nesse excerto, percebemos quão variadas são as formas com que os seres humanos podem captar a natureza: como imagem, como movimento, como conhecimento classificatório, dedutivo e matemático. Porém, Buber (2006) consegue mostrar que a verdadeira relação que posso estabelecer com esse elemento natural é a da reciprocidade, interação e diálogo, em que a árvore não existe por minha vontade, nem para a realização de um desejo meu; ela existe enquanto ser que independe de minha vontade, de meu sentimento, eu tenho algo a ver com ela, eu posso senti-la, percebê-la.

Tal relação proposta por Buber contraria a relação antropocêntrica existente em nossa sociedade. Considerando a relação sociedade-natureza a partir de uma “racionalidade instrumental”, a natureza é apreendida como objeto, não a temos como “Tu”, mas sim como “Isso”.

A partir da palavra-princípio EU-TU a natureza e seus elementos são tão importantes quanto nós seres humanos e podemos nos relacionar com eles de modo verdadeiro e recíproco, uma verdadeira relação que ocorrerá para Buber (2006) quando o respeito por sua alteridade se desenvolver. Tomar a natureza como Tu implica em uma mudança radical no modo de compreendê-la e, conseqüentemente, levará a respeitá-la.

Do mesmo modo, Lévinas (1993) aponta-nos a necessidade de reconhecermos o outro que é rosto, uma vez que o rosto fala e consiste em uma presença viva. Ao considerarmos a presença do outro a partir do rosto, estamos estabelecendo uma relação de responsabilidade.

Quando tomamos a natureza como esse rosto que nos fala, podemos considerar todos os apelos éticos de um outro que, apesar de nossas diferenças, se faz presente em nós. A imagem do rosto da natureza exerce em nós “o poder que a natureza tem de invocar nossas sensibilidades, [...], [que] não está, porém, embasada somente na presença humana em seu seio, mas também no direito intrínseco de cada ser vivo” (MARIN, 2005, p. 6).

Nesse sentido, Marin (2005), a partir das reflexões de Lévinas, afirma que precisamos reconhecer a imagem da natureza no rosto do outro, a partir de uma reconquista da espiritualidade e de outras formas que alteram nosso modo de ver e compreender o mundo. Ao reconhecermos a imagem da natureza no rosto do outro, estamos trabalhando, não apenas nossas sensibilidades, mas olhando para o valor de cada ser vivo e, conseqüentemente, para o direito que lhes é devido.

Entretanto, Marin (2005) ressalta que é preciso não confiar totalmente no apelo ético do rosto do outro, uma vez que esse apelo pode provocar apenas uma reação efêmera, sem verdadeiros compromissos. Para ela, é capaz de assumir a responsabilidade ética diante do rosto do outro aquele que

já trilhou a via do autoconhecimento o bastante para desinteressar-se de si no mundo sistematizado, para independe dos argumentos dos instintos competitivos e territorialistas, para manter-se autônomo diante dos valores pervertidos pela estrutura social capitalista, para contaminar-se definitivamente com o movimento de libertação e o projeto de transformação do mundo (Marin, 2005, p. 8).

A natureza, enquanto o outro que se mostra como rosto, exige um compromisso. A relação sociedade-natureza demanda um outro olhar e um novo caráter de relacionamento, no qual o valor de cada ser e de cada elemento que a constitui, apesar de todas as necessidades humanas, também precisam ser considerados. Com isso, não somente o ser humano e suas necessidades importam, mas também toda a natureza como esse Outro que, apesar de diferente, reclama respeito em sua diversidade.

Da mesma forma como o olhar no rosto do outro nos impele a assumir uma responsabilidade, tomar a natureza como “Tu” não nos permite ficar indiferentes à sua presença. Dentre outros pontos, a questão da “outridade” leva-nos a questionar os valores que

instituem nossa percepção de mundo firmada pela racionalidade dominante que subjuga a natureza e a torna instrumento.

Quando passamos a considerar a condição dos animais como uma consequência de tal modo de apreender a natureza construída historicamente, afastamo-nos da ideia de considerar o ser humano como um ser intrinsecamente cruel e nefasto. Ao considerá-lo assim, privamos-nos da possibilidade de buscar uma transformação, já que vendo dessa forma, a relação entre homens e animais torna-se um caso irremediável. Porém, ao buscarmos compreender as razões que levaram a esse distanciamento e à consequente inferiorização dos animais, antevemos a possibilidade de construir uma forma diferente de relacionamento.

Desta forma, reconhecemos a importante contribuição do “Humanismo” para a valorização e realce da condição humana diante de instrumentos de dominação e subordinação do passado. Mas, paralelamente a isso, identificamos que o Humanismo, ao destacar o ser humano, contribuiu também para a inferiorização dos demais seres vivos, tornando lícita a utilização dos animais como simples objetos e produtos.

Por isso, concordamos com os autores citados nesse capítulo no que se refere à necessidade de um “Novo Humanismo” que contribua para a perpetuação da “dignidade” dos homens, sem que isso implique na justificação do emprego dos animais como coisas, seres desprovidos de sentidos e direitos.

A partir da pergunta realizada por Skliar (2003): “como olhar o olhar sobre nós e sobre os outros?” (p. 68), nos questionamos sobre como apreender a alteridade presente em cada ser, independentemente de sua existência humana ou não humana. O olhar que aceita e compreende a alteridade independentemente de apropriação e utilização, torna verdadeira a experiência do outro. Para que essa experiência seja concreta, é preciso haver uma escolha entre “uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura nomeia e torna próprio [e] outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nome” (p.68).

Geralmente, o olhar para a alteridade não é um movimento habitual em nossa sociedade ocidental. Faz-se necessário uma intenção e um compromisso muito mais com a experiência do outro do que simplesmente almejar o respeito por sua diferença, já que muitas vezes, respeitar a diferença que há no outro pode não significar muito, uma vez que é possível respeitar o outro desde que ele não me afete e que se mantenha em seu lugar.

É preciso muito mais. Precisamos primeiramente questionar as relações que estabelecemos com o outro, buscar entender as verdadeiras intenções, conscientizarmo-nos em relação a elas e a partir daí almejar fazer diferente. Não se trata de algo simples, pois segundo Skliar (2003),

a relação já não pode afora ser simplesmente naturalizada, ignorando os modos cruéis de violência física e simbólica, submetendo o outro a um encontro forçoso de pluralidades sem histórias, determinando o tempo e o espaço do encontro, inventando uma nova lei do comum, negando a opressão, dissimulando a barbárie entre as páginas gastas e abandonadas da história, a história da mesmidade. E, ainda mais: acaso o outro volta para nós? E se voltasse: pode esse outro voltar como um outro despojado de sua alteridade, desprovido de sua *contramemória*, de sua *contraimagem*, de seus outros rostos, de suas outras expressividades, de seu mistério? Podemos enquanto mesmidade anunciar a simpatia e a empatia de um pacto que anule os efeitos da invenção maléfica e substitua o outro mal por um outro do não-mal? Em que termos pode supor, imaginar, anunciar ou bem anunciar a relação entre nós e os outros? (p. 140, grifo do autor).

O desafio de considerar a outridade parece não desvalorizar em nada os homens perante os outros animais; pelo contrário, identifica a capacidade humana de compreender que as diferenças são importantes e fazem parte da nossa vida e, que, devido exatamente à existência da diversidade de seres vivos, o ser humano foi capaz de vir a ser um elemento, ao mesmo tempo, tão análogo e tão distinto dos demais animais.

Enfim, o conceito de outridade apresenta-nos a importância de nos relacionarmos com os demais seres vivos, dentre eles os animais não humanos, sob a perspectiva de uma nova relação baseada na reciprocidade, na interação e “compreensão do outro”, procurando alternativas para as relações de dominação e hierarquização das diferenças. E, nesse sentido, a educação, enquanto espaço social que possui o potencial de promover o questionamento e debate acerca de questões importantes aos seres humanos, parece-nos uma das instâncias possíveis para a promoção do diálogo e construção de diferentes e atualizadas formas de nos relacionarmos com a natureza.

# Capítulo 3:

## Educação e escola:

### possibilidades e limites do trabalho com valores

#### Da utilidade dos animais<sup>11</sup>

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e, além disso, são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca...

Todos ajudam.

- Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?

- Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga.

Do pêlo se fazem perucas bacaninhas. E a carne, dizem que é gostosa.

- Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

- Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo.

Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

- Ele faz pincel, professora?

- Quem, o texugo? Não, só fornece o pêlo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer. Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

- Bolsas, malas, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando na carne.

Canguru é utilíssimo.

- Vivo fessora? - A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pêlo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores, etc.

- Depois a gente come a vicunha, né, fessora?

---

<sup>11</sup> ANDRADE, Carlos Drummond. *Crônicas 4*, quarto volume da série "Para Gostar de Ler".

- Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

- E a gente torna a cortar? Ela não tem sossego, tadinha.

- Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

- A carne também é listrada? - pergunta que desencadeia riso geral.

- Não riam da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa disto. Ah, o pingüim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento - não sabem o que é? O cocô do pingüim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito com a gordura do pingüim...

- A senhora disse que a gente deve respeitar. - Claro. Mas o óleo é bom.

- Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.

- Pois lucra. O pêlo dá escovas de ótima qualidade.

- E o castor? - Pois quando voltar a moda do chapéu para homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar um bom exemplo.

- Eu, heim?

- Dos chifres do rinoceronte, Bela, você pode encomendar um vaso raro para o living de sua casa. Do couro da girafa, Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Teresa fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa... O biguá é engraçado.

- Engraçado, como? - Apanha peixe pra gente.

- Apanha e entrega professora?

- Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.

- Bobo que ele é.

- Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu Ricardo?

- Entendi. A gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos.

Diferentemente dos demais animais, o ser humano, devido à sua condição social, é um ser que se desenvolveu culturalmente, acumulando ao longo de sua evolução uma grande bagagem intelectual e artística constituída por todas as descobertas, observações e mediações realizadas na natureza. Todo esse conhecimento, peculiar à humanidade, é direito de todos aqueles que compartilham a condição humana.

O ato de educar é, pois, o processo pelo qual cada membro da sociedade humana poderá tomar parte desse conhecimento acumulado e também daquele em desenvolvimento na sociedade contemporânea. O ser humano, aqui considerado como cada membro da espécie humana, deveria obter na educação condições de partilhar, não apenas o conhecimento produzido pelas gerações que o antecederam, mas também condições próprias de desenvolver capacidades que o habilitassem para a elaboração de conhecimentos e valores próprios, de modo autônomo e emancipado.

A educação, enquanto fenômeno social, está associada, na cultura ocidental, com o processo de formação. Segundo Severino (2006), o termo “formar” pode adquirir significados diversos como criar, desenvolver-se, fundar, e da mesma forma pode ser relacionado à ideia de incompletude. Apesar da realidade observada, o ato de educar parece estar associado à formação de sujeitos que, por meio da educação, libertar-se-ão de sua situação de incompletude e poderão alcançar um estágio mais desenvolvido de sua condição humana. Com isso, muito além da possibilidade de desenvolvimento, a educação, enquanto um processo de formação precisa estar associada à ideia de transformação (Severino, 2006), objetivando a emancipação como um existir plenamente humano.

O sentido de formação, que é atribuído à educação moderna, geralmente não objetiva o desenvolvimento de indivíduos dotados de sensibilidade e consciência verdadeira acerca de seu papel no processo de transformação da atual situação e principalmente de sua capacidade de autonomia intelectual. A partir de tal constatação, a reflexão de Adorno (1995) a respeito de “para onde a educação deve conduzir?” (p. 139) faz-se mais necessária do que nunca. Segundo ele, a educação não deve conduzir nem a um processo de “modelagem de pessoas” nem à mera transmissão de conhecimentos, mas à “produção de uma consciência verdadeira” (p. 141).

Com isso, perguntamo-nos: Qual deve ser o objetivo da educação? A validade dessa questão encontra-se na constatação de que por meio dela as gerações atuais e futuras terão contato não somente com o conhecimento acumulado pela humanidade, mas também com aquilo que poderão desenvolver para a concretização de um futuro diferente.

Ante aos desafios que a realidade nos impõe, buscamos considerar a educação em seu sentido emancipador, ao possibilitar que o educando participe do desenvolvimento dos acontecimentos sociais, promovendo uma nova maneira de ver os fatos e, conseqüentemente, uma possível diminuição no processo de alienação a que todos estão submetidos.

Essa nova visão da realidade pode refletir várias mudanças, sejam elas na forma de nos relacionarmos em sociedade e também com a natureza, visto que a forma como nos relacionamos com esta última na contemporaneidade tem expressado um caráter dominador. Diante dos vários problemas ambientais que estamos enfrentando, o esclarecimento sobre a relação que a sociedade vem engendrando com a natureza, além do modo como a valoram, poderá promover uma outra maneira de olharmos e entendermos a questão ambiental.

Quando nos referimos aos valores, apontamos um horizonte de significados, uma vez que implicam um ponto de referência para dotar de sentido o mundo e a vida como uma parte do que compartilhamos com os demais por meio da convivência e da cultura, provocando que as pessoas, as coisas e acontecimentos não nos sejam indiferentes.

Vários autores (Rodrigues, 2001; Lastória, 2003; Goergen, 2005; Grün, 2006, 2007a) têm argumentado a favor de uma educação que priorize o trabalho com valores. Ao trabalhar com valores, a educação, e particularmente a educação ambiental, traz em seu bojo aspectos que envolvem valores utilitaristas a serem superados e modificados na relação entre ser humano e natureza.

Tais aspectos são vistos por educadores, pesquisadores e ativistas como fundamentais para a concretização de um diferente modo de convivência com a natureza. Nesta, tanto homens quanto meio ambiente devem ser valorizados pelo que são e não somente a partir dos valores que lhes são atribuídos na sociedade contemporânea, balizados por uma racionalidade instrumental a serviço de um desenvolvimento industrial e econômico excludente.

Considerando tais reflexões, podemos dirigir nossa atenção para a problemática ambiental, cujo enfrentamento tem provocado intensos debates em nossa sociedade. A crise ecológica, apontada como um dos produtos da cultura ocidental, tem estimulado questionamentos acerca dos valores que sustentam essa cultura (GRÜN, 2000). Vários autores (Carvalho, 2007; Grün, 2000, 2007a; Marin, 2005) afirmam que se os valores utilitaristas forem mantidos, nossa civilização tornar-se-á insustentável muito brevemente.

Esses valores estão, na maioria das vezes, associados à utilidade que os seres vivos e demais elementos naturais possuem na cultura ocidental. Nesta, a natureza e todos os elementos que a constituem são tidos como recursos, aplicados e valorizados segundo as necessidades humanas. É nesse contexto que a escola adquire um papel significativo.

No contexto referente a valores, é possível compreendermos a escola enquanto instituição formadora de indivíduos para o convívio social e que, por isso, representa um importante meio de transmissão de sentidos e significados que orientam a prática dos mesmos. Quanto a esse trabalho, Bonotto (2003) afirma:

[...] ao se pensar no trabalho educativo, desponta a necessidade de um trabalho amplo e profundo. De um lado, desponta a necessidade de um processo de análise e discussão das influências que nosso modelo de sociedade, juntamente com a ciência e tecnologia intrinsecamente associadas a esse modelo, exercem sobre a sociedade em geral e no estabelecimento da crise ambiental. Por outro lado, faz-se necessário partir para propostas educativas que permitam, de maneira explícita e intencional, o trabalho com valores, buscando tanto a identificação de concepções e valores que subjazem à visão de mundo instituída, como o trabalho com novas propostas, que possam subsidiar uma nova prática por parte da sociedade. (p. 9)

No entanto, o papel desempenhado pela escola com relação ao trabalho com valores tem sido objeto de investigação e crítica de vários autores (GOERGEN, 2005; GRÜN, 2000; RODRIGUES, 2001; SAVIANI, 2005). O modelo tradicional de escola está alicerçado em concepções que visam à transmissão de saberes – e valores que lhes são associados – pelos professores aos alunos que, de maneira acrítica e passiva, recebem-nos e reproduzem como verdades incontestáveis.

A crítica à educação contemporânea explica-se pela constatação de que, na maioria das vezes, é transmitido em sala de aula, um conjunto de conhecimentos no qual a natureza é destituída de valores que não os utilitários. As entidades não humanas, como plantas e animais, são entendidas apenas do ponto de vista de sua adequação às necessidades humanas.

Segundo Grün (2000), na base da atual educação está a “cisão cartesiana entre natureza e cultura” (p. 55). Como consequência, observam-se as áreas do silêncio no currículo da educação moderna que, segundo ele, são evidenciadas na ausência de referência ao fato de que os eventos humanos ocorrem em ambiente natural. “A natureza é esquecida, recalcada e reprimida. Ela é silenciada” (Grün, 2000, p. 51).

Faz-se pertinente a compreensão do papel representado pela escola no debate com a sociedade sobre os valores envolvidos na relação sociedade-natureza. Devido ao seu papel transformador, a escola possui grande poder na difusão de valores que podem ser fundamentais no desenvolvimento de uma outra forma de relacionamento dos homens com a natureza. Reconhecemos com Santana (2006), que a Educação Ambiental não deve ser considerada como a única solução para a crise ambiental, mas que, no entanto, ela pode representar uma possibilidade de mudança.

Essa tarefa não é fácil, pois segundo Grün (2000),

a tarefa que a educação ambiental terá pela frente é dupla. Será necessária uma crítica radical e permanente aos processos objetificantes promovidos e sustentados pela ética antropocêntrica do racionalismo moderno. Ao mesmo tempo [...], a educação ambiental deveria recuperar [...] alguns dos saberes que carregassem a possibilidade de uma sociedade ecologicamente sustentada (p. 51).

A educação ambiental está associada à necessidade de reflexão que os impasses ambientais têm nos apresentado, envolvendo as crescentes necessidades humanas e o esgotamento de alguns elementos naturais. A crise ambiental que aflige nossa sociedade torna a educação ambiental uma experiência imprescindível.

Nesse sentido, há uma exigência de uma atuação que valorize os aspectos éticos, pois segundo Isabel Carvalho (2001), o campo ambiental busca afirmar-se no campo de conflito entre as racionalidades que atuam em nossa sociedade e a ética que exige uma reflexão sobre a forma como nossa sociedade tem se relacionado com a natureza.

Ao considerarmos o caráter crítico da educação ambiental, constatamos que o trabalho com valores é imprescindível no trato com as questões ambientais. Uma das tarefas da educação ambiental é questionar os valores que regem o agir humano em sua relação com a natureza e, além disso, para Grün (2000), seria importante estudar o processo de afirmação e legitimação de tais valores, uma vez que esses naturalizam o fato de que o ser humano, ao olhar para a natureza, percebe-a como algo a ser possuído e tornado objeto, conferindo-lhe um valor instrumental e utilitarista.

Ao serem reconhecidos, esses valores podem ser criticados e por meio de uma educação que valorize o social juntamente com o natural, a educação ambiental pode representar um importante instrumento de reflexão que objetive a valorização de todas as formas de vida, ensinando-nos que, apesar de diferente, a natureza tem seu valor e merece ser reconhecida. No entanto, esse reconhecimento não deve visar apenas a uma conservação para que a humanidade não sofra as consequências de um futuro insustentável, mas um reconhecimento que considere os valores dos seres independentemente do que representam para nós.

Diante desse contexto em que se almejam mudanças, o processo educativo é apontado por diferentes setores sociais como uma possibilidade de transformação (CARVALHO, 1989, 2006), e a escola, não pode deixar de considerar a questão ambiental como um tema significativo. A escola, enquanto um dos setores da sociedade no qual o diálogo e a troca de saberes podem ser priorizados, representa um local fértil para o debate acerca dos valores que

nos movem em nossa relação com a natureza. Ela representa um importante espaço no qual a transformação no modo com que os seres humanos relacionam-se com a natureza pode ocorrer. Ela enquanto ambiente que reúne uma diversidade de pessoas e interesses, também representa um local no qual as diferenças se dão, reforçando a necessidade de um ensino que considere e promova uma relação de reciprocidade com o diferente.

Mas, essa diversidade muitas vezes pode apresentar-se e ser encarada como um desafio para o ensino, que, dentre outros fatores, recebe influências da cultura presente na sociedade, que por sua vez, também exerce influência ao produzir o que tem sido denominado de uma cultura dita escolar. Tal “cultura escolar” representa um importante fator ao se pensar sobre a forma como aborda e influencia o ensino sobre os demais seres vivos, e, por isso, articulou-se às nossas reflexões sobre essa questão.

### **3.1) A escola e a cultura:**

Quando consideramos o dia a dia escolar, deparamos com uma realidade que nos causa certa impressão de não pertencimento. Dentro de uma escola, temos a sensação de que aquele é um mundo à parte da cotidianidade de um bairro ou cidade. Basta notarmos que independentemente do calendário anual, a escola possui um calendário próprio, em que o primeiro bimestre letivo, por mais estranho que seja, possui três meses. Esse é apenas um pequeno exemplo que utilizamos para introduzir a reflexão sobre a idéia de que a escola possui uma “vida própria”, como se no interior do espaço escolar, as normas, práticas e o cotidiano em si fossem paralelos em relação à sociedade, o que nos estudos pedagógicos recebe a denominação de “cultura escolar”.

Em grande parte dos espaços escolares, além da percepção de uma “vida própria”, uma outra característica marcante é a diversidade, pois podemos ter várias faixas etárias, várias origens sociais e econômicas, opções sexuais diferenciadas e, principalmente, vários estilos de vida. Desse modo, a escola deveria evidenciar uma multiplicidade não apenas de sujeitos, mas também de culturas e valores.

Entretanto, quando deparamos com o dia a dia escolar, essa diversidade é disfarçada, quando não apagada pela existência de uma cultura que vem despertando o interesse de vários autores (FARIA FILHO et al., 2004; FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; PESSANHA, DANIEL e MENEGAZZO, 2004; SILVA, 2006; SOUZA e VALDEMARIN, 2005), que, a partir de

seus diferentes pontos de análise, buscam olhar para as práticas cotidianas da escola e compreender a realidade silenciosa do seu funcionamento interno que, como afirma Dominique Julia, pode ser comparada à “caixa preta da escola” (2001, p.13).

Silva (2006) afirma que a escola não é apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação de diferenças, mas antes de exploração e negociação de tensões, e aponta que o confronto e a emergência dessa diversidade precisam ser explicitadas. Para tanto, é necessário entender o conceito de “cultura escolar”.

De acordo com Julia (2001), a “cultura escolar” pode ser descrita como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (p.10).

Nesse sentido, o conceito de “cultura escolar” apresenta-nos a necessidade de um olhar para a realidade interna da escola, ou seja, seu funcionamento. Ainda segundo Julia (2001), a constituição de uma “cultura escolar” se deu devido a três elementos essenciais: o espaço específico, a graduação dos cursos em níveis e a profissionalização específica do corpo docente. Para tanto, o autor apresenta tais elementos baseando-se na análise que realizou do espaço escolar entre os séculos XVI e XIX.

Julia (2001) aponta que no século XVI observou-se a constituição de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e material específicos. Nesse mesmo período, vê-se a organização dos cursos em classes separadas, marcando a progressão de nível no ensino escolar. E, também a partir do século XVI, surgem os corpos profissionais especializados na educação.

Para Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), embora a “cultura escolar” não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados.

Silva (2006) afirma ainda, que a escola é uma instituição ímpar, uma vez que estrutura-se sobre processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento constituidores da própria cultura, que não é nem monolítica, nem estática, nem repetível. Afirma também que a escola tem desenvolvido um padrão cultural não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento de raciocínios para a solução de diferentes problemas e para a convivência.

A autora aponta que a “cultura escolar” é tanto o conjunto de saberes determinantes dos mitos, comportamentos, tradições, inovações e relações sociais como também uma variável ideológico-científica dependente da cultura geral. Desse modo, a escola pode ser apontada como um cruzamento de culturas (Silva, 2006), ou seja, como local de intervenção cultural entre os significados, sentimentos e comportamentos da população e o desenvolvimento das futuras gerações.

Para Silva (2006), a existência de uma cultura própria da instituição escolar é objeto de estudos das mais diferentes abordagens. Segundo ela, “uma cultura que conforma a escola de maneira muito particular a partir de uma prática social própria e única” (p.202). Além disso, afirma que os principais elementos que delineariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautadas de comportamentos que chegam a se consolidar durante o tempo).

De acordo com pesquisas realizadas (FARIA FILHO et al., 2004), as práticas escolares “são produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico” (p.151). Além disso, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia a dia escolar, também os produzem numa relação de reciprocidade. Segundo Puig (2004), as práticas participam simultaneamente da ação humana e da cultura de uma comunidade.

Situam-se entre ação e a cultura, mas não são nem unicamente ação humana, nem unicamente cultura de uma comunidade. As práticas constituem-se com ambas as realidades. Uma prática não existe até que a ação humana lhe dê vida real ao criá-la ou reproduzi-la, mas as práticas não podem existir sem o molde cultural prefigurado que encaminha o fluxo da ação. As práticas atualizam-se mediante a ação humana, e esta, por sua vez, conforma-se aos moldes culturalmente estabelecidos (p.65).

Segundo Faria Filho et al. (2004), as investigações sobre “cultura escolar” parecem ter como objetivo compreender de que forma a escola influencia a vida social e de que modo essa pode influenciar o interior da escola, seja por meio dos sujeitos envolvidos no processo, seja por meio dos materiais didáticos produzidos para e na escola.

Assim, é possível afirmar que a cultura escolar não se constitui isoladamente, há uma relação de interdependência entre a cultura pertencente à sociedade em geral e a cultura dita escolar, aquela que é produzida no ambiente escolar por seus sujeitos e materializada em suas práticas. Gonçalves e Faria Filho (2005) afirmam que a sociedade produz a escola e por ela é produzida da mesma forma que a escola, ao produzir a sociedade, também está sendo produzida por ela.

Apesar de não ser objetivo desse trabalho, antes de considerarmos as influências da cultura em nossa sociedade, torna-se importante compreendermos, mesmo que de forma pouco aprofundada, o que vem a ser cultura. Segundo Guimarães (2007), a cultura é entendida no campo dos estudos culturais como “conjunto de práticas produtoras de significações sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos” (p. 240). Ainda segundo o autor, “entender a cultura como prática de significação implica vê-la como estando intimamente conectada às relações de poder que estão em jogo nas práticas sociais” (p. 240).

Ao considerarmos a escola como responsável pela produção de cultura, faz-se necessário pensarmos que tipo de cultura é produzida pela escola e principalmente quais as influências dessa cultura na sociedade e também qual a influência da sociedade nessa cultura que a escola produz. Segundo Ramos-de-Oliveira (2001), ensinar é exercer atos de comunicação com propósitos definidos.

Na sociedade atual, a escola é apenas uma das instituições que forma os indivíduos, e ainda assim a formação conferida pela escola muitas vezes não transcende a uma atividade mecânica na qual o professor é o detentor do conhecimento e os alunos meros depositários. Com isso, Ramos-de-Oliveira (2001) afirma que a escola deveria ser o local destinado à verdadeira formação e essa deveria contemplar o domínio do pensamento reflexivo, motivando os indivíduos a buscar uma sociedade menos injusta e com mais controle sobre os mecanismos de divulgação em massa.

Tais mecanismos de divulgação em massa são apresentados pelo autor como recursos técnicos da “Indústria Cultural”<sup>12</sup> que se difundem por meio de uma formação chamada “semiformação cultural” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001). Segundo o autor, os produtos culturais espalhados por essa indústria chamada cultural são muito atraentes e sedutores, e que o maior perigo desses produtos não é exatamente o seu conteúdo, mas a forma como a invasão deles ocorre. Acreditamos que isso ocorre devido ao fato de que por trás de mensagens aparentemente inocentes existe um conjunto de práticas e pensamentos que podem ser falsos, induzindo maneiras de pensar, sentir e de ser.

Todo esse conjunto de informações contribui para o processo de “semiformação cultural” que se caracteriza pelo caráter de conclusão, ou seja, “está feita e não admite questionamentos” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.25). Não havendo questionamento, não é proporcionada ao indivíduo a possibilidade de auto-reflexão crítica, e isso significa um processo mortal da cultura em seu sentido emancipatório. Assim, a escola não pode

---

<sup>12</sup> O conceito de Indústria Cultural foi exposto por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento*.

permanecer indiferente a esse mecanismo de “semiformação cultural”. O ato de ensinar deve suplantar o domínio exercido pelos mecanismos de sedução da “Indústria Cultural”, mas para isso é necessário que haja consciência de tal domínio.

Na esteira de tais reflexões, Medrano e Valentim (2001) afirmam que um dos instrumentos mais usados pela “Indústria Cultural” e que invadiu a escola é a televisão.

Ela chega à escola, quer através de programas governamentais, quer através de informações veiculadas por professores, alunos, diretores e funcionários. Com isso, cria necessidades que muitas vezes não se tem, por meio dos mais diversos recursos visuais, com efeitos especiais e publicidade, com uma linguagem de sedução e convencimento, despertando o desejo de consumo. Reforça estereótipos muitas vezes criticados por todos nós quanto a preconceitos, raças, classes sociais etc. Desta maneira, contribui para deformar a percepção da realidade, por meio da reprodução de situações que passam a fazer parte do cotidiano (p.71).

Além de tais meios de comunicação, os materiais didáticos e paradidáticos também são produtos da “Indústria Cultural” que invadem a escola. Esses materiais apresentam um estilo que seduz os alunos, fazendo com que haja necessidade de se utilizar e cultivar a identificação dos mesmos com esses materiais. A sedução também ocorre por meio do discurso de que os professores que não utilizam tais materiais estão ultrapassados e precisam se atualizar. Por isso, as práticas docentes acabam se moldando às normas externas à escola e que são levadas para o seu interior com o pretexto de adequar a estrutura de ensino às demandas da atualidade.

Fernandes (2005), em pesquisa realizada com o objetivo de evidenciar a relação das crianças com os desenhos animados da TV e perceber os sentidos que as mesmas produzem a partir de algumas mediações produzidas nesse processo, afirma que não nos é possível fechar os olhos ao papel hegemônico exercido pela TV no cotidiano das pessoas, sobretudo das crianças. Afirma ainda que a TV exerce uma potência manipuladora, sendo importante não esquecer o poder que essa manipulação exerce sobre os sentidos constituídos pelas crianças sobre as coisas que as rodeiam.

O maior problema é que a maioria dos professores segue tais determinações sem questioná-las ou criticá-las e acabam reforçando um tipo de ditadura do consumismo e da alienação em suas aulas, e a escola deixa novamente de exercer sua função de formar, já que isso exige auto-reflexão e questionamento.

Entretanto, não podemos deixar de considerar o papel dos sujeitos no processo de significação e aplicação das mensagens transmitidas pela mídia. Segundo Fischer (2004), os sujeitos que vêem, assistem, usam e experimentam as mensagens transmitidas formal ou

informalmente pela mídia estabelecem com ela uma relação em que não são apenas receptores, mas sim agentes e por essa razão possuem um papel fundamental no modo como se utilizam dessas mensagens.

Por isso, ao desconsiderar as produções midiáticas ou bani-las da escola, o professor perde uma boa oportunidade para estimular nos alunos uma reflexão que pode ir além da mensagem trabalhada pelo filme ou desenho animado. Segundo Bruzzo (1999), os filmes devem ser utilizados como ferramentas de apoio ao trabalho do professor e afirma que quando a escola se fecha a essas produções, os professores não estão salvando seus alunos das possíveis ações provocadas pela mídia. Assim,

um outro caminho para considerar os filmes é como apoio ao trabalho do professor [...]. A familiaridade dos alunos com a linguagem e o ritmo dos recursos fílmicos pode ser um aliado na comunicação com os alunos. Sem esquecer que por causa dessas formas de veiculação de lugares, seres e acontecimentos foi possível ampliar o mundo conhecido para um grande número de pessoas. Como há filmes tratando de quase tudo, seria apenas uma questão de selecionar os mais adequados (p. 3).

Diante de tais afirmações, importa-nos nesse momento, ressaltar a possibilidade de escolha que cabe ao professor. Nos espaços da sala de aula, cercado por alunos e alunas, o professor ocupa um papel essencial: sobre ele recaem várias responsabilidades quanto à aprendizagem, ao comportamento, aos valores e às condutas, além de ocupar um papel muito significativo no que se refere às possibilidades de escolher aquilo que será configurado no processo de ensino.

Nessa mesma direção, Teixeira (2001) apresenta o professor como um “sujeito sócio-cultural”, uma vez que, segundo ela, os

sujeitos sócio-culturais constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história (p.183).

A autora afirma, ainda, que os “sujeitos sócio-culturais” são indivíduos concretos e plurais, pessoas vivas e reais, pertencentes a diferentes raças e etnias, têm desejos, projetos e atribuem significados variados às suas experiências e ao mundo e que, para compreendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, uma vez que eles expressam sua existência e condição. Assim, os professores enquanto “sujeitos sócio-culturais”, são responsáveis pelos

processos pedagógicos, o que exige “escolhas e decisões de caráter valorativos, éticos e ideológicos, que fazem da docência um ato eminentemente político” (TEIXEIRA, 2001, p. 189).

Ante tal responsabilidade, a análise de materiais e recursos didáticos como a televisão, filmes e desenhos infantis utilizados em sala de aula é fundamental. É importante também que o professor tenha consciência do poder exercido pela mídia na formação cultural dos alunos, em especial das crianças. Segundo Silva (2000), os filmes produzidos pelos Estúdios Disney são destinados ao público infantil, tendo o objetivo, por meio da fantasia e do desejo infantil, de vender produtos relacionados a esses filmes, tornando-as consumidoras em potencial, já que o “entretenimento infantil é um espaço disputado por diferentes corporações que lutam para obter controle de seus interesses sociais, econômicos e políticos” (p.57).

As produções infantis, um dos ramos da “indústria cultural”, planejam mensagens que serão transmitidas em seus filmes, modelando a vida social e cultural, construindo relações sociais que são vinculadas por meio de concepções de gênero, raça, etnias, dentre outras, transmitidas ao público infantil (SILVA, 2000).

Não obstante, segundo Souza (2008),

os filmes infantis possuem um papel social enquanto pedagogias que ensinam valores, comportamentos, papéis conforme o sexo, posições vigentes de sujeito e representações de animais, em momentos que, geralmente, entendemos e sentimos como sendo de mero encantamento e diversão inocentes (p. 90/91).

Silva (2000) afirma também que as instituições escolares, enquanto um dos locais no qual as subjetividades infantis são construídas, não podem ficar alheias a esse poder de influência, “elas devem aproveitar estas produções para trabalhar junto com seus alunos a forma como estas questões são apresentadas, visando problematizá-las e, conseqüentemente, romper com sua hegemonia” (p.57/58).

Assim, o poder de escolha do professor em relação aos recursos utilizados e à forma de utilizá-los em sala de aula faz-se pertinente, uma vez que tais materiais muitas vezes são empregados de modo acrítico pelo professor, que deixa de refletir sobre os valores transmitidos pelos mesmos aos alunos em sala de aula.

Voltando a focalizar a questão que nos interessa, questionamos o quanto conceitos e valores equivocados (sob a perspectiva de nosso referencial teórico) em relação aos seres vivos e ao próprio meio ambiente acabam sendo transmitidos, que ao serem recebidos pelos

alunos, estes podem passar a reproduzir aquilo que aprenderam. Guimarães (2007), afirma que as diferentes formas de nos relacionarmos com a natureza dizem respeito às idéias que foram constituídas culturalmente e podem nos influenciar a respeito do que “é a natureza” e de “quais são” as formas com que podemos nos relacionar com ela. Segundo ele, “os modos como vemos a natureza, e também como nos relacionamos com os diferentes seres que nela estão, são constituídos culturalmente” (p. 241).

Isso pode ser demonstrado a partir da constatação de que muitos filmes e desenhos infantis apresentam os seres vivos, sobretudo os animais não humanos, a partir de características humanas, associando aos mesmos valores, que além de inadequados, não oferecem possibilidade de debate sobre a relação que temos com os animais e com o meio ambiente. Kindel (2007) afirma que “muitas vezes, eles misturam características humanas e dos demais seres vivos, também, através da construção de sociedades animais que repetem a dos seres humanos” (p. 225).

Além disso, o trabalho a ser desenvolvido, no que se refere aos valores, deveria ser debatido e construído a partir do diálogo entre os alunos e professores, mas ao empregar um mecanismo hegemônico como a televisão, sem articulá-lo a uma reflexão, o professor corre o risco de não somente transmitir aos seus alunos valores utilitaristas em relação ao meio ambiente. Nesse sentido, segundo Kindel (2007), “o verdadeiro bombardeio que as representações construídas por várias instâncias da mídia acaba tendo um papel pedagógico bem mais ativo que o das tradicionais instituições de ensino” (p. 226).

Considerando que os valores transmitidos pela escola, dentre outras instâncias que se dão durante a vida dos educandos, podem exercer grande influência no modo como esses conceberão suas relações em sociedade, seja com outros indivíduos ou com o meio ambiente, enfatizamos a importância de pesquisas que almejem compreender como a escola e os recursos nela utilizados podem contribuir positiva ou negativamente para a formação dos indivíduos, no que se refere ao modo de se relacionar com a natureza.

# Capítulo 4:

## Valorações atribuídas pelas professoras aos animais não humanos: tendências e linguagens

"Stroibus engaiolava os ratos; depois, um a um, ia-os sujeitando ao ferro. Primeiro, atava uma tira de pano no focinho do paciente; em seguida, os pés, finalmente, cingia com um cordel as pernas e o pescoço do animal à tábua da operação. Isto feito, dava o primeiro talho no peito, com vagar, e com vagar ia enterrando o ferro até tocar o coração, porque era opinião dele que a morte instantânea corrompia o sangue, retirava-lhe o princípio. Hábil anatomista, operava com uma firmeza digna do propósito científico [...].

Ao lado dele, Pítias aparava o sangue ajudava a obra, já contendo os movimentos convulsivos do paciente, já espiando-lhe nos olhos o progresso da agonia.  
[...]

Tinham sido escarpelados cerca de cinquenta réus, quando chegou a vez de Stroibus e Pítias. Vieram buscá-los. [...] Stroibus foi o primeiro sujeito à operação. Compreendeu tudo desde que entrou na sala. [...] Também as mãos de Pítias foram rasgadas e minuciosamente examinadas. Os infelizes berravam, choravam, suplicavam; mas Herófilo dizia-lhes pacificamente que a obrigação do filósofo era servir à filosofia, e que para os fins da ciência, eles valiam ainda mais que os ratos, pois era melhor concluir do homem para o homem, e não do rato para o homem, e continuou a rasgá-los fibra por fibra, durante oito dias.

[...]

Diziam os alexandrinos que os ratos celebraram esse caso aflitivo e doloroso com danças e festas, a que convidaram alguns cães, rolas, pavões e outros animais ameaçados de igual destino, e, outrossim, que nenhum dos convidados aceitou o convite, por sugestão de um cachorro, que lhes disse melancolicamente: - "Século virá em que a mesma coisa nos aconteça". Ao que retorquiu um rato: - "Mas até lá, riamos!"<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> ASSIS, Machado de. Conto Alexandrino. In: *Os melhores contos de Machado de Assis*. São Paulo: Global, 2002.

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados obtidos a partir da análise dos dados reunidos pelos instrumentos de coleta utilizados, procederemos a uma análise da primeira parte do questionário aplicado junto às professoras, já que ele representa um modo de compreendermos um pouco mais o projeto desenvolvido na escola onde realizamos nossa pesquisa.

Como já descrito anteriormente, o questionário aplicado era constituído por duas partes. A análise referente à primeira parte do questionário evidencia, de modo geral, como as professoras compreenderam o projeto, proporcionando-nos notar de que forma elas receberam o tema relativo aos animais e como procederam no trabalho realizado. A seguir apresentaremos alguns dados obtidos a partir das respostas das professoras a essa primeira parte do questionário.

A primeira pergunta dessa primeira parte teve por objetivo verificar o modo como as professoras consideraram o tema “Fauna”, designado pela Secretaria de Educação.

Nota-se que, além do fato de três professoras terem assinalado duas opções (fácil e interessante), a grande maioria (dezessete) apontou que o tema é “Interessante” e cinco professoras assinalaram a opção “Fácil”, não havendo nenhuma resposta “Difícil” ou “Desinteressante”.

Na segunda questão perguntamos se as professoras já haviam trabalhado anteriormente com algum tema relativo ao Meio Ambiente. Todas assinalaram afirmativamente.

Já na questão nº 3, perguntamos às professoras se consideravam o tema “Fauna” importante para ser trabalhado com os alunos e justificando a resposta. Todas as professoras afirmaram que o tema era importante e as justificativas apresentadas para tal afirmação foram bem diversificadas. Ao analisar as respostas notamos que grande parte das professoras relaciona o trabalho com o tema “Fauna” à conscientização, a uma possível mudança de comportamento e a um futuro diferente com relação ao tratamento dado pelos seres humanos ao meio ambiente. Podemos notar essas afirmações nas respostas abaixo:

“Sim, para conscientizar nossos alunos para não fazerem o que os mais velhos estão fazendo e sim preservar”. (P3)

“Muito importante. Por que é de pequeno que se aprende a preservar”. (P4)

“Sim, uma vez que muitos animais já nem existem mais é importante a conscientização para a sobrevivência daqueles que ainda existem”. (P15)

Um outro elemento apresentado pelas professoras nessa pergunta refere-se aos aspectos da relação humanos-não humanos visualizados como possibilidade no trabalho com o tema “Fauna”, abaixo apresentamos alguns exemplos:

“Sim, é importante saber e se conscientizar sobre o inter-relacionamento do ambiente e da preservação da fauna”. (P5)

“Sim. Porque o tema é amplo e nos dá oportunidade de trabalhar cadeia alimentar e a interdependência dos seres vivos: animais, vegetais e humanidade”. (P10)

“Completamente, não se obtém resultado com a aprendizagem do educando compartimentando o conhecimento. O aluno deve relacionar personagens de fábulas com o meio ambiente e construir um conceito favorável em relação aos animais e a convivência homem-animal”. (P11)

“Sim. Porque considero importante que os seres humanos aprendam a tratar de maneira humanizada os animais e percebam o valor de cada ser vivo para a vida na Terra”. (P13)

A pergunta nº 4 buscou verificar se as professoras receberam algum tipo de orientação para trabalhar com o projeto e como isso ocorreu. As respostas revelaram que a grande maioria das professoras recebeu orientações e, além disso, a maioria delas afirma que essas orientações foram transmitidas pela professora responsável pela biblioteca da escola. Essas respostas reforçaram o nosso interesse por incluir a professora responsável pela biblioteca da escola como colaboradora da pesquisa, buscando verificar possíveis aspectos significativos que ela pudesse apresentar para essa investigação.

A maioria das professoras relata que essa orientação se deu também na indicação de materiais didáticos para o desenvolvimento do projeto (filmes, ilustrações, textos, livros, dentre outros).

Um elemento que chama a atenção é a afirmação de algumas professoras sobre a orientação para que o grupo trabalhasse com o conto “O Gato de Botas”.

“Como o tema me é peculiar não senti grande dificuldade, mas alguns colegas prenderam-se exclusivamente ao tema, o que esvazia o projeto. A orientação recebida foi que partíssemos do conto ‘O Gato de Botas’ e, dando ênfase à questão ambiental, trabalhássemos com o tema fauna, muito abrangente”. (P10)

“Sim, recebi apenas a orientação do que devíamos trabalhar a fauna a partir do conto O Gato de Botas”. (P11)

Na quinta questão perguntamos às professoras se sentiram falta de alguma orientação ou outro tipo de apoio para a realização do trabalho. A grande maioria respondeu negativamente, porém duas professoras afirmaram que sentiram falta de algum apoio:

“Sim. No começo achei que todos, inclusive as orientações vindas da Secretaria de Educação, não tinham tanto embasamento; deixava muitas dúvidas no ar. Depois o tema foi melhor esclarecido”. (P7)

“Tivemos apoio financeiro, a direção mostrou-se solícita, a coordenadora amparou-nos durante todo o trabalho, que foi árduo. Senti, no entanto, falta de feedback do trabalho realizado (não político e sim pedagógico)”. (P10)

Na sequência, na questão nº 6 perguntamos quais foram os assuntos relacionados ao tema “Fauna” que as professoras escolheram para o trabalho e o porquê dessa escolha. Grande parte das professoras (oito) afirma ter escolhido trabalhar com a extinção de determinados animais e tráfico de animais. Um outro assunto muito trabalhado pelas professoras refere-se aos felinos de modo geral, o que de acordo com a professora responsável pela biblioteca da escola, se deve à orientação para o trabalho com o conto “O Gato de Botas”. Algumas outras trabalharam de forma diferenciada a partir de música, jogos (Tangran) e poesias sobre animais, sem se prender a um assunto específico.

Já na sétima questão buscamos saber se as professoras encontraram alguma dificuldade ao trabalhar com o tema “Fauna” e, com exceção de duas professoras, todas as outras afirmaram não ter encontrado nenhuma dificuldade. As professoras que afirmaram terem encontrado dificuldades, as descrevem da seguinte forma:

“Dificuldades em trabalhar com o assunto não, mas em convencê-los de que não estamos ajudando em nada se continuarmos fazendo dos animais silvestres nossos animais de estimação”. (P7)

“Os valores éticos precisam ser reforçados e exemplificados, o que tem sido difícil na nossa sociedade. Mas senti um suave retorno. Interpretar textos também causa transtorno, mas entendo que seja pela bagagem interpretativa acumulada na subjetividade dos alunos. Os textos parecem incoerentes para eles.”. (P10)

Na pergunta nº 8 as professoras foram solicitadas a apontar as facilidades encontradas para o desenvolvimento do projeto a partir do tema “Fauna”. Todas as professoras afirmaram

ter encontrado facilidades para trabalhar o tema e apontam principalmente duas: o interesse dos alunos pelo tema e a abundância de materiais sobre o mesmo, conforme resposta a seguir:

“Como já citei o tema chamou a atenção e o interesse dos alunos, assim eles pesquisaram e a cada dia aparecia um livro tratando do tema” (P5)

“Nosso material de pesquisa foi amplo”. (P19)

A nona questão era composta por dois subitens. No subitem A solicitávamos que as professoras relatassem quais os materiais e atividades foram utilizadas por elas durante o desenvolvimento do projeto. Na tabela 2 apresentamos as respostas das professoras a esse item:

**Tabela 2:** Respostas das professoras à questão nº 9, item A do questionário aplicado.

<i>Prof</i>	<i>Livro didático</i>	<i>Livro paradidático</i>	<i>Vídeo (Filme)</i>	<i>Vídeo (Desenho)</i>	<i>Exposição do assunto</i>	<i>Experimentos</i>	<i>Debates</i>	<i>Excursões /trabalho de campo.</i>	<i>Outro(s)</i>
01	Ciências	Diversos	Sherek	-	Gravuras – leituras – textos informativos – poesias	-	Rodas de conversa	-	Internet – revista Recreio, Amiguinho.
02	-	-	-	-	-	-	-	-	-
03	-	Os animais	-	-	Confecção de livros	-	-	-	-
04	-	Gato de Botas	Sherek	-	-	-	-	-	-
05	Apostila do Anglo – Vida e hábitos do Gato	Livros de ciências e várias séries	De onde vem – nasciment o dos animais	O bicho vai pegar – Sherek II – Fita da TV Escola	-	-	-	-	-
06	-	-	-	-	-	-	-	-	-
07	Vários	Vários também	Os sem floresta; Rei Leão; Madagasc ar.	Era do Gelo I e II.	-	-	-	-	Pesquisas
08	-	Vários.	O gato de botas, Sherek, etc.	-	-	-	Orais	-	-
09	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Textos da sala	Contos de literatura	-	Happy Feet, Sem floresta, Sherek.	-	-	-	-	Pesquisa na internet.
11	-	Fábulas	-	-	Construção do livro e exposição na feira	-	Apresenta ções de cada canção pelos alunos.	Pesquisa feita com os pais.	Busca pelas músicas (letras) na internet.
12	-	Gato de botas	Sherek	-	Definição de mamíferos	-	Rodas de conversa, seleção de informações.	-	Revistas recreio, enciclopédias, Internet, revista Amiguinho.
13	ALP,	Jaguaretê, A	Sherek.	-	-	-	Produção	-	-

	Tecendo linguagem (IBEP), L.E.R. (FTD), Guia dos felinos brasileiros	onça pintada (Scipione), Disney – O mundo maravilhoso dos animais: leões (Jornal O Estado de S. Paulo).					de textos		
14	Animais de A a Z e outros	-	A menina e o porquinho	-	-	-	-	-	Internet (os elefantes)
15	-	A arca de Noé, Gatos	-	Happy Feet, Sherek, O segredo dos animais.	-	-	-	-	-
16	Alfabetização	Animais de A a Z, Animais que voam, etc.	O resgate	A vida dos insetos, Rei Leão, A formiguinha	Foto, filme	-	Conhecimentos prévios do assunto	-	-
17	-	O gato de botas e Felinos selvagens	-	Sherek	-	-	-	-	-
18	-	Vários	Gato de botas, Sherek	-	-	-	-	Centro de zoonoses	-
19	Foram muitos, usamos os da biblioteca.	Os alunos trouxeram revistas, enciclopédias.	-	-	Usando os materiais que foram trazendo	-	Deixar os alunos contarem as descobertas sobre os animais	-	-
TOTAL	08	15	10	06	-	-	-	-	05

Podemos observar que os recursos mais utilizados pelas professoras foram os filmes e desenhos infantis, seguidos dos livros paradidáticos e os didáticos. Notamos aqui a grande utilização de recursos midiáticos de circulação mundial como os desenhos infantis (Sherek, Rei Leão, Sem floresta, dentre outros), que de acordo com Ramos-de-Oliveira (2001), estão sendo cada vez mais empregados em ambiente escolar.

Já no subitem B deixou-se um espaço para as professoras que gostariam de destacar algum ponto a mais com relação às suas expectativas quanto ao trabalho desenvolvido. Algumas professoras não quiseram apontar nada, porém outras (oito) destacaram que o trabalho foi importante, ressaltaram novamente o gosto dos alunos pelo tema e valorizaram o trabalho realizado devido à “conscientização para a preservação dos animais”, conforme respostas a seguir:

“Acredito na conscientização dos alunos com relação a importância da fauna na preservação do meio ambiente”. (P5)

“O interesse das crianças pelo assunto”. (P12)

A última indagação dessa primeira parte do questionário buscou verificar se as professoras percebiam algum tipo de diferença na forma pela qual os livros didáticos, filmes e desenhos infantis e livros de literatura infantil tratam o assunto relativo aos animais. Das dezenove professoras três não responderam, quatro afirmam não perceber diferenças e a grande maioria (doze) afirmaram notar diferenças. Solicitadas para que descrevessem essas diferenças, apenas cinco afirmam que os livros didáticos apresentam os animais como objetos de estudo, com uma linguagem mais objetiva enquanto que os filmes, desenhos e literatura infantil tratam o assunto de maneira mais interessante aos alunos, tratando a questão de forma mais emotiva.

“Paradidáticos: questão emocional; didáticos: questão científica”. (P1)

“Os livros didáticos falam sobre fatos atuais, dados recentes e comentam mais claramente cada assunto. Já os filmes, por serem em desenhos e para várias faixas etárias, abordam o tema com mais leveza”. (P7)

“Nos livros didáticos são temas de textos informativos. Nos desenhos infantis são seres com características humanas, humanizados assim também nos livros de literatura infantil.” (P13)

Embora a maioria tivesse afirmado que reconhecia a diferença de tratamento, apenas cinco a explicitaram. Assim, não é possível sabermos se de fato a reconheciam ou responderam pensando no que a pesquisadora desejaria ouvir ou o que deveria ser dito (a resposta “certa”).

Assim a análise da primeira parte do questionário permitiu identificar, além de dados referentes à constituição do projeto e a forma como as professoras o receberam, alguns dados acerca do entendimento das mesmas sobre o tema.

A partir dos dados levantados pela análise da primeira parte do questionário e ao analisarmos os dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta utilizados nessa pesquisa, ou seja, a segunda parte dos questionários, os livros e entrevistas, foi possível observar desde o primeiro momento que se tratava de um material muito rico em informações a respeito daquilo que buscávamos pesquisar, porém, provavelmente devido a própria natureza do objeto de investigação (os valores atribuídos pelas professoras aos animais não humanos), os dados

obtidos apresentaram uma grande diversidade de posicionamentos das professoras em geral e também uma diversificação de posicionamentos da mesma professora, dependendo do tipo de instrumento utilizado e do modo com que o questionamento era realizado (ver ANEXO G).

Assim, procederemos à apresentação e análise dos demais dados, a partir do referencial teórico adotado, em duas grandes seções: uma abordando as duas tendências valorativas demonstradas pelas professoras durante as três fases de coleta de dados, isto é, o antropocentrismo e o antropomorfismo; e uma outra seção abordando o tipo de linguagem empregada pela professora, mais especificamente nos livros por ela produzidos juntamente com os alunos durante a realização do projeto, que foram denominadas por nós como linguagem “científica”, “artística” e mista.

É fundamental ressaltar, nesse sentido, que esses diversificados posicionamentos valorativos das professoras se constituíram como um contínuo, de modo que as professoras se posicionaram em diferentes pontos desse contínuo, evidenciando mais ou menos essas características conforme apresentamos no ANEXO H e que descrevemos a seguir.

#### **4.1) ANTROPOCENTRISMO & ANTROPOMORFISMO**

A análise dos dados obtidos por essa pesquisa evidenciou duas grandes tendências valorativas demonstradas pelas professoras participantes em relação aos animais não humanos, *o antropocentrismo e o antropomorfismo*.

A partir de cada um dos instrumentos de coleta de dados, foi possível chegarmos a essas tendências e a análise desses instrumentos identificou modos pelos quais as professoras apresentaram esses valores em relação aos animais não humanos. Tais tendências valorativas foram descritas da seguinte forma:

1) **AC = Antropocentrismo:** o ser humano é apresentado como ser mais importante em relação aos demais seres vivos e não vivos que constituem a natureza, além disso, o antropocentrismo apresenta-se ligado a uma postura de domínio dos seres humanos em relação aos animais não humanos. Algumas professoras apresentaram respostas mais antropocêntricas, assumindo um posicionamento de superioridade em relação ao humano. Já outras professoras, ao valorizarem as relações de interdependência dos seres (relações ecológicas), evidenciaram em menor grau essa tendência antropocêntrica.

2) **AM = Antropomorfismo**: algumas professoras apresentaram um posicionamento mais antropomórfico ao atribuir características humanas aos animais. Além disso, tais professoras também apresentaram argumentações pouco aprofundadas sobre a relação ser humano-animal não humano. Outras professoras, porém apresentaram uma compreensão mais aprofundada sobre essa relação, a partir de posicionamentos mais críticos. Apesar disso, na tendência valorativa antropomórfica a postura de domínio constatada no antropocentrismo não é revelada.

Na tabela 3 são apresentadas as tendências evidenciadas pelas professoras

**Tabela 3:** Tendências valorativas demonstradas pelas professoras no questionário.

<i>Professora</i>	<i>Tendência valorativa</i>	
	<i>AC</i>	<i>AM</i>
1	+	-
2	Incompleto <sup>14</sup>	Incompleto
3	+	-
4	-	+
5	-	-
6	Incompleto	Incompleto
7	-	-
8	+	+
9	Incompleto	Incompleto
10	-	-
11	-	-
12	+	+
13	-	-
14	-	+
15	-	+
16	+	+
17	+	+
18	+	+
19	+	+

Já nas entrevistas, as tendências valorativas são evidenciadas por algumas professoras no decorrer de suas declarações, porém isso não nos possibilita classificarmos as professoras

<sup>14</sup> Essas professoras apresentaram respostas muito incompletas, sendo que em alguns casos a maioria das perguntas não foram respondidas. Dentre as professoras que se disponibilizaram a responder ao questionário, três (2, 6 e 9) não responderam um número suficiente de perguntas para que pudéssemos classificá-las de acordo com as tendências valorativas mais recorrentes nos questionários das demais professoras.

de acordo com as tendências. Como já foi explicado no capítulo Delineamento da Pesquisa, apenas seis professoras representativas e a professora da biblioteca foram entrevistadas.

A seguir apresentaremos a descrição de cada uma das tendências valorativas identificadas nas respostas das professoras ao questionário.

#### **4.1.1) ANTROPOCENTRISMO:**

Uma das grandes tendências valorativas observadas nas declarações das professoras foi o antropocentrismo. No antropocentrismo, o ser humano é tido como centro, como o ser mais importante dentre os demais seres vivos e não vivos e, por isso, muitos consideram que a ele todos os elementos naturais pertencem, o que o torna sujeito em um mundo de objetos.

A partir daí, toda a exploração dos elementos naturais torna-se justificada, já que sendo o ser humano o ser mais importante, suas ações são corroboradas pela necessidade de reprodução e manutenção da vida humana, mesmo que em detrimento de outras formas de vida.

Na tradição ocidental, os seres humanos ocupam uma posição central em relação às valorações atribuídas aos seres vivos, e por isso,

é senso comum no Ocidente, desde há muito tempo, que o mundo foi criado para o bem-estar e felicidade dos seres humanos e que as demais espécies devem apenas se subordinar a seus desejos e necessidades. Dito de outra forma, a Natureza existe unicamente para servir aos interesses humanos (CAVALARI, 2007, p. 2).

Para Souza e Souza (2003), o antropocentrismo tem sido motivo de preocupações para várias frentes envolvidas nas causas ambientalistas, pois se entende que a hierarquização do ser humano perante a natureza pode conduzir a humanidade a desprezar o meio ambiente em que vive, destruindo-o por não conseguir perceber que o ser humano faz parte desse ambiente e não é a única parte fundamental na dinâmica ecológica do planeta.

Por outro lado, os autores assinalam que tentativas de se abolir o antropocentrismo nos discursos da Educação Ambiental são pouco eficazes uma vez que o antropocentrismo é um dos aspectos constitutivos da nossa linguagem. Isso porque a linguagem, segundo eles, não é transparente, já que normalmente não temos controle sobre ela; os receptores e os transmissores produzem sentidos: não apenas ouvem e agem passivamente. Assim, encontramos-nos diante de um impasse: “É possível deslocar o antropocentrismo dentro da

Educação Ambiental, ou mesmo em outras instâncias, se o discurso que utilizamos é inevitavelmente o humano?” (p. 72).

Ante tais reflexões, ao analisarmos os dados verificamos que o antropocentrismo revelou-se uma tendência valorativa muito evidenciada pelas professoras. Essa tendência relaciona-se na maioria dos casos, com o utilitarismo, ou seja, aquilo que a natureza e seus elementos constitutivos valem a partir das utilidades que lhes são dadas nas sociedades humanas. Assim, além de se considerar o ser mais importante e o centro dentre todos os outros seres, os humanos apregoam a natureza pela utilidade que se tem dela, tornando-a recurso.

Nos questionários e entrevistas, essa tendência valorativa foi evidenciada pelas professoras de duas maneiras: aquelas que apresentaram essa tendência de forma mais evidente a partir de uma visão utilitarista dos animais não humanos e outras que conseguiram evitar - em maior ou menor grau - posicionamentos antropocêntricos ao apresentarem uma visão de interdependência dos seres vivos em uma perspectiva ecológica.

#### **A) PERSPECTIVA MAIS ANTROPOCÊNTRICA:**

De acordo com a tabela 3, oito professoras (1,3,8,12,16,17,18,19) pareceram demonstrar na maioria das respostas ao questionário a tendência de considerar apenas o ser humano nas suas argumentações, valorizando-o assim acima dos demais seres vivos e até considerando-o como ser superior e/ou mais importante dentre os animais; além da idéia de pertencimento dos elementos naturais ao ser humano. A seguir apresentamos alguns exemplos.

**Tabela 4:** Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.

<b>Prof.</b>	<b>Figura/Frase do Questionário</b>	<b>Resposta da Professora</b>
3	Comentário expresso pela professora que concordou inteiramente com a seguinte frase, apresentada na questão 11E: “Porque ele (o homem) é um estranho que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita [...] sua ganância empobrecerá a terra e vai deixar atrás de si os desertos [...]. Isto sabemos: a terra não	<b>“Ele não consegue enxergar que ela pertence a ele mesmo”</b>

	pertence ao homem, o homem pertence à terra”.	
8	Comentário expresso na pergunta 12C na qual apresentamos uma criação de frangos em granjas	<b>“É necessário, porém nos causam problemas com relação à saúde (hormônios)”.</b>
19	Comentário expresso pela professora que concordou parcialmente com a seguinte frase, apresentada na questão 11D: “O cão é o melhor amigo do homem, um amigo fiel”.	<b>“Não podemos confiar plenamente em sua fidelidade, ele é irracional”.</b>

Nas respostas à entrevista, algumas professoras demonstraram em suas declarações a tendência de valorizar os animais a partir de sua utilidade aos seres humanos, como descrevemos a seguir.

**J:** Antes de entrar diretamente nas perguntas da entrevista, eu gostaria de aprofundar alguns pontos do seu questionário: Nessa questão [Você considera o tema “Fauna”, designado pela Secretaria de Educação para ser trabalhado no Projeto em sua escola, um tema importante para ser trabalhado com seus alunos? Por quê?] o que vc quis dizer com crescimento individual, no que o trabalho com o tema fauna pode ajudar no crescimento individual?

**P1:** [...] Então eu acho que um CRESCIMENTO INDIVIDUAL, porque a partir do momento que vc tem respeito por outro ser, não é verdade? VC ESTÁ SE SITUANDO MELHOR EM UMA EVOLUÇÃO SEM DÚVIDA, É O SEU CRESCIMENTO, isso que eu quis dizer.

**J:** [O convívio com os animais diminui stress], aprofunde melhor esse seu comentário.

**P1:** [...] Ai eu procurei algumas fontes de informação e constatei, e parece que já tem alguma coisa comprovada de que OS ANIMAIS TE PASSAM SEGURANÇA, TRANQUILIDADE, e ela inclusive tem esse monte de gato que indicado pra depressão mesmo, uma terapia, eu não sei esmiuçar mais o que faz aí. [...] então assim, acaba criando um elo na relação que não tem palavras, é SÓ AFETO MESMO E ONDE TEM AFETO NÃO TEM STRESS, não é verdade?

**J:** Em um primeiro momento, eu gostaria de aprofundar alguns pontos no seu questionário. Na terceira pergunta, quando eu quis saber sobre a importância de se trabalhar o tema fauna, vc respondeu que é importante para que os alunos aprendam a tratar os animais de forma humanizada. O que vc quis dizer com isso?

**P13:** Com bondade, com carinho, não apenas, por exemplo, tem pessoas que tem um cachorrinho e quando ele é pequenininho beleza, fica com ele, ele é engraçadinho, a hora que ele cresce, que ele perdeu a graça, põe na rua. Então, eu acho isso DESUMANO, O QUE EU QUIS DIZER AQUI É O CONTRÁRIO DE HUMANO, tratamento humano, tratamento de um ser que é capaz de ver e de enxergar mais coisas.

[...] A gente tem que ser humano com os animais. Acho assim, igual o pessoal adora a Festa de Barretos, aquilo é desumano com o animal, É PRECISO ENXERGAR O ANIMAL

COMO [...] UM SER QUE A GENTE UTILIZA, ELE FACILITA MUITO A VIDA DO SER HUMANO, eu até trabalhei com eles em ciências.

**J:** Como você vê a relação que estabelecemos com os animais em nossa sociedade? Como ela é caracterizada?

**P13:** [...] mas eu acho que O ANIMAL ELE É UM SER VIVO QUE FOI CRIADO PARA NOS AJUDAR, DELE VEM A ALIMENTAÇÃO, VEM A ROUPA, VEM A COMPANHIA, então ele deve ser bem tratado, deve ser bem cuidado.

**J:** Na escola, essas formas de valorização e tratamento aparecem? Quando? Como?

**P13:** NÃO PERCEBO MUITO A VALORIZAÇÃO DO ANIMAL PRA FACILITAR A VIDA DO SER HUMANO, não vejo muito e até em livro é difícil vc encontrar isso.

**J:** Você reconhece alguma(s) dessa(s) forma(s) de valorização em suas atividades, ou quando trabalhou com o tema fauna em 2007?

**P13:** Então, ELES SÃO MESMO PRESENTES DE DEUS PRA FACILITAR E MELHORAR A NOSSA VIDA. A partir do momento que o homem consome mais carne ele tem mais energia, a partir do momento que ele domesticou os animais não precisou ficar mudando, isso aí eu passo para os meus alunos. Eu trabalho esse tema, essa visão talvez não tanto no papel, mas oralmente ela é muito trabalhada.

O antropocentrismo identificado como valor apresentado pelas professoras pertencentes a esse grupo pode ser apreendido de uma outra forma: a partir da desvalorização de alguns animais que de modo preconceituoso é tido como mau, feio, maligno, prejudicial ao ser humano e devido a isso, apenas as características negativas do animal<sup>15</sup> são lembradas, deixando-se de lado a importância ecológica do ser vivo que, independentemente do ser humano, possui direito a vida. As respostas apresentadas na tabela 5 mostram esse valor:

**Tabela 5:** Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.

Prof.	Figura/Frase do Questionário	Resposta da Professora
1	Comentário expresso na pergunta 12D na qual apresentamos um morcego.	“ <b>Bicho traiçoeiro</b> ”
3	Idem pergunta 12D.	“ <b>Transmite doenças</b> ”
8	Idem pergunta 12D.	“ <b>Nojo e transmissor de doenças</b> ”.
18	Idem pergunta 12D.	“ <b>Doenças que podem transmitir</b> ”.

<sup>15</sup> Tais dados também foram evidenciados em pesquisa realizada por Cavalca (2007) ao analisar as reportagens da Revista *Superinteressante*.

Do mesmo modo, quando questionadas a partir de frases e/ou imagens que apresentam exemplos de desequilíbrios ecológicos, as professoras pertencentes a esse grupo demonstram o ser humano como vítima e os animais não humanos, que muitas vezes perdem seu hábitat, como vilões.

**Tabela 6:** Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.

<b>Prof.</b>	<b>Figura/Frase do Questionário</b>	<b>Resposta da Professora</b>
<b>3</b>	Pensamento expresso na pergunta 12B na qual apresentamos uma praça pública com vários pombos sendo alimentados por um homem.	<b>“Transmite doença”</b>
<b>8</b>	Idem pergunta 12B.	<b>“Prejudicial à saúde do homem”</b>
<b>12</b>	Idem pergunta 12B.	<b>“Sabemos que podem transmitir doenças”</b>

Nas entrevistas, as respostas a uma questão em particular nos chamou muito a atenção. Com o objetivo de analisarmos se as professoras (que ao menos durante sua formação) tiveram conhecimento que o ser humano, enquanto ser vivo, pensando em suas características biológicas, é uma espécie animal, ou seja, de que os seres humanos em termos corporais e fisiológicos, de necessidades naturais (como ar, água), é uma espécie animal. Assim realizamos a seguinte pergunta na entrevista: **“Você vê o homem como um animal? O que o diferencia dos demais? O que o iguala? Ele é mais importante? Se sim, em que sentido, por quê?”**. As respostas revelaram que a grande maioria das professoras entrevistadas (cinco) apresentou respostas divergentes para essa questão, demonstrando dificuldades em considerar o ser humano como um animal, além de considerá-lo mais importante que os demais animais. A seguir apresentamos algumas respostas.

**P1:** Ah, sinceramente eu até me lembro que o homem é um animal quando a gente fala sobre isso ou estuda sobre isso, mas no dia-a-dia eu não consigo enxergar com esses olhos, de que o homem é um animal, sabe? [...] Mas oh, quando vc para pra fazer uma análise mais profunda, eu vejo que não, tem muita gente boa no mundo, tem muita gente boa, [...] Isso são conquistas, então cada ser humano é responsável pelas suas sim e sempre tem alguém, **EU NÃO VEJO COM ESSE NÍVEL DE DESTRUIÇÃO O SER HUMANO, DE TANTA IRRACIONALIDADE NÃO.** Eu acho que tem, mas no caso são esporádicos, é muito menor que o lado bom do ser humano.

[...] Se eu pensar nos meus filhos sem sombra de dúvidas, nas pessoas que eu amo, alguém por quem eu daria minha vida **EU NÃO POSSO ACHAR QUE EU CONSIDERO MENOR QUE UM ANIMAL.**

[...]Acho que tudo é relativo às circunstâncias, tudo é relativo às circunstâncias, tem momento que eu não troco minha cachorra por nada, por nada assim, como eu te coloquei, priorizando meus filhos, meu marido e meus pais, assim, minha família, tem os irmãos que eu também amo, então vc vê se começar enumerar só ai já dá uma cidade, **POR ISSO EU TE FALO QUE O MUNDO AINDA É BOM, É FEITO DE GENTE,** gente que tem sede de amigos, então é difícil não ser bom, eu preciso crer nisso [...].

**P8:** Um animal racional, mas **ÀS VEZES ELE AGE PIOR QUE UM ANIMAL.**

[...]Mas o que faz dele um animal são certas atitudes, agressividade, **TEM GENTE QUE “VIRA UM ANIMAL” POR QUE ELE ESTÁ DESTRUINDO, ESTÁ PREJUDICANDO O OUTRO.**

**P14:** Eu acho que o homem é mais importante, por que eu acho assim, que **OS ANIMAIS DEPENDEM DO HOMEM,** só que é como eu te falei, tem aqueles que fazem o lado errado, mas eu acho que os animais dependem do homem, e acaba sendo mais importante por isso, **POR QUE A PARTIR DO HOMEM QUE VAI ESTAR MELHORANDO TUDO.**

É importante ressaltar que, pelo modo como expressaram suas respostas, tal pergunta provocou uma sensação de incômodo em algumas professoras.

Com isso, verificamos o quanto esse tema, além de controverso, está envolvido por aspectos que transcendem a formação profissional dos docentes, destacando-se posicionamentos valorativos que podem ser influenciados por questões religiosas, familiares, de experiências vividas junto a animais ou não, e talvez até de auto-afirmação.

Nesse sentido, retomamos as reflexões de Souza e Souza (2003) ao argumentarem o quanto nosso discurso é antropocêntrico e o quanto podemos de fato nos afastar dele. Mas argumentamos também o quanto pode ser feito a partir do momento que somos chamados a perceber e refletir sobre a questão, não nos deixando levar para os extremismos que ela possibilita alcançar, ao mesmo tempo em que ressaltamos outra perspectiva como a expressa a seguir.

## B) PERSPECTIVA MENOS ANTROPOCÊNTRICA:

Verificamos que oito professoras deixam de evidenciar a tendência antropocêntrica de valorização dos animais ao visualizarem tal questão a partir de uma perspectiva em que as relações de interdependência dos seres vivos foram consideradas. Nesse caso, os fenômenos na natureza são vistos como interligados uns aos outros, de forma interdependente.

Assim, ao tomarem a relação homem e demais animais a partir da visão de uma interdependência entre os seres, tentando percebê-los e valorizá-los de acordo com sua existência e não mais a partir da utilidade que se tem do mesmo, tais professoras conseguiram escapar de uma tendência antropocêntrica em relação aos demais animais.

Nessa perspectiva, percebemos que as professoras expressam uma preocupação com os animais que vai além da necessidade humana de utilização, e esses são considerados enquanto seres em si mesmos. A seguir apresentaremos exemplos de respostas das oito professoras (4,5,7,10,11,13,14,15) que constituem esse grupo na tabela 7.

No que concerne às respostas apresentadas a seguir é possível verificar que tais professoras atribuíram menor valor de utilidade aos animais, buscando pensar a relação entre ser humano e demais seres vivos a partir de uma interdependência e da necessidade de uma preocupação sustentável nas ações humanas.

**Tabela 7:** Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.

Prof.	Figura/Frase do Questionário	Resposta da Professora
4	Pensamento expresso na pergunta 12B na qual apresentamos uma praça pública com vários pombos sendo alimentados por um homem.	<b>“Penso que falta habitat aos animais acima, e [eles] procuram um meio urbano para sobreviverem”.</b>
5	Idem pergunta 12B.	<b>“O homem vem destruindo o hábitat dos animais e esses têm invadido o habitat do homem”.</b>
7	Pensamento e comentário expressos na pergunta 12D na qual apresentamos um morcego.	<b>“Acredito que cada ser vivo gosta de ser livre, de ir e vir quando quiser. Não acho que com os animais seja diferente. Todos gostam de ser livres e poder caminhar por onde quiser”.</b>
10	Comentário expresso pela professora que discordou da	<b>“Passamos da Era da Conservação e Preservação. Agora devemos pensar em</b>

	seguinte frase, apresentada na questão 11B: “É preciso preservar a vida dos animais, pois eles são de grande utilidade para todos nós”.	<b>interdependência, num desenvolvimento sustentável para todos os seres”.</b>
11	Idem pergunta 12B.	<b>“Se expulsamos as aves de seu habitat natural e neste lugar construímos prédios, praças, rodovias, para onde as expulsamos? Sem dar condições para convivência entre os seres do ambiente, o homem (ser pensante) não imagina que a reação se reverterá contra sua própria espécie”.</b>
13	Idem pergunta 12D.	<b>“Todos os animais contribuem para o equilíbrio ecológico da Terra”.</b>
14	Idem pergunta 12B.	<b>“Cadê o habitat desses pombos? Eles não têm para onde ir e acabam se instalando em lugares como esse, em praças, onde podem ter algum alimento para sobreviver”.</b>

Esses dados foram confirmados nas entrevistas realizadas, de modo que algumas professoras não manifestaram em suas respostas posicionamentos antropocêntricos e/ou utilitários ao tomarem os animais enquanto seres biológicos que em seu meio ambiente, apresentam interdependência e relações de convivência. Dessa forma, é possível considerarmos o ser humano como um animal se analisarmos sua constituição corporal, funções vitais básicas e necessidades de elementos naturais imprescindíveis à manutenção da vida. Assim diante da seguinte pergunta: **“Você vê o homem como um animal? O que o diferencia dos demais? O que o iguala? Ele é mais importante? Se sim, em que sentido, por quê?”** observamos posicionamentos diferentes daqueles antropocêntricos apresentados anteriormente. A seguir apresentamos algumas respostas a essa questão:

**P10:** Eu vejo o homem como um animal, mas um homem como uma evolução maior, ele tem uma possibilidade maior de consciência [...].pra mim é um animal sim, mas um animal com uma capacidade bem superior aos outros, não para comandar ou administrar, mas para viver em conjunto, cada um desempenhando o que lhe é.  
[...] Então, não é mais importante, o homem sem animal nenhum nesse mundo utilitarista que nós estamos, sem peixe nenhum, por que até a Bíblia prega o pescar para se alimentar, não tem condição. Então se vc pensar pelo lado utilitário por trás da natureza, eu não acredito que ele seja mais importante, EU ACREDITO QUE HAJA UMA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE TUDO, por que eu não creio só nisso pra os animais, eu creio para as plantas também, para todo organismo vivo, eu acho que há uma interdependência.

**P13:** Sim, por que nós nos reproduzimos como os mamíferos, os nossos filhotes precisam mamar igual aos mamíferos, eles têm um tempo mais longo necessitando da gente como os mamíferos. [...] Acho que somos sim, somos seres iguais a eles, precisamos nos alimentar, temos necessidades fisiológicas, o que difere é a inteligência, a capacidade de pensar, a parte sexual, que a gente não manter relacionamento sexual só pra procriar, é por prazer, [...] e a questão da inteligência, quer queira ou não nós somos, mas alguns animais também são inteligentes, o cachorro, o macaco, acredito que a nossa é mais desenvolvida. [...] Na verdade todos os seres humano, independente de raça ou cor, são iguais em tudo, ainda bem que as pessoas estão começando a enxergar isso. Mas, nós somos animais sim, nós temos as mesmas necessidades fisiológicas e já vi feto, tem uma época, o primeiro trimestre que vc nem distingue de qual mamífero é aquele, somos sim.  
[...] NÃO EXISTE NADA MAIS IMPORTANTE, NEM O HOMEM, NEM O ANIMAL E NEM AS PLANTAS, TUDO É PRECISO PRA EXISTIR A VIDA NA TERRA, eu acho o homem até pior, por que ele sendo mais inteligente e mais capacitado ele desrespeita tanto os animais quanto os vegetais, aquilo que alimenta ele, que veste ele, que dá o remédio pra ele, então eu acho que nós devemos muito aos animais e as plantas. Então eu acho que tem que melhorar.

Em relação aos livros elaborados pelas professoras junto a seus alunos no âmbito do projeto descrito e analisados nessa pesquisa, e cuja análise detalhada será apresentada mais à frente, verificamos, de modo geral, que eles não demonstraram o antropocentrismo como uma tendência valorativa evidente.

#### **4.1.2) ANTROPOMORFISMO:**

A tendência de valorizar os animais não humanos a partir da atribuição de características humanas a eles ou então considerar o animal como um ser humano foi uma perspectiva muito comum dentre as respostas de algumas professoras, bem como em alguns livros produzidos no projeto. Tais professoras e livros foram classificados no grupo que ora apresentamos cuja característica principal é a tendência de apresentar os animais não humanos por intermédio de semelhanças aos seres humanos como valor, atribuindo a esses as mesmas características dos humanos.

Diferentemente da perspectiva antropocêntrica, essa tendência valorativa evidencia modos de aproximação diferenciados em relação aos animais não humanos, podendo levar a um envolvimento afetivo (tanto positivo quanto negativo) principalmente da criança com o animal. A nosso ver, esse modo de compreender os animais apresenta um aspecto negativo,

porque pode gerar uma perspectiva pouco aprofundada dos problemas envolvidos na relação ser humano e animal não humano.

Em todo caso, mesmo não apresentando uma contribuição efetiva para o desenvolvimento de um modo diferente de nos relacionarmos com os animais não humanos, no antropocentrismo verificamos uma tendência dominadora de valorização dos demais animais como coisas úteis, e assim tornando-os inferiores aos humanos, já na perspectiva do antropomorfismo, em virtude da busca por semelhanças entre humanos e não humanos pode-se propiciar uma aproximação.

#### **A) PERSPECTIVA MENOS ANTROPOMÓRFICA:**

Um grupo formado por seis professoras (1,5,7,10,11,13), ao apresentar um ponto de vista mais crítico e aprofundado sobre a relação entre humanos e não humanos, quase não evidencia a tendência de antropomorfizar os animais. Além disso, essas professoras não expressam com tanta frequência, se comparadas ao grupo anterior, uma visão romântica dessa relação, de acordo com a tabela 8.

**Tabela 8:** Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.

<b>Prof.</b>	<b>Figura/Frase do Questionário</b>	<b>Resposta da Professora</b>
5	Pensamento expresso na pergunta 12A na qual apresentamos uma pessoa com um casaco de pele de onça.	<b>“Um preço alto a pagar no futuro pelo consumismo”.</b>
7	Idem pergunta 12A.  Pensamento expresso na pergunta 12C na qual apresentamos uma criação de frangos em granjas.	<b>“Penso no absurdo do que foi feito a um ser vivo para retirar dele o que é seu por direito e não nosso”.</b>  <b>“Se a liberdade é para o homem algo de suma importância, porque não será para os animais?”</b>
10	Comentário expresso pela professora que concordou inteiramente com a seguinte frase, apresentada na questão 11C: “Maltratar os animais é crime”.	<b>“No entanto, para pessoas éticas a questão vai além, é moral. Normalmente não necessitamos de placas e cartazes sinalizando que ‘maltratar pessoas é crime’”.</b>

	Idem pergunta 12A.	<b>“Penso no quanto o homem se sente poderoso em relação aos demais seres vivos, inclusive aos próprios homens, pois este casaco denota poder”.</b>
11	Comentário expresso pela professora que discordou da seguinte frase, apresentada na questão 11B: “É preciso preservar a vida dos animais, pois eles são de grande utilidade para nós”.  Idem pergunta 12A.	<b>“Com frases como esta podemos levar o aluno a achar que ele é o centro do universo, pensando assim: ‘Se é útil para mim, vive. Se não é útil para mim, morre’. A vida ou a morte de um ser é útil para o planeta, para o meio ambiente como um todo e nossa relação com o ambiente devem se sobrepor a idéias de escravizar animais, pois muitos por sua utilidade, acabam virando escravos dos homens”.</b> <b>“Será que para se sentir confortavelmente aquecido o ser humano precisa realmente da pele do outro ser vivo? O status que um casaco de pele proporciona será maior que a luta pela sobrevivência de um animal?”.</b>

Igualmente, nas entrevistas algumas dessas professoras confirmam uma argumentação mais detalhada da problemática que envolve a relação com os animais não humanos, como apresentamos nos excertos a seguir.

**P10:** [...] a nossa relação com os animais é bem, é uma relação capitalista, por que os animais que nós conhecemos realmente são aqueles que estão presos no zoológico, então você vai lá paga, quando vc tem saudade do ambiente natural e vc quer ver bicho, você entra no zoológico por que é o melhor lugar, eles estão presos, melhor lugar que eu digo assim um tanto pejorativamente até, por que eles estão presos e não vão te afetar, a hora que você quer deixar de ver você vai pra sua casa, então é uma relação capitalista.

[...] é uma relação capitalista, tudo bem que é uma relação aprendida, uma relação cultural, nós temos que rever essa situação, eu não estou condenando essa nossa relação aqui do jeito que nós estamos, eu adoro meus bichos, mas não deixa, se a gente parar pra pensar que amor é esse que aprisiona, que prende, que segura? Então nós só gostamos de coisas fáceis de serem domadas, daquilo que a gente leva pra casa e transforma naquilo que não é. Então é muito capitalista.

**P11:** [...] vários tipos de relações com os animais, tem gente que tem até certo “humanismo” com os animais, vc vê ai em revistas que se faz casamento dos cachorrinhos, se dá certo tratamento ao animal que não se dá ao ser humano. Outros que já fazem, já tem uma relação muito escravizada do animal, utilizam o animal sem ter pena para o trabalho doméstico, sobrecarregando cavalos, eqüinos na sua maioria, ou então em circos, É UMA RELAÇÃO DESEQUILIBRADA [...].

**P13: EXTREMOS.** Tem pessoa exagerando querendo humanizar os animais fazê-los seres humanos e tem pessoas que maltratam muito [...].  
Então eu acho que é um extremo, adula demais e quer fazer o bicho virar gente ou maltrata demais, não tem um meio termo.

Um outro aspecto no qual esse grupo de professoras se diferencia do anterior é a idéia explicitada por elas de que muitas pessoas possuem ideias negativas em relação a alguns animais e que muitas vezes a escola acaba contribuindo para esse preconceito. Além do mais, apresentam análises críticas sobre o modo como os meios de comunicação de massa, como filmes e desenhos, apresentam os animais. Na tabela 9 apresentamos alguns dos fragmentos que exemplificam esse aspecto:

**Tabela 9:** Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado

<b>Prof.</b>	<b>Figura/Frase do Questionário</b>	<b>Resposta da Professora</b>
5	Comentário expressos na pergunta 12D na qual apresentamos um morcego.	<b>“Por não conhecer direito a espécie, criamos preconceito e medo de alguns animais”.</b>
7	Pensamento expresso na pergunta 12F na qual apresentamos o ator Lex Barker no papel de Tarzan com seu chimpanzé de estimação.	<b>“Só em filmes tudo acaba bem. Na realidade o que o homem destruiu levará anos ou talvez nunca volte a ser o que já foi um dia!”</b>
10	Pensamento expresso na pergunta 12E na qual apresentamos uma cena do filme ‘Rei Leão’ em que o filhote é apresentado aos ‘pais’.  Idem pergunta 12F.	<b>“A semelhança da cena ao cotidiano humano. A humanização da vida animal talvez para nos darmos ao direito de exterminá-los”.</b>  <b>“O homem invadindo um espaço que não é seu para disputar o título de ‘Rei das Selvas’”.</b>
11	Idem pergunta 12D.	<b>“Caso típico de antipatia construída por livros, desenhos animados e filmes. O sentimento de pavor ficou tão arraigado que daqui um tempo o morcego se tornará um ser fictício, lendário. Sua extinção será causada pela ignorância humana”.</b>

	Idem pergunta 12E.	“Quando quer a indústria cinematográfica cria filmes que comovem, nos transportando para o lado ‘selvagem’ da vida. Neste filme, vimos que o que é mais selvagem é a inveja, luta pelo poder, ganância, que são sentimentos humanos. Sem contar que as pobres hienas, tão desmerecidas neste filme são de vital importância para o equilíbrio ecológico do planeta”.
13	Idem pergunta 12F.	“Animal é animal selvagem e não deve ser humanizado”.

Nas entrevistas algumas professoras também reforçam essa perspectiva.

**P10:** [...] vc trabalha com fábulas, trabalha com contos da literatura como é O Gato de Botas, mas VC JÁ INCURTE NA CABEÇA DAS CRIANÇAS QUE JÁ EXISTEM MODELOS gatos, tipos, são aqueles perfis planos, que a gente fala, os personagens, nós temos perfis que são dos protagonistas e dos antagonistas das histórias até aí tudo bem, só que é um clichê, O GATO É SEMPRE LADRÃO, A RAPOSA É SEMPRE MÁ e vai sempre comer um bichinho, tem sempre uma história... Então, eles transferem aquilo por que nós homens transferimos na nossa sociedade, “parece um gato, olha que gatuno” como nós transferimos. Então eu acho que cria-se um clichê e fica mais difícil de trabalhar com os conceitos do meio ambiente.

**P11:** [...] A MINHA CRÍTICA É FAZER O ANIMAL TER OS SENTIMENTOS HUMANOS, eu não acho justo, por que o ser humano, apesar dele ser importante e tudo, os sentimentos humanos são piores que os dos animais, eu vejo isso, uma piora, igual no filme, aquela inveja, disputa pelo poder, existe a lei do mais forte entre os animais, mas é uma coisa que não existe aquela trama que o ser humano tem e eu não acho justo passar isso para os alunos, para as crianças.

**P13:** [...] acaba sendo pejorativo e ruim por que acaba formando na criança uma idéia de que aquele animal não é bom através das lendas. A gente vê, por exemplo, a cobra, eu detesto cobra, mas eu entendo que ela é necessária para o equilíbrio ecológico, mas as crianças não e ela nunca é bem representada, em nenhuma história. Então tem que ter cuidado, O PROFESSOR DEVE FALAR, DEVE MOSTRAR A HISTÓRIA, MAS SEMPRE LEMBRANDO QUE É PRECISO TODOS ESSES ANIMAIS.

Quanto aos livros produzidos durante a realização do projeto, verificamos que aqueles nos quais as professoras empregaram formas mais livres e criativas de expressão, a antropomorfização dos animais foi reduzida. Isso nos pareceu estar associado ao fato de que em virtude do emprego de uma visão estética, com o incentivo à criatividade dos alunos, as

professoras acabaram não se utilizando de materiais prontos que já possuem essa caracterização antropomórfica dos animais não humanos, propiciando um resultado, a nosso ver, muito positivo. Esse dado será melhor apresentado na próxima seção na qual discutiremos as linguagens utilizadas pelas professoras para a confecção dos livros.

Destarte, a antropomorfização dos animais não humanos, apesar de representar uma possibilidade de envolvimento afetivo com o mundo animal, não garante que a “outridade” desses seres seja reconhecida nem considerada. Por isso, Anderson & Henderson (2005) afirmam:

Nós não estamos pedindo aos autores das narrativas infantis para tirar os super heróis das histórias – (animais ou humanos) – e mudar as suas representações para representações verdadeiras. Tão pouco estamos afirmando que todas essas falsas representações são negativas. O que nós queremos, é chamar atenção do quanto às representações falsas de animais nos afetam [...] (p.309).

## **B) PERSPECTIVA MAIS ANTROPOMÓRFICA:**

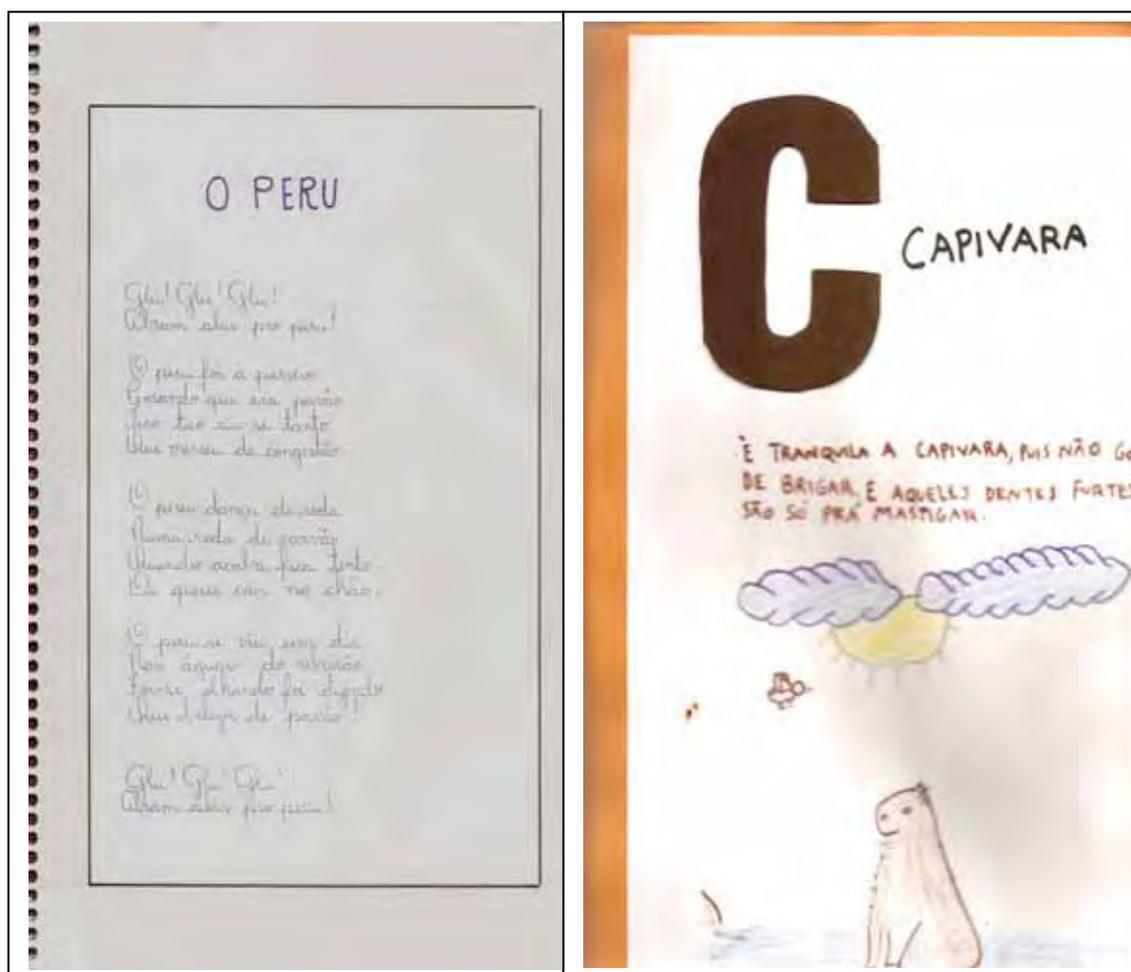
Nas respostas ao questionário, verificamos que dez professoras (3,4,8,12,14,15,16,17,18,19) demonstraram a tendência de valorizar os animais não humanos tornando-os semelhantes aos seres humanos, mas manifestando-se com afirmativas mais voltadas ou a um pensamento comum, ou mesmo a uma visão romântica dessa reação, conforme apresentado na tabela 10.

**Tabela 10:** Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.

<b>Prof.</b>	<b>Figura/Frase do Questionário</b>	<b>Resposta da Professora</b>
<b>14</b>	Pensamento expresso na pergunta 12F na qual apresentamos o ator Lex Barker no papel de Tarzan com seu chimpanzé de estimação.	<b>“Seu melhor amigo, os animais gostam de ser bem tratados, ter carinho, ter confiança, ser protegido”.</b>
<b>15</b>	Pensamento expresso na pergunta 12E na qual apresentamos uma cena do filme ‘Rei Leão’ em que o filhote é apresentado aos ‘pais’	<b>“Como o reino animal serve, muitas vezes, de exemplo para o ser humano. O ser humano, às vezes, abandona sua cria”.</b>
<b>16</b>	Comentário expresso pela	<b>“Amo cães, eles nos conhecem, sabem quando</b>

	professora que concordou inteiramente com a seguinte frase, apresentada na questão 11D: “O cão é o melhor amigo do homem, um amigo fiel”.	<b>estamos tristes, felizes, nos dão carinho, atenção”.</b>
<b>19</b>	Idem pergunta 12E.	<b>“Parecem humanos, amam sua cria”.</b>

A atribuição de características humanas aos animais, isto é, a antropomorfização dos animais tem sido objeto de investigação de autores (AALTOLA, 2002; ANDERSON & HENDERSON, 2005; PIAGET, 2005; VYGOTSKY, 1999) que, além de evidenciarem tal prática entre os professores, apontam alguns pontos importantes quanto ao emprego desse recurso. A seguir, nas figuras 1 e 2 apresentamos dois exemplos de livros que apresentaram os animais a partir de elementos antropomórficos.



**Figuras 1 e 2:** Fragmentos dos livros “Coletânea Poética: A Arca de Noé” e “Bichos de A a Z”, produzidos por professoras juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

Piaget (2005) discute, a partir de suas investigações, o comportamento denominado “Animismo Infantil” que se aproxima, em alguns aspectos, à antropomorfização. Segundo o autor, o “animismo infantil” consiste na inaptidão da criança em distinguir o mundo psíquico do mundo físico, considerando vivo e consciente um grande número de corpos inertes e inconscientes. Porém, ele afirma, ainda, que tal atribuição não significa que a criança considere as coisas como pessoas, mas que ela simplesmente confunde intencionalidade e atividade e,

na medida em que é levado a atribuir consciência às coisas, o animismo infantil não é tampouco resultado de uma construção refletida, mas resulta de um dado primitivo que é a completa indiferenciação entre a ação consciente e o movimento material. O animismo infantil pressupõe uma atitude original de crença num *continuum* de consciência (Piaget, 2005, p.191, grifo do autor).

Um dos fatores apontados por Piaget (2005) como origem individual do “animismo infantil” trata-se de um mecanismo denominado introjeção, “graças à qual a criança atribui às coisas alguns sentimentos recíprocos entre aqueles que ela própria experimenta diante delas” (p.195). Afirma, ainda, que a causa dessa introjeção é o egocentrismo, ou seja, a tendência a crer que tudo gira em torno do ego, e sair do egocentrismo e chegar a uma visão impessoal das coisas é renunciar à introjeção.

Piaget (2005) refere-se, ainda, diretamente aos animais não humanos. Segundo ele, os animais, com frequência, dão lugar a relações de mesma ordem, e a criança tem a impressão de ser compreendida por eles, ou ainda de se fazer compreender. Aponta também que por um lado a criança mistura os animais à sua vida moral e por outro, ela atribui devido a isso, a alguns animais certos sentimentos que vivenciou com os pais.

Contudo, de acordo com Anderson & Henderson (2005), a apresentação dos animais de forma antropomorfizada pode influenciar crenças, formar comportamentos de afeto, e determinar ações futuras. Assim, por ser operada de modo muitas vezes inconscientemente, essa ação pode influenciar representações no começo da infância que podem ser replicadas nas nossas relações adultas e exercer uma poderosa e onipresente influência no nosso comportamento quando adultos.

Afirmam, ainda, que quando expectativas são desenvolvidas por representações mal orientadas, a maneira que nós nos relacionamos com animais reais – em todos os contextos –

é afetada. Para salientar tal afirmação, as autoras assinalam que, ao buscar nos animais verdadeiros as características exibidas em filmes e histórias que antropomorfizam os animais irreais, muitas pessoas se decepcionam, sendo esse um dos principais motivos que as levam a abandonar seus animais de estimação.

Além disso, algumas práticas são projetadas para produzir características mais desejáveis para os humanos e que respondam às expectativas criadas pelos recursos midiáticos em relação aos animais, sendo elas: animais vestidos com roupas desenhadas; mutilação física do rabo e da orelha; e modificação completa dos genes (Anderson & Henderson, 2005).

Desse modo, quando os animais não humanos são apresentados como se fossem seres humanos suas próprias características são excluídas e passamos a não considerar sua “outridade” de forma legítima, tornando-os semelhantes a nós. Segundo Aaltola (2002) o principal problema aqui é a confusão ao se conhecer os animais, pois “nós devemos ver os animais através da sua própria perspectiva, na sua diferença, e não impor concepções humanas neles” (p. 204).

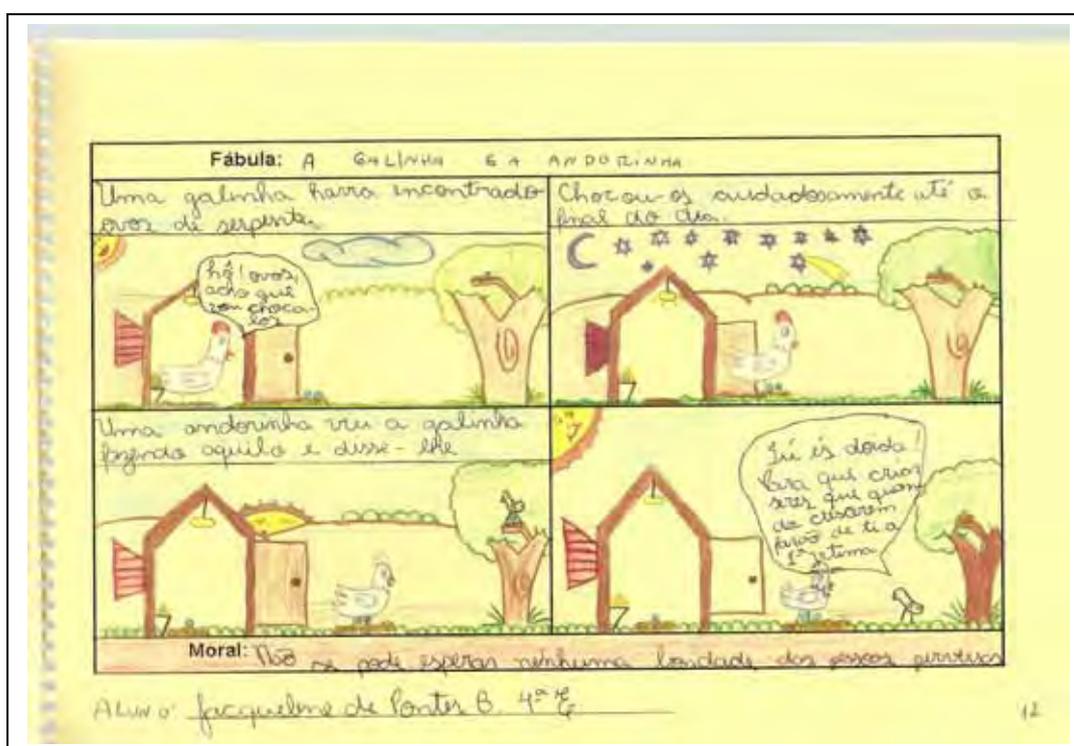
Assim, ao nos voltarmos para os dados dessa pesquisa, pudemos observar que nos livros nos quais o processo de antropomorfização dos animais é mais evidente (*Bichos de A a Z; Coletânea: Ferreira Gullar; Coletânea Poética: A arca de Noé; De Fábulas a Histórias em Quadrinhos I; De Fábulas a Histórias em Quadrinhos II; De Fábulas a Histórias em Quadrinhos III; De Fábulas a Histórias em Quadrinhos V; De Fábulas a Histórias em Quadrinhos IV*), a influência que determinados materiais exercem no modo como as professoras abordam os animais não humanos nos livros por elas construídos junto com os alunos. Assim, é possível observar que quando o professor recorre ao emprego de fábulas e histórias infantis, ele encontra esse tipo de abordagem e acaba trazendo-as para suas atividades. Os fragmentos apresentados nas figuras 1 e 2 demonstram esse emprego.

Segundo Ribeiro (2007) as fábulas são histórias imaginárias que tentam explicar o comportamento dos homens, alertando para o descompasso que pode existir entre a fala das pessoas e suas ações. “Delas sempre se tira uma lição” (p. 85). A autora aponta também que o antropomorfismo é um dos traços marcantes da fábula. Na figura 3 apresentamos um exemplo.

Vygotsky (1999) indica que um dos elementos constituintes da fábula é a seleção dos personagens, sendo os animais preferencialmente utilizados para tal fim. O autor afirma que os animais são empregados como personagens das fábulas pelo caráter de sua ação que é conhecido pelo leitor, facilitando a caracterização dos personagens, dispensando a descrição

detalhada de suas ações e das cenas apresentadas. Segundo ele, “cada animal representa antecipadamente certo modo de ação, de comportamento, é antes de tudo um personagem não por força deste ou daquele caráter, mas por força das características gerais da sua vida” (p.124).

Uma outra razão apresentada por Vygotsky (1999) para a utilização dos animais como personagens é tornar as emoções e os sentimentos evocados pela fábula menos intensos, tentando evitar qualquer efeito emocional da fábula sobre o leitor, já que a mesma tem por fim “o conhecimento claro e vivo da regra moral” (p.117).



**Figura 3:** Fragmento do livro “De Fábulas a Histórias em Quadrinhos IV”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

Podemos observar, de acordo com o autor, que o trabalho com fábulas visa de fato trabalhar as relações e dilemas humanos, e parece não ter surgido com a intenção de lidar com os animais não humanos. Se um professor deseja, então, trabalhar esse tema, é necessário refletir sobre a pertinência de se empregar esses materiais.

Diante de materiais que acabam sendo utilizados na escola e empregam a antropomorfização dos animais, reforçamos aqui o papel do professor na escolha de tais materiais e principalmente da forma como irá trabalhar esse conteúdo junto a seus alunos. As

fábulas assim como outros contos e filmes infantis apresentam os animais com características humanas, porém o professor deve ter clareza de seus objetivos e conduzir seus alunos a reflexões no sentido de priorizar o que há de positivo e questionar aquilo que não está correto. Quando o professor age assim, a utilização de tais recursos pode acabar sendo positiva e gerar bons resultados, como podemos observar em algumas respostas das professoras à entrevista que realizamos:

**P10:** [...] eu na sala de aula, com o direito que me cabe de selecionar ou não, eu pego um livro didático e acho que aquele texto não está de acordo, eu não leio.

[...] eu tomo muito cuidado com essas coisas, trabalho com os contos infantis pra determinada idade, o que eles vão ter mais acesso na primeira série, pré-escola, segundo ano, a gente trabalha muito com conto infantil por que é o que eles têm acesso em todo lugar, é uma história de fácil compreensão e que eles encontram em todo lugar, eles vão conseguir atingir uma leitura boa, com mais facilidade por que é um texto comum, um texto repetitivo até na sociedade. Mas mesmo para os meninos pequenininhos, eu dei aula bastante tempo pra pré-escola, eu costuma fazer brincadeiras do tipo “gente, essa Cinderela, vocês acham que ela é legal?” e eu costumava dar uma recheada nas partes da Cinderela, a Branca de Neve também é uma pobre coitada, as mulheres feias e narigudas são sempre os monstros da história, más, perversas, a segunda mulher de um homem é sempre terrível, é uma madrasta má, horrível, então elas são muito preconceituosas.

[...] ele [o professor] sempre tem que mostrar, ele sempre tem que fazer o contraponto. Mostra aquela situação, acho uma oportunidade boa dele relacionar com o que há de real mesmo, sair da fantasia da fábula que traz aquele clichê, é ele falar “olha, essa fábula tratou, por exemplo, do gato, será que o gato é isso mesmo?”.

**P11:** toda fábula tem os animais, o diálogo entre os animais e ela tem sempre uma moral da história, então é fácil por que ela bem acessível aos alunos, é curta, é uma leitura fácil, e por isso deve ser sempre trabalhado com as crianças. A criança gosta por que vai bem de encontro com a imaginação da criança. O gato fala, a coruja fala e a criança sempre aproveita aquele diálogo.

**P13:** As fábulas e lendas são textos narrativos e elas usam os animais imitando o ser humano, a personalidade do ser humano, e geralmente um tem a qualidade, a coisa boa e o outro tem o defeito do ser humano e às vezes até se misturam [...].

De certa maneira chega a ser bom quando diz as verdades dos animais por que valoriza os animais, e de outra maneira acaba sendo pejorativo e ruim por que acaba formando na criança uma idéia de que aquele animal não é bom através das lendas.

Então tem que ter cuidado, o professor deve falar, deve mostrar a história, mas sempre lembrando que é preciso todos esses animais.

Uma característica observada nos relatos de algumas representantes desse grupo de professoras é o modo pouco aprofundado com que parecem apreender, a partir dos dados, a

relação entre humanos e não humanos. Em vários momentos do questionário, essas professoras apresentaram argumentos menos detalhados, ou seja, não vislumbram a problemática a partir de um ponto de vista mais crítico, expressando certa ilusão de que basta que o homem queira e tudo poderá ser mudado, desconsiderando, por exemplo, questões econômicas (como a produção de carne), conforme apresentado na tabela 11.

**Tabela 11:** Excertos selecionados das respostas das professoras ao questionário aplicado.

<b>Prof.</b>	<b>Figura/Frase do Questionário</b>	<b>Resposta da Professora</b>
<b>4</b>	Pensamento expresso na pergunta 12C na qual apresentamos uma criação de frangos em granjas.  Pensamento expresso na pergunta 12F na qual apresentamos o ator Lex Barker no papel de Tarzan com seu chimpanzé de estimação.	<b>“Seria tão simples se pudéssemos colher nossos ovos nos quintais, sem grandes escalas e sofrimento ao animal que cresce [...] em progressão geométrica, rapidamente para acabar no matadouro”.</b>  <b>“Seria perfeito a união equilibrada de humanos e animais no meio ambiente”</b>
<b>14</b>	Idem pergunta 12C.	<b>“Se todas as pessoas tratassem bem os animais e cuidassem bem do meio ambiente, todos viveriam mais felizes”.</b>
<b>15</b>	Comentário expresso na pergunta 12B na qual apresentamos uma praça pública com vários pombos sendo alimentados por um homem.	<b>“Gosto muito do contato ‘respeitoso’ entre natureza e o homem”.</b>
<b>16</b>	Idem pergunta 12B.	<b>“Que bom se todos pudessem tirar uma horinha para cuidar de um animal”.</b>
<b>17</b>	Idem pergunta 12F.	<b>“Equilíbrio entre a vivência e a convivência de humanos e animais”.</b>
<b>19</b>	Idem pergunta 12C.	<b>“Procuro nem pensar para ter coragem de exterminá-los”.</b>

Uma perspectiva pouco aprofundada da relação entre ser humano-animal não humano pode não contribuir para se pensar na construção de um modo diferente de nos relacionarmos

com esses, já que não proporcionam uma possibilidade de mudança plausível em tal relação. Tanto as respostas ao questionário e à entrevista quanto os livros que antropomorfizam os animais parecem implicar em tais práticas que podem não contribuir de forma efetiva para a mudança desejada, o que nos conduz à idéia de que tal tema ainda precisa ser muito debatido e questionado, sobretudo nos meios escolares.

Ao olharmos para os animais não humanos e os considerarmos a partir daquilo que nós somos, seja por meio da atribuição de características humanas como sentimentos e personalidades aos mesmos através dos recursos midiáticos, seja ao tentarmos tornar nossos animais de estimação verdadeiras crianças, estamos deixando de considerar os animais não humanos como “outros” que, independentemente de nossa existência, vivem e necessitam que sua existência seja garantida pelo que são e não por aquilo que nós seres humanos achamos que devem ser.

#### **4.2) TIPOS DE LINGUAGEM:**

Além das tendências valorativas apresentadas anteriormente, uma outra característica foi observada durante a análise dos dados: a forma de expressão ou linguagem utilizada pelas diferentes professoras para abordar o tema fauna nos livros confeccionados por elas juntamente com seus alunos.

Como já descrevemos anteriormente, os livros a que nos referimos foram elaborados pelas professoras e alunos da escola onde realizamos a pesquisa, com a finalidade de expor os resultados do trabalho desenvolvido a partir do tema fauna no ano 2007. Desta forma, os livros podem também representar para nós a materialização dos valores que as professoras exteriorizaram com relação aos animais não humanos durante a realização de tal projeto.

Assim, esses livros demonstram não somente aquilo que as professoras exploraram sobre o tema, mas também o modo como tal assunto foi tratado, que materiais ou recursos foram utilizados pelas professoras para elaboração dos mesmos e, principalmente, o tipo de linguagem utilizada por elas para apresentar o assunto.

Ao analisarmos os livros, verificamos que os mesmos são formados por imagens e textos, e quando analisamos a linguagem utilizada pela professora e seus alunos para tratar o tema, chegamos a três tipos de linguagens:

**1) C = Científica:** nos livros cujo tema relativo aos animais não humanos foi apresentado a partir dessa linguagem, os animais são tidos principalmente como objetos de estudo, sendo que na maioria deles encontramos informações referentes a classificações biológicas, hábitat, nicho ecológico, enfim, elementos que descrevem os animais a partir de suas características biológicas e ecológicas.

**2) A = Artística:** nesses livros o tema relativo aos animais não humanos foi trabalhado a partir uma linguagem poética, utilizando-se recursos artísticos, como músicas, fábulas, jogos e histórias e manifestaram, dentre outros aspectos, um olhar estético relativo à maneira de apresentação: explorando formas diferenciadas, cores, riqueza de detalhes e também no acabamento.

**3) M = Mista:** os livros pertencentes a essa categoria apresentaram linguagens científica e artística conjuntamente.

Apresentaremos a seguir uma tabela contendo a relação dos livros a partir de seu título e do tipo de linguagem utilizada em cada um deles:

**Tabela 12:** Linguagens utilizadas pelas professoras nos livros analisados.

<i>Professora</i>	<i>Título do Livro</i>	<i>Linguagem</i>
1	- Felinos	M
2	- Animais Aquáticos - Peixes	C C
3	NÃO <sup>16</sup>	NÃO
4	NÃO	NÃO
5	NÃO	NÃO
6	NÃO	NÃO
7	NÃO	NÃO
8	- Tangran dos Animais - Animais e seus direitos - Maltratar os animais é crime	A A A
9	NÃO	NÃO
10	- Francisco e o Gato de Botas - Fauna do Amor	A A
11	- A Fauna das Canções - A Fauna das Cantigas (vol.1) - A Fauna das Cantigas (vol.2)	A A A

<sup>16</sup> As professoras 3,4,5,6,7,9,16 e 17 não disponibilizaram os livros por elas produzidos para que pudéssemos analisá-los.

	- A Fauna das Cantigas (vol.3) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.1) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.2) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.3) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.4) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.5)	A A A A A A
12	- Gato de Botas: conto e conhecimento	C
13	- Gatos e Onças - Jaguaretê – Gatos	M M
14	- Animais ameaçados de extinção - Elefantes Maravilhosos - Bichos de A a Z	C C A
15	- Coletânea Poética: A Arca de Noé - Coletânea Ferreira Goulart	A A
16	NÃO	NÃO
17	NÃO	NÃO
18	- Nossa visita ao Núcleo de Controle de Zoonoses - Animais ameaçados de extinção na Região de [nome da cidade] - Extermínio animal	C C C
19	- De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.1) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.2) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.3) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.4) - De Fábulas a Histórias em Quadrinhos (vol.5)	A A A A A

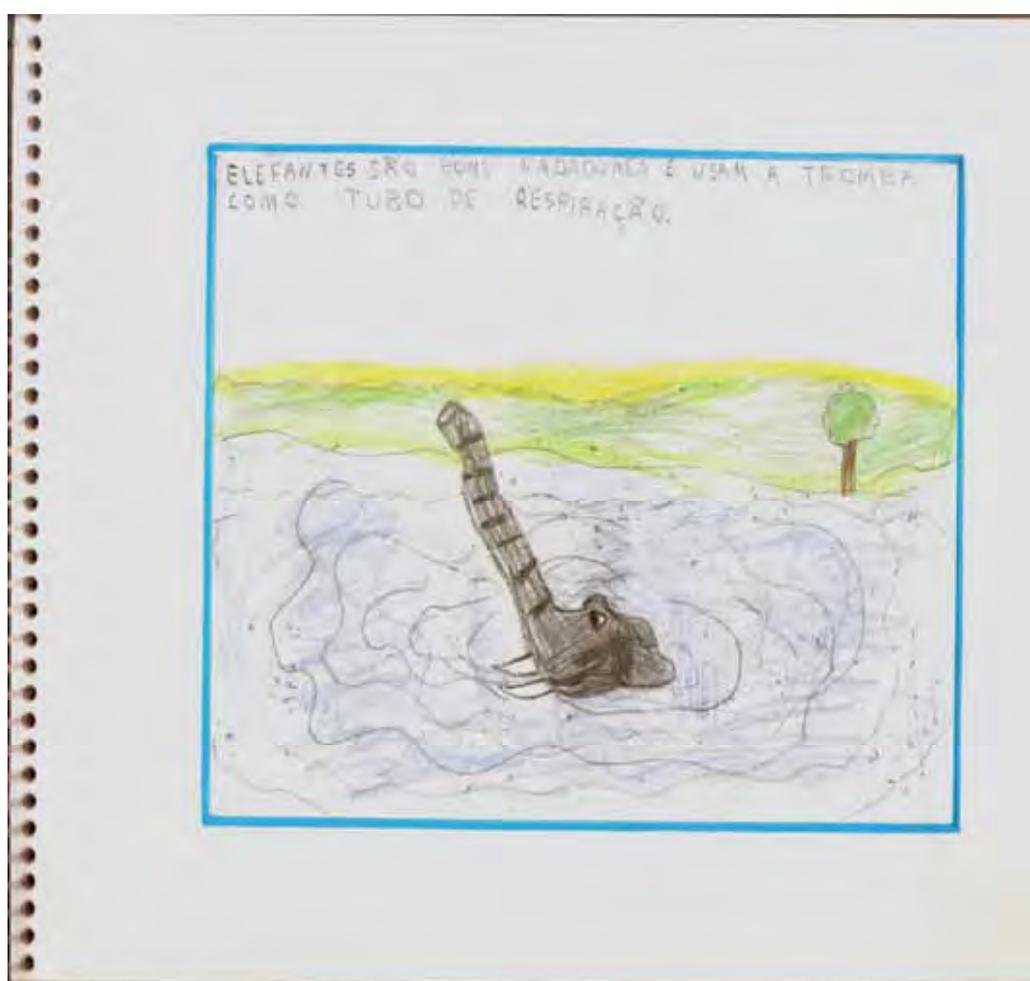
Analisando a linguagem utilizada pelas professoras nos livros produzidos por elas juntamente a seus alunos percebemos alguns aspectos significativos, como descreveremos a seguir.

#### **4.2.1) LINGUAGEM CIENTÍFICA (C):**

A seguir apresentamos uma relação dos livros, da forma como foram intitulados pelas professoras:

- 1- Animais ameaçados de extinção
- 2- Animais ameaçados de extinção na Região de [nome da cidade]
- 3- Animais Aquáticos
- 4- Elefantes Maravilhosos
- 5- Extermínio Animal
- 6- Gato de Botas: conto e conhecimento
- 7- Nossa visita ao Núcleo de Controle de Zoonoses
- 8- Peixes

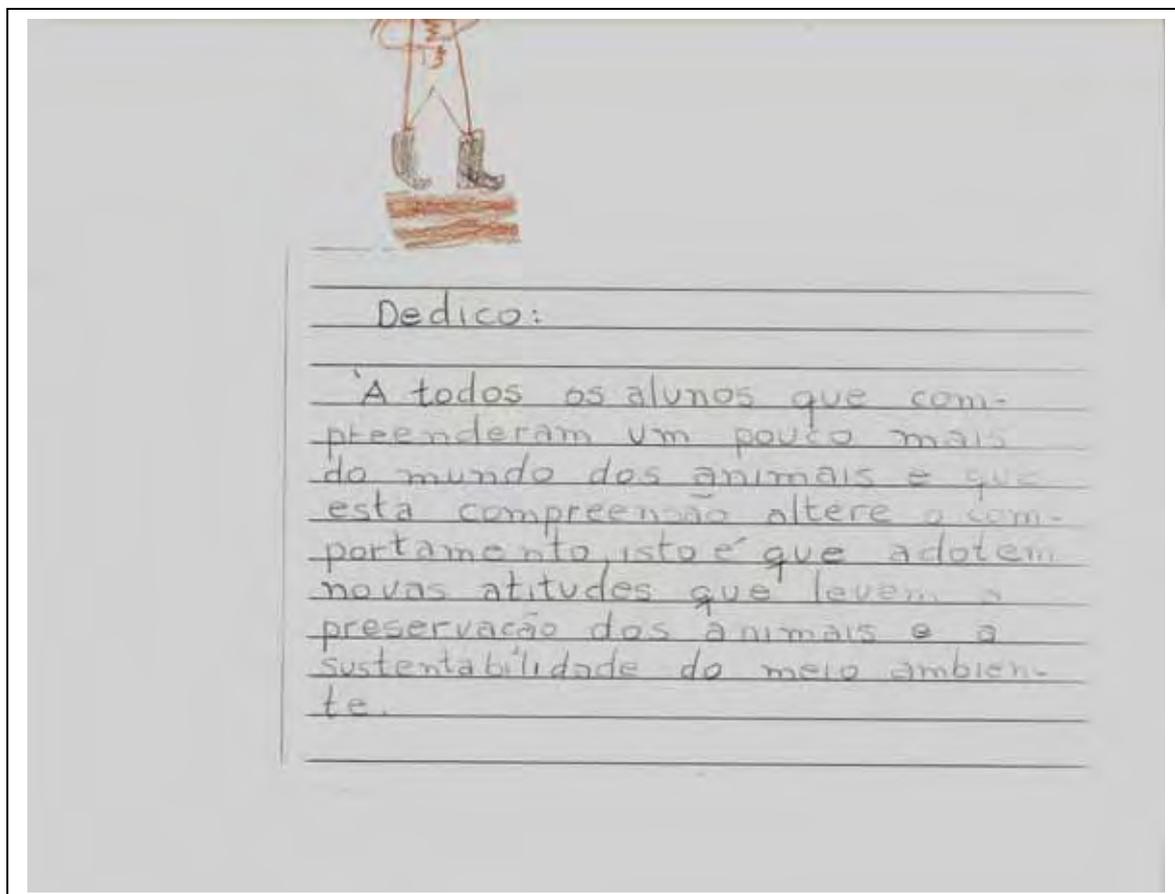
Como podemos observar já em alguns títulos (3,4,8), os livros que compõem esse grupo objetivam, quase sempre, tratar o tema “Fauna” a partir de uma perspectiva descritivo/classificatória (ao fazerem referências a determinados grupos animais – aquáticos, elefantes etc), apontando as principais características dos animais. Mesmo no quarto livro (Elefantes Maravillosos), onde há o emprego de um adjetivo (maravilhoso) que faz referência, nesse caso, a um juízo de valor, ao analisarmos o conteúdo de suas páginas verificamos que os elefantes são apresentados a partir de suas características biológicas e ecológicas. Um fragmento do livro “Elefantes Maravillosos” é apresentado na figura 4.



**Figura 4:** Fragmento do Livro “Elefantes Maravillosos”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

No entanto, alguns desses livros (1,2,5) explicitam também, desde o título, uma preocupação conservacionista (ao explicitarem a questão da extinção), implícita também nos demais, articulando o “Conhecer para proteger” (PEDROSA, 2006). Parece-nos que as

professoras acreditam ser possível que seus alunos, à medida que conhecem os animais, tenham no futuro atitudes que preservem os mesmos, como podemos verificar na figura 5.



**Figura 5:** Fragmentos do livro “Gato de Botas: conto e conhecimento”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

Ao analisarmos as entrevistas realizadas com algumas professoras podemos observar que a associação conhecimento-mudança de atitudes é uma perspectiva muito comum entre elas. Nos excertos a seguir podemos verificar que o termo ‘conscientização’ é muito utilizado com sentido de conhecimento, podendo evidenciar uma associação entre conscientizar-conhecer, além da crença em possíveis mudanças de comportamento em decorrência de se conhecer e estar conscientizado. A seguir apresentamos alguns excertos das entrevistas que comprovam tal afirmação.

**P1:** [...] acho que o objetivo prioritário é esse, a educação leva a isso, vc identifica esses fatores que contribuem pra extinção dos animais e tenta de alguma forma evitar, levar conscientização sobre o assunto.

[...] Sempre uma sementinha vc vai deixando.

**P14:** [...] acho que desde pequeno a criança tem que estar consciente, por que eles vêem as maldades dos adultos e é uma forma deles estarem conscientizando até os de casa, que vivem muito assim com animais presos, cachorros e gatos que eles pegam e não cuidam, deixam de qualquer jeito, eles mesmos às vezes judiam ou vê os adultos judiando, então assim conscientizar [...].

No que se refere ao contexto relativo aos valores, verificamos que por meio da linguagem científica os indivíduos parecem procurar serem objetivos, imparciais e neutros. Desta forma, verificamos que o conhecimento apresentado nos livros que estamos apresentando aproxima-se do chamado conhecimento científico (TRIVELATO, 2005).

O conhecimento denominado científico representa hoje uma forma privilegiada de conhecimento. Segundo Santos (2004), a ciência opera segundo suas próprias regras e lógicas para produzir um conhecimento verdadeiro, sendo que tal verdade consiste na representação fiel ou mais aproximada possível da realidade, “que existe independentemente das formas que assume e dos processos através dos quais é produzido o conhecimento que se tem dela” (p. 18). Isso nos remete à ideia de neutralidade subjacente à produção do conhecimento científico, ideia que por sua vez é criticada pelo autor.

Na interpretação da ciência como axiologicamente neutra, segundo Lacey (2004), os valores (morais e sociais) não têm qualquer papel, ou seja, eles não devem constar dos critérios de produção de juízos científicos e “não tem papel fundamental nas práticas de aquisição e de apreciação da compreensão científica” (p. 473).

Ainda segundo Lacey (2004), a influência, a integridade e a legitimação da ciência têm sido vinculadas a uma forte manifestação, nas suas práticas, de que a “ciência é axiologicamente neutra” (p. 474), mas para ele o que realmente verifica-se é o controle exercido pelas teorias e métodos criados pela ciência moderna.

É importante lembrar, nesse sentido, que a abordagem descritivo-classificatória está associada ao método analítico, base das ciências naturais modernas (TRIVELATO, 2005). Para Ripoll (2008), a Ciência é o meio indiscutível de desvelamento do mundo e por isso pouca gente discute os sistemas classificatórios que utilizamos e elaboramos mecanicamente em nosso dia-a-dia, “eles parecem ser os únicos possíveis!” (p.44).

Além disso, segundo a autora:

Tais práticas, procedimentos e instrumentos classificatórios, nascidos de um desejo de controle de uma natureza considerada ‘exótica’ e ‘selvagem’, bem como de um desejo de manutenção da normalidade do mundo, promoveriam, através da ordenação (de pessoas e de coisas/situações ou, ainda, de humanos e de não-humanos), um maior e melhor controle das ações, dos comportamentos e da produtividade da vida (RIPOLL, 2008, p.46).

Na escola, normalmente, a abordagem dos seres vivos, e conseqüentemente dos animais, é considerada como um conhecimento relativo às ciências naturais. Acreditamos que devido a tal associação, essa abordagem acaba por influenciar os professores quando concebem suas atividades em sala de aula relativas aos animais.

Quando indagamos as professoras durante as entrevistas sobre o modo e quando o tema relativo aos animais não humanos é trabalhado fora do âmbito do projeto, as respostas obtidas assinalaram que tal tema é trabalhado quase que exclusivamente pela disciplina de ciências e os tópicos relacionados a esse tema - que são levados para a sala de aula - normalmente não são diferentes desses encontrados nos livros pertencentes a esse grupo. A seguir apresentamos alguns excertos das entrevistas.

**P1:** [...] importância de alimentos, de alimentação, a importância das florestas para os seres vivos em geral, a consequência do desmatamento que você trabalha, os cuidados com o lixo por que vai acabando destruindo os habitat naturais de muitos animais, cuidados com o lixo, assim também identificar os fatores que contribuem com pra extinção desses animais [...].

**P8:** [...] é mais na parte de ciências. Esse ano eu estou dando história, geografia e matemática. O ano passado eu dei matemática e ciências. Então vc trabalha o ano todo, o ano todo falando sobre isso. A gente se aprofundou mais em animais, eu ia dar vertebrados e invertebrados, mais ai eu já me aprofundi bem antes pra poder fazer a feira.  
[...]Mas a professora de ciências fala em animais, fauna e flora.

**P11:** Eu dou aulas de ciências e a gente trabalhando os seres vivos tem que trabalhar os animais, e vc trabalha as relações entre os animais [...].

**P13:** [...] é sempre trabalhado em ciências, por que em ciências a gente trabalha os seres vivos e os animais entram como seres vivos. A gente classifica eles, em vertebrados, invertebrados, mamíferos, répteis, anfíbios, peixes, aves, depois fala sobre a alimentação deles, do que eles se alimentam [...] Mas é trabalhado todos os anos sim, e depois a utilidade deles na nossa vida, por que domesticou-se os animais, que facilitou a nossa vida.  
Eu acho que são mais vistos só como classificação, para a criança aprender classificar os animais. Não percebo muito a valorização do animal pra facilitar a vida do ser humano, não vejo muito e até em livro é difícil vc encontrar isso. Fala muito da fauna, de animais extintos, mas não mostra para o aluno a importância dele [...].

[...] Então tudo é necessário, eu acho que falta isso no ensino, classificar lógico, ter um conhecimento do que é o animal, mas a parte prioritária, na minha maneira de pensar, é o valor deles.

**P14:** A gente trabalha muito assim, como agora que são múltiplos temas, a gente trabalha muito assim como o animal é, se tem pêlo, se tem asa, se tem pena, características, mas falar do animal, assim dos cuidados que a gente tem que ter não são muitos, isso na minha opinião.

Segundo Camargo (2007), ao priorizar o conhecimento científico, tomando-o como uma verdade inquestionável, o professor compromete ações voltadas ao desenvolvimento da experiência vivenciada, “pois a idolatria exacerbada por tais ‘verdades’ ajuda a banir o conhecimento proveniente da experiência que os sujeitos trazem de suas origens, suas culturas” (p.75). Diante de tais reflexões, parece-nos que a elaboração de uma parte significativa dos livros por professoras e alunos, mostrou-se como um indicativo da ação de uma cultura presente no interior da escola em relação ao conhecimento científico.

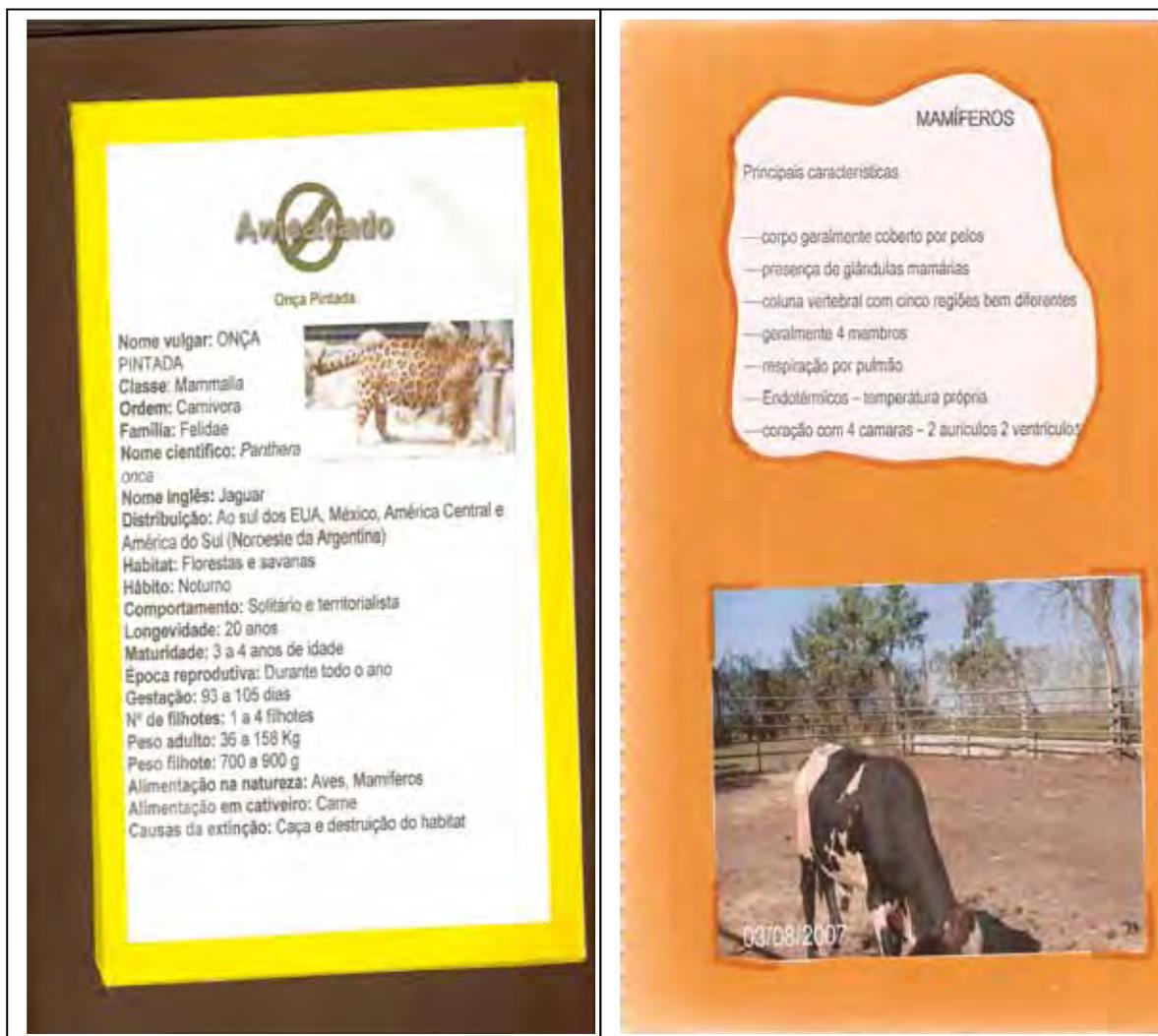
Entretanto, concordando com os autores citados anteriormente (CAMARGO 2007; PEDROSA, 2006; TRIVELATO, 2005), acreditamos que professor possui um papel essencial nesse processo, ele é portador da possibilidade de escolher limitar o conhecimento que apresenta aos seus alunos a uma “idolatria exacerbada” pela ciência ou trabalhar a partir de formas diversificadas de conhecimentos que valorizem diferentes abordagens e a experiência de vida do grupo, “saber que se alicerça no que nos acontece, no que nos diz respeito, não no que ocorre alhures; saber que se monta e dá sentido aos fatos” (CAMARGO, 2007, p. 15).

Além disso, o que mais nos chama atenção é fato de que na maioria dos livros descritivo-classificatórios não há referências diretas a posicionamentos valorativos. Esses livros tentam apresentar uma linguagem imparcial, não contendo frases ou expressões que visem comover, sensibilizar ou provocar reações a partir de estímulos emocionais.

Percebemos que o único apelo desses livros, constituindo-se em um posicionamento valorativo indireto, é a da necessidade de preservação, com referências de que o ser humano é destruidor e que, devido a essa característica, muitos animais encontram-se ameaçados e perderam seu hábitat, como verificamos nas figuras 6 e 7.

Nesse sentido, Gonçalves (1996) nos lembra que não são os homens enquanto categoria genérica que estão destruindo a natureza, “mas sim o homem sob determinadas formas de organização social, no seio de uma cultura” (p. 75) e apresenta algumas comunidades indígenas como exemplo de tal afirmação, uma vez que os índios são seres humanos, mas que

devido a uma organização social diferente da praticada na cultura ocidental, relaciona-se de modo diferenciado com a natureza.



**Figuras 6 e 7:** Fragmentos dos livros “Animais ameaçados de extinção” e “Nossa visita ao Núcleo de Controle de Zoonoses”, produzidos por professoras juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola paulista sobre o tema “Fauna”.

Vale ainda ressaltar que, ao abordar o tema fauna a partir de um modelo descritivo, as professoras parecem exteriorizar em vários momentos a idéia de que a ciência é um conhecimento neutro e, ao que parece, essa crença na neutralidade do método científico acaba por induzir a adoção de formas específicas de abordar os temas. Para Keith Thomas (1988),

toda observação do mundo da natureza envolve a utilização de categorias mentais com que nós, os observadores, classificamos e ordenamos a massa de fenômenos ao nosso redor, a qual de outra forma permaneceria incompreensível; é sabido que, uma vez aprendidas essas categorias, passa a ser bastante difícil ver o mundo de outra maneira. O sistema de classificação dominante toma posse de nós, moldando nossa percepção e, desse modo, nosso comportamento (p. 62).

Ao considerar a natureza dessa forma classificada e ordenada, o ser humano se exclui da mesma, sendo o sujeito que observa o objeto, olhando para o diferente, nesse caso com um olhar possuidor e classificatório. Como consequência, autores como Gonçalves (1996), Trivelato (2005) e Pedrosa (2006) identificam na ciência moderna um poder antropocêntrico, onde o ser humano determina o que é válido conhecer e como deve ser conhecido.

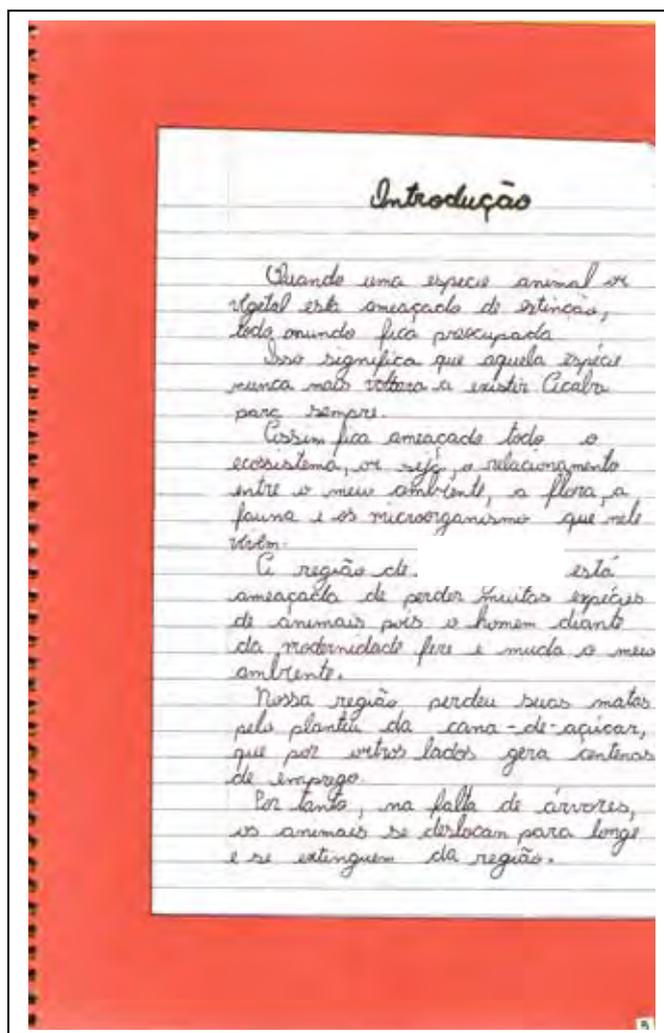
Assim, o modo como as professoras desse grupo abordaram o tema “Fauna” nestes livros nos possibilita inferir que a linguagem científica que coloca o ser humano em uma posição paralela em relação aos demais seres vivos permeia e se sobressai no conjunto de materiais, apesar de algumas referências superficiais a um “homem destruidor” o qual destrói a fauna que precisa ser preservada.

Ao olhar para os animais com um olhar que descreve e deixa de aprofundar e problematizar a situação da extinção dos animais como uma das consequências da dominação humana sobre a natureza (e toda problemática antropocêntrica e utilitarista envolvida nessas ações), o professor e os alunos podem acabar se aproximando da crença na ciência - e no conhecimento dela advindo - como soluções automáticas para tais problemas, não se vislumbrando a necessidade de uma nova relação sob a perspectiva de um olhar menos racional-instrumental, que considere e respeite a diferença.

Com isso não estamos propondo uma desvalorização do conhecimento científico acumulado pelos seres humanos, já que esse representa um avanço da humanidade no sentido de conferir ao humano mais qualidade de vida e possibilidades de sobrevivência diante de várias interferências naturais. Antes o que se objetiva é associar as realidades vividas pelos professores e alunos ao processo de construção do conhecimento, valorizando as experiências culturais e pessoais dos sujeitos envolvidos em tais processos, além de uma visão mais crítica com relação ao próprio conhecimento científico, com suas implicações diante dos problemas ambientais.

Um exemplo de possibilidade de associarem-se fatos locais à perspectiva científica utilizada na abordagem dos animais, é a existência de alguns livros que abordaram o tema de forma mais particular. Um deles - “Animais ameaçados de extinção na Região [nome da

cidade]”, apresenta os animais peculiares àquela região, que devido a vários fatores relacionados a desequilíbrios ambientais locais (monocultura da cana-de-açúcar), estão quase extintos naquele local. Nota-se assim que a questão da extinção é ressaltada, sendo apresentada de forma concreta, articulada aos desequilíbrios locais. A figura 8 apresenta um fragmento que exemplifica tal afirmação.

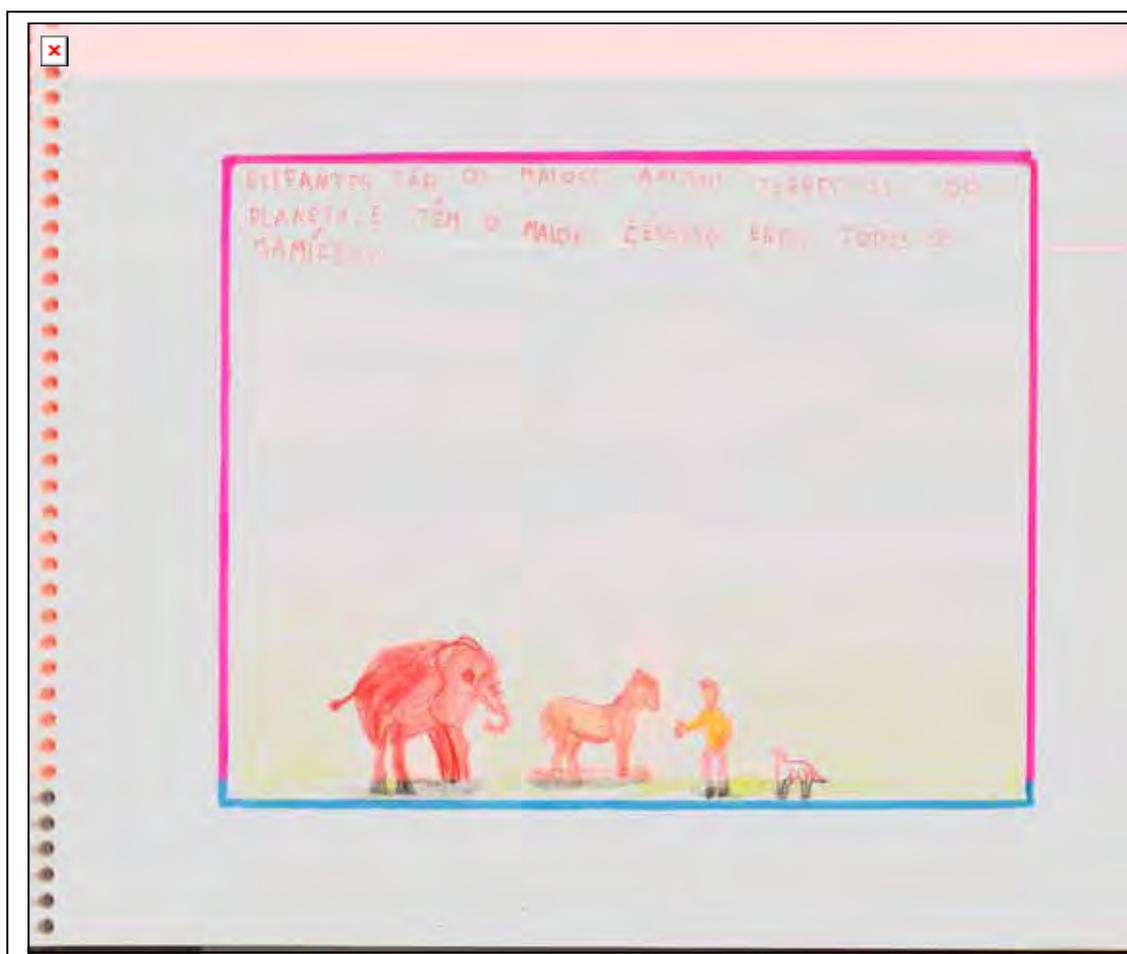


**Figura 8:** Fragmento do livro “Animais ameaçados de extinção na região [nome da cidade]”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

É importante salientar que o emprego da linguagem científica, nos materiais analisados nessa pesquisa, demonstra um distanciamento de aspectos valorativos que poderiam ter sido utilizados na abordagem do tema relativo aos animais não humanos. Por isso, vale lembrar com Trivelato (2005) que esses livros podem apresentar uma aproximação da tendência

valorativa antropocêntrica em virtude da identificação do ser humano como o sujeito que, num processo cognitivo, analisa e classifica os seres vivos a partir de um método que os tornam objetos a serem estudados/conhecidos. Porém, em nenhum dos livros que compõem esse grupo foram encontradas referências explícitas a um ser humano superior ou proprietário dos elementos naturais.

Um dos trabalhos, entretanto, explicitamente não segue essa tendência antropocêntrica. No livro *Elefantes Maravilhosos* uma das figuras presentes mostra-nos o ser humano como uma espécie de animal mamífero – dentre outras - ao comparar o tamanho do cérebro do elefante, do cavalo, do homem e do cachorro, não apresentando nenhuma referência à sua superioridade ou maior grau de inteligência. Na figura 9 apresentamos esse quadro, que pode nos indicar uma possibilidade de “fazer/ser diferente” ao nos referirmos as seres humanos e não humanos.



**Figura 9:** Fragmento do Livro “Elefantes Maravilhosos”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

#### **4.2.2) LINGUAGEM ARTÍSTICA (A):**

Esses livros são listados a seguir, de acordo com a denominação atribuída pelas professoras:

- 1- A Fauna das Canções
- 2- A Fauna das Cantigas vol.1
- 3- A Fauna das Cantigas vol.2
- 4- A Fauna das Cantigas vol.3
- 5- A Fauna do Amor
- 6- Animais e seus direitos
- 7- Bichos de A a Z
- 8- Coletânea Poética: A arca de Noé
- 9- Coletânea: Ferreira Gullar
- 10- De Fábulas a Histórias em Quadrinhos I
- 11- De Fábulas a Histórias em Quadrinhos II
- 12- De Fábulas a Histórias em Quadrinhos III
- 13- De Fábulas a Histórias em Quadrinhos IV
- 14- De Fábulas a Histórias em Quadrinhos V
- 15- Francisco e o Gato de Botas
- 16- Maltratar os animais é crime
- 17- Tangran de Animais

Nos livros que compõem esse grupo, a linguagem empregada pelas professoras aproxima-se do que denominados de linguagem artística. Esses livros buscam proporcionar um modo de aproximação aos animais não humanos através de diferentes formas e não necessariamente pela via cognitiva, no sentido de “conhecimento científico”, preciso da realidade, mas propondo um envolvimento a partir de outras vias, como a da sensibilidade e da afetividade.

Sentimentos, segundo Duarte Jr. (2007), “são todas as maneiras de *apreensão direta* de nosso ‘estar no mundo’, ou seja, todas as percepções que temos de nossa situação” (p. 75, grifo do autor) e, desse modo, verificamos que os livros descritos acima se voltam para a dimensão dessa sensibilidade. Enfatizamos aqui que concordamos com o autor citado no que

se refere à negação de que os sentimentos pertencem a uma esfera inferior à do conhecimento racional.

Um elemento comum encontrado em vários desses livros é a apreciação dos animais a partir de obras artísticas. Nesses livros as professoras apresentam o trabalho que realizaram junto a seus alunos a partir da utilização de canções, cantigas, fábulas, histórias em quadrinhos, poesias, dentre outros, para abordar o tema “Fauna”.

A obra de arte, de acordo com Duarte Jr. (2007), é sempre uma expressão de sentimentos, uma expressão concreta que adquire o estatuto de um símbolo, pois a obra de arte não objetiva transmitir significados cognitivos, antes exprimir, mostrar uma “visão direta dos sentimentos, nunca um significativo conceitual” (p. 83).

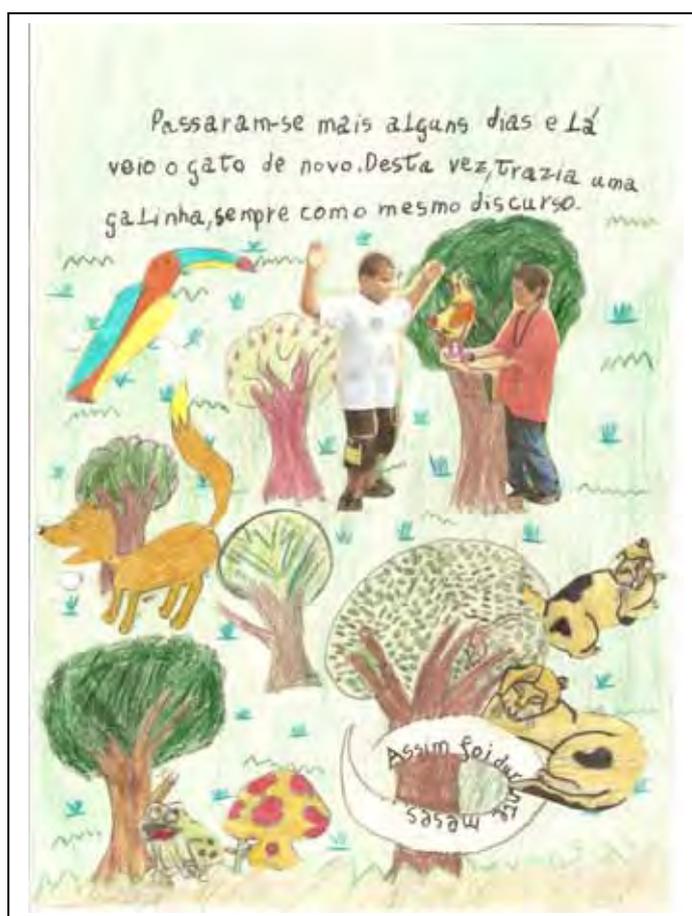
Dessa maneira, esses livros conseguem apresentar o tema de uma maneira diferente, criativa, não se prendendo à descrição biológica dos animais, mas, a partir de obras artísticas, reunindo a vida humana com a dos demais animais, ressaltando suas formas, diversidade, cores etc. Nas figuras 10 e 11 são apresentados dois exemplos.



**Figuras 10 e 11:** Fragmentos dos livros “Tangran dos animais” e “Fauna do Amor”, produzidos por professoras juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

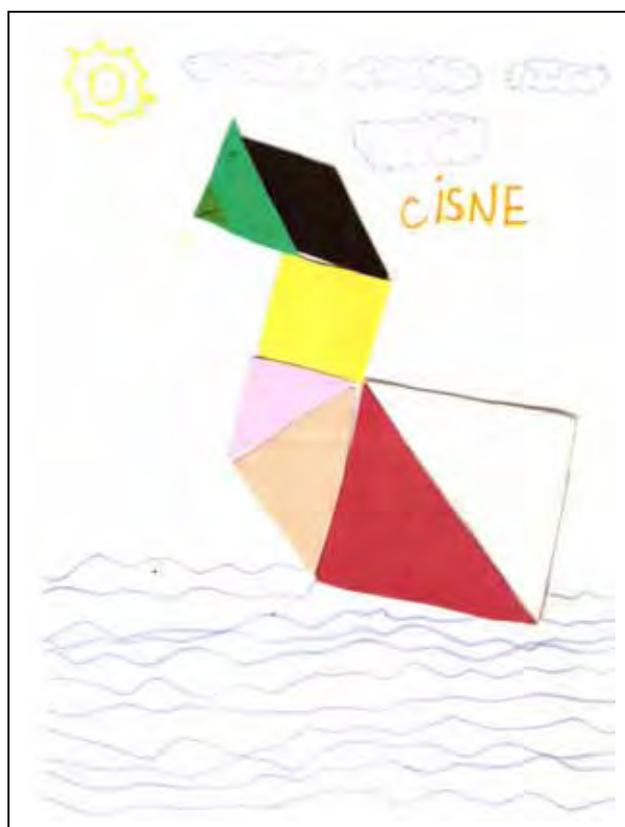
Tais livros apresentaram o tema “Fauna” a partir de idéias criativas e diferenciadas. Dentre eles, os três volumes do livro *A Fauna das Cantigas* e o volume *A Fauna das Canções* apresentam várias músicas nas quais os animais são evidenciados, encontramos muitas cantigas infantis e canções antigas que exaltavam as belezas naturais e, dentre elas, os animais não humanos.

Vale ressaltar um trabalho diferenciado presente no livro *A Fauna do Amor*. Ele foi baseado no conto do Gato de Botas, porém nessa história o gato de botas é um garoto, as imagens que temos ao ver o livro são fotos dos próprios alunos interpretando a história, mostrando que a professora, ao trabalhar a história junto a seus alunos, optou em mostrar-lhes que nessa história, apesar de um gato ser originalmente o personagem principal, suas atitudes são humanas, sendo a opção em apresentar o gato de botas com a imagem de um humano um resultado diferenciado. Na figura 12 é apresentado um fragmento desse livro.



**Figura 12:** Fragmento do livro “A Fauna do Amor”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

No livro *O Tangran dos Animais*, vemos a utilização do Tangran para apresentar a variedade das formas dos animais e toda beleza desse jogo chinês. Esse livro representa para nós uma experiência muito significativa já que, ao criar esse livro, a professora optou por não utilizar textos explicativos, mas apenas formas geométricas coloridas e diversificadas com as quais os alunos montaram as figuras dos animais. Tal prática explorou muito mais a ideia de que na natureza existe uma riqueza de seres, espécies, formas e cores que a tornam muito singular, e consideramos que a oportunidade dada aos alunos de experimentar uma forma tão diferente de olhar para os animais foi muito importante. Na figura 13 apresentamos um excerto desse livro.



**Figura 13:** Fragmento do livro “Tangran dos animais”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

Apesar de o livro *Tangran dos Animais* não empregar nenhum direcionamento que incentive a antropomorfização dos animais, alguns alunos, ao desenhar detalhes nas figuras formadas pelas peças, acabam por empregar características humanas (face) nos animais. Essa

prática, segundo a professora, foi espontânea nos alunos, explicitando a tendência das crianças em projetar a imagem humana nos seres vivos. Na figura 14 é apresentado um exemplo.



**Figura 14:** Fragmento do Fragmento do livro “Tangran dos animais”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

Em pesquisa envolvendo crianças e seus entendimentos sobre o ciclo de borboletas, Dominguez (2006) observa que os alunos, ao iniciarem seus estudos, apresentavam em seus desenhos de forma espontânea e enfática a característica antropomórfica. Porém, após algum tempo de trabalho, a pesquisadora identificou algumas modificações, como a diminuição desse aspecto, conforme explicitado no trecho a seguir, referente a uma das crianças:

As representações de Alê evidenciam que o menino passou por um processo de re-significação das borboletas, ao longo do semestre. Seus traços foram se transformando, progressivamente. A borboleta ganhou um corpo volumoso, antenas, mais um par de asas e, em alguns momentos, segmentação (p. 130).

Parece-nos que esse encaminhamento identifica-se como mais adequado no sentido tanto de permitir às crianças passarem pelas fases sucessivas, seguindo adiante na construção de uma compreensão mais aprofundada da natureza, como também na apreensão da sua singularidade, não mais a partir do modelo humano.

Já os livros *Animais e seus direitos* e *Maltratar os animais é crime*, explicitam a questão ética de forma mais evidente. Neles encontramos elementos diferenciados como a “Declaração Universal dos Direitos dos Animais” e uma versão atualizada da cantiga infantil “Atirei o pau no gato” na qual os alunos condenam a atitude de agredir o animal com um pau. Na figura 15 apresentamos um fragmento de um desses livros.



**Figura 15:** Fragmento do livro “Animais e seus direitos”, produzido por uma professora juntamente com seus alunos durante o desenvolvimento de um projeto extracurricular realizado em 2007 em uma escola do interior paulista sobre o tema “Fauna”.

Por fim, esses livros, além de apresentarem formas criativas e diferenciadas de apresentar o tema “Fauna” possuem outra característica: uma preocupação estética, também no destaque às cores e formas belas encontradas na natureza. Essa apreensão estética da natureza é uma das formas de trabalhar a valorização da natureza junto aos alunos. Segundo Bonotto (2001),

dirigindo-se a natureza não somente pela via do racional, mas também pela via da sensibilidade, abrindo espaço para essa apreciação estética e para a

expressão diante desta experiência, estaríamos colaborando para a construção de uma outra forma de relacionamento com a natureza (p. 8).

Assim, a abordagem de tal tema a partir da apreciação pode ser considerada como uma forma diferenciada e adequada de abordar o tema relativo aos animais não humanos. Ao apreciar e reconhecer a natureza como um diferente, estamos valorizando aquilo que essa possui, não com o objetivo de subjugar, mas sim de reconhecer e valorizar a existência dessas diferenças, promovendo com isso uma relação sociedade-natureza diferente do padrão hegemônico atual.

Duarte Jr. (2007) utiliza-se dos conceitos de relação EU-ISSO e EU-TU de Martin Buber, já apresentados nessa pesquisa, para explicar a experiência estética. Segundo ele, o relacionamento EU-ISSO subentende nossa atitude prática diante do mundo, tomando-o como objeto do saber, buscando causas, efeitos e utilidades. Já na relação EU-TU as coisas não se subordinam à consciência, mantendo uma relação “de igual” entre os homens e o mundo, e nessa relação a presença total do EU ocorre frente ao mundo e vice-versa, pois “todas as formas possíveis de a consciência apreender o mundo estão presentes no momento dessa relação. *Nesta esfera ocorre, então, a experiência estética*” (p. 90, grifo nosso).

Além disso, ao captar o mundo por meio de símbolos verbais, ou seja, pensá-lo, tomá-lo com objeto, a relação EU-ISSO torna-se presente, porém ao captá-lo diretamente na esfera dos sentimentos, o ser humano vive o relacionamento EU-TU, presente na experiência estética (Duarte Jr., 2007).

Como já foi explicitado anteriormente, esses livros analisados por nós, além de apresentarem um modo diferenciado de abordar o tema relativo aos animais não humanos, a nosso ver, são belos, possuindo uma riqueza de detalhes. Assim, verificamos que a beleza não é uma propriedade dos objetos, nem uma consciência exclusiva da mente de quem olha o objeto, mas segundo Duarte Jr. (2007), a beleza nasce do encontro do objeto e da consciência de quem o aprecia, quando a relação EU-ISSO é superada. “A beleza se encontra, assim, *entre* o homem e o mundo, *entre* a consciência e o objeto (estético). A beleza habita a relação” (p. 93, grifo do autor).

Desta forma, acreditamos que, além dos conhecimentos, a experiência estética representa uma autêntica possibilidade aos professores quando trabalham questões relacionadas ao meio ambiente, ampliando seu trabalho. Ao proporcionar aos alunos a experiência de sentir e apreciar a natureza, o professor pode possibilitar a eles não apenas conhecê-la, mas também estabelecer com a mesma uma relação de interação e reciprocidade.

### **4.2.3) LINGUAGEM MISTA (M):**

Alguns dos livros abordaram o tema Fauna incluindo tanto elementos que descreveram os animais, seu habitat, alimentação, procriação, as principais causas de extinção de algumas espécies, dentre outros aspectos descritivos, como também a apresentação de poemas, lendas, contos e curiosidades sobre os animais. Os livros que apresentaram essa linguagem mista são:

- 1- Felinos
- 2- Jaguetê – Gatos
- 3- Gatos e onças

Devido à presença de uma diversificação na linguagem utilizada, esses livros buscam apresentar, além de dados informativos e descritivos a respeito de determinado animal, o aspecto estético possibilitado pelo tema. A nosso ver e de acordo com aquilo que propusemos anteriormente, esses livros proporcionaram aos alunos mais de uma forma de se apreender o tema, podendo evitar a ideia de um saber hegemônico e exclusivo.

Essa diversificação pode indicar uma possibilidade aos alunos de conhecer mais de uma maneira de valorizarmos os animais não humanos. Além disso, os livros 2 e 3 (*Jaguetê – gatos ; Gatos e onças*) demonstram que a professora trabalhou de modo interdisciplinar a partir do tema relativo aos animais, com desenhos, contos, poesias, mas também com gráficos estatísticos, características biológicas e ecológicas, dentre outros. Nas figuras 16 e 17 são apresentados fragmentos que exemplificam tal afirmação.

No livro *Felinos*, a professora apresenta, além de aspectos biológicos e ecológicos dos animais não humanos, esclarecimentos sobre adoção, cuidados veterinários, brincadeiras que os divertem, o abandono dos mesmos nas cidades, dentre outras informações. Assim, verificamos que esses livros deixaram de abordar o tema relativo aos animais não humanos de forma genérica, possibilitando o debate de questões relevantes no que diz respeito aos problemas da nossa convivência com eles.



# Considerações Finais

"Nossa capacidade afetiva é tão grande, que às vezes se estende a coisas mínimas. Lembra-me o caso de uma formiga doceira, cujo desaparecimento muito me penalizou. Aparecia em certa hora da noite, à hora em que habitualmente escrevo. Surgia de um ângulo da mesa, atravessava-a em diagonal, passando sobre o papel, e quebrava, além, outra aresta, sumindo-se até o dia imediato. Foi assim muitas noites. Acostumei-me à formiguinha e, ao avizinhar-se a hora de seu aparecimento, tornava-me inquieto, expectante, fugiam-me as idéias, e nada mais podia fazer, até que surgisse, lépida, ligeira, alegrando o papel com seu passinho miúdo, a minha amiguinha.

[...]

Um dia... ela não veio mais. Fiquei imprestável, tive que depor a pena. Enchiam-me tristes apreensões. Que seria feito da formiga doceira? Aborreceu-se de mim? Afogou-se numa gota de orvalho? Um passo brutal esmagou-a inconsciente? Eu sentia infinitos receios. Esperei-a uma noite, muitas noites. Nada! Nunca mais voltou..."<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> RANGEL, Godofredo. *Vida ociosa*. Melhoramentos, 1920.

Conforme apontado, as valorações atribuídas pelas professoras pesquisadas, a partir do referencial teórico por nós adotado, foram caracterizadas como tendências antropocêntricas e antropomórficas. Tais tendências puderam ser identificadas a partir dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas realizadas com algumas professoras.

A tendência antropocêntrica de valorização dos animais não humanos pode ser apontada como um elemento comum em nossa sociedade, já que a relação dos seres humanos com os demais animais há muito tempo é naturalizada a partir dessa visão, na qual os animais são tidos como “bens” pelos seres humanos, justificando, mesmo a partir da religião cristã, a existência dos animais não humanos para “facilitar a vida dos seres humanos”. Por isso, esses animais não humanos são normalmente valorados como recursos, seja alimentício, para a fabricação de roupas e sapatos, para tração de objetos, em meios de entretenimento e muitas outras formas.

Entretanto, esses mesmos animais, ou melhor, alguns deles, são também vistos como “quase humanos”, o que faz da relação entre seres humanos e animais não humanos não apenas uma relação utilitarista, mas uma relação que envolve sentimentos e cuidados que muitas vezes, demonstram um outro tipo de valoração, que aqui denominamos antropomórfica. Os resultados dessa pesquisa confirmaram tal afirmação, uma vez que muitas das professoras atribuíram características humanas aos animais e acabaram por expressar idéias e sentimentos que demonstram essa valoração.

É preciso lembrar do papel dos meios midiáticos nesse processo, sobretudo filmes e desenhos infantis. Esses acabam apresentando um estereótipo de animal que não existe: animais que expressam sentimentos como amor, amizade, fraternidade, coragem, dentre outros. Enfatizamos a importância de compreendermos a influência desempenhada por tais manifestações na constituição de representações de animais não humanos em crianças e adolescentes.

Um outro resultado obtido por meio dessa pesquisa que ora terminamos é o tipo de linguagem utilizada pelas professoras para abordar o tema relativo aos animais não humanos junto aos seus alunos, um dado que se revelou muito interessante para nós. As linguagens utilizadas nos livros para abordar o tema foram por nós denominadas: “científica”, “artística” e mista.

Verificamos que a linguagem “científica” pareceu proporcionar um maior distanciamento valorativo, uma vez que abordou o tema relativo aos animais não humanos a partir de um método descritivo-classificatório, tomando-os como objetos de estudo, o que

provocou um olhar distanciado daquele que estuda, ou seja, dos alunos em relação ao tema. Já a linguagem “artística” mostrou-se, nessa pesquisa, como uma possibilidade de aproximação ao tema, propondo-se na maioria dos livros que a empregou, um envolvimento dos alunos em relação aos animais, principalmente ao torná-los elementos a serem apreciados em músicas, histórias, desenhos, dentre outros. Nos livros que apresentaram uma abordagem mista, apesar de conter vários aspectos que os equiparam com os livros cuja abordagem foi mais neutra, ou seja, os livros com abordagem científica, em alguns momentos a inserção de elementos artísticos ou diferenciados acrescentaram posicionamentos valorativos aos mesmos, porém sem apresentar a tendência antropocêntrica.

Um dado interessante obtido a partir da análise das linguagens utilizadas pelas professoras foi a possibilidade de se fazer um trabalho diferenciado, verificado entre as professoras que utilizaram a linguagem “artística” em seus livros. Apesar de muitos deles demonstrarem uma influência dos recursos da mídia no sentido de antropomorfizar os animais, alguns apresentaram uma experiência muito rica e uma forma diferente de olhar para os animais. A utilização de formas, cores, canções, contos, dentre outros, possibilitou a essas professoras uma oportunidade de mostrar aos seus alunos que os animais não são apenas seres dos quais nos utilizamos, mas principalmente a beleza e a diversidade de seres que existem na natureza e nos possibilitam vislumbrar um elo com aquilo que somos também, seres naturais, que, além de nossas características intelectuais, culturais e sociais, temos uma relação com o mundo natural, e conseqüentemente, com os animais não humanos.

Salientamos também a complexidade que envolve o processo valorativo. Foi possível verificar a diversidade e até mesmo as contradições evidenciadas pelas professoras nas diferentes fases de coleta de dados para essa pesquisa. Compreendemos assim, as conseqüentes dificuldades em trabalhar tal tema em sala de aula. O professor, que não é um sujeito distinto daqueles que vivem nessa sociedade, possui tantas formas de se relacionar com os animais não humanos e muitas vezes ele próprio possui valorações contraditórias em relação a esses, tornando-se uma tarefa quase improvável a abordagem menos antropocêntrica e utilitarista ou antropomórfica desses animais durante suas aulas. Além disso, os alunos também enfrentam (de modo imperceptível quase sempre) essas contradições já que são bombardeados por imagens de animais “amiguinhos como se fossem gente” e ao mesmo tempo se alimentam desses mesmos animais e estudam suas partes na escola, quando não os matam por diversão.

Verificamos assim, que atribuir valores é um processo bastante complexo. Segundo Puig (1998), os valores são guias de condutas que atuam quando o sujeito deve confrontar-se

com situações complexas. Além disso, o autor afirma que no âmbito cultural das sociedades plurais, convivem múltiplos e distintos valores. “Valores inclusive contraditórios que de modo inevitável tendem a criar desconcerto e desorientação nos sujeitos” (p.37).

Acreditamos, com isso, que uma das razões que podem explicar, no caso dessa investigação, um quadro de valorações tão diversificadas é a própria natureza controversa da questão animal em nossa sociedade. Diante disso, retomamos o questionamento realizado na introdução: é possível um trabalho com valores referentes aos animais não humanos mais coerente e desejável do ponto de vista de uma postura não antropocêntrica? A resposta a essa questão tem que encarar a relação que se estabelece repleta de contradições.

Basta verificarmos as formas ambíguas com que fazemos os animais não humanos presentes em nossas vidas – como alimento, cobaias, diversão, artigos para consumo, personagens de filmes e desenhos infantis, ou ainda, como verdadeiros filhos e amigos fiéis – e por esse motivo acabamos infligindo-lhes além de sofrimento (lembremo-nos da criação industrial de animais para abate, rodeios, pesquisa científica), um papel que não lhes pertence, o de serem transformados em humanos nos recursos midiáticos ou ainda ao serem tingidos de rosa, terem seus rabos mutilados, seu tamanho alterado e passarem a viver uma vida frenética ao ponto de precisarem – segundo seus donos humanos – de psicólogos e terapias alternativas.

Dal-Farra (2003) em sua conclusão sobre as formas complexas e, por vezes, enredadas com que estabelecemos relações com os animais afirma:

Desse modo, as representações de animal na contemporaneidade deslizam entre o dócil e o perigoso, entre o que deve ser cuidado e o que deve ser eliminado, colocando o ser humano em posições distintas deste embate, conforme a espécie e o significado atribuído a ela no contexto cultural em questão. E nós, seres interpretativos, bebemos dessas fontes, construímos identidades e, escrevendo este texto e refletindo sobre isto, também ajo neste processo. Estamos imersos neste nosso tempo, em que observamos alterações nas relações do homem com os animais. Agimos nestas transformações e somos tocados por elas, somos agentes e pacientes, somos espectadores e atores. Somos o “um” fragmentado, mas somos nós mesmos. Nós mesmos que estamos tão longe e tão perto dos animais. Nós, seres urbanos, que moramos uns sobre os outros, vivemos distantes de florestas, transportamos nossas coisas em máquinas, assim como nós mesmos e, quando olhamos para o lado, lá está um animal, assim como no momento em que abrimos a geladeira. Da mesma forma, ao olharmos no espelho todas as manhãs nos deparamos com um outro animal, que, aliás, freqüentemente julgamos conhecer muito bem (p. 358/359).

Enfim, nos perguntamos, diante disso, se haveria lugar para o envolvimento e conseqüente respeito para com a “outridade” dos animais não humanos nessa sociedade em

que vivemos. Estariam os seres humanos dispostos a repensar sua relação com os animais não humanos? E, ao considerarmos o quanto essa relação guarda ligação com a relação que os seres humanos estabelecem entre si na sociedade, a pergunta retorna: estão os seres humanos dispostos a repensar a relação que estabelecem entre si, reconhecendo a “outridade” de outro humano que ao mesmo tempo é igual e diferente dele? Acreditamos ser imprescindível tais questionamentos, principalmente junto às novas gerações, mesmo que forma tênue como fizeram algumas das professoras que participaram dessa pesquisa.

Afinal, por mais complexo que seja esse processo, como mostraram muitas das professoras, sempre há possibilidade para fazer diferente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AALTOLA, E. 'Other animal ethics' and demand of difference. **Environmental Values**. England, 11:2, 193-209, 2002.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ÁLVAREZ, P.; FERNÁNDEZ, M.J., GARCÍA, J. Ideologia ambiental del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Implicaciones didacticas y evidencias sobre la validez de un instrumento. **Revista Electrónica de Enseñanza de la Ciencias**. v. 3, n.3, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDERSON, M.V.; HENDERSON, A.J.Z. Pernicious portrayals: the impact of children's attachment to animals of fiction on animal of fact. **Society and Animals**. Canadá, 13:4, 297-314, 2005.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- ARANHA, M.L.A.A.; MARTINS, M.H.P. **Temas de filosofia**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- ARAÚJO, U.F. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de la Ciencias**. v.5, n.2, 2006.
- BAUER, M.W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERAZA, M. Z. O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, F. (coord). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- BIHR, A. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo, 1998. (Coleção Mundo do Trabalho).
- BOLÍVAR, A. A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In: TRILLO, F (cood). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, L.M. Conhecer e apreciar a natureza: desafios da temática ambiental enfrentados por uma professora de biologia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24º, 2001, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro, 2001(CD-ROM).

\_\_\_\_\_. **O trabalho com valores em Educação Ambiental:** investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/SP, São Carlos, 2003.

\_\_\_\_\_.; SEMPREBONE, A.M.S. Educando em valores: o conteúdo valorativo da temática ambiental presente em livros didáticos de ciências naturais. In: Encontro Iberoamericano de Educação, 3, 2007, Araraquara. **Anais...** Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2007.

BORNHEIM, G.A. Filosofia e política ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.16-24, dez.1985.

BRUZZO, C. Filmes e escola: isto combina? **Ciência & Ensino**. Campinas, n. 6, junho. 1999.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2006.

CAMARGO, A.M.F. e MARIGUELA, M. (orgs). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CAMARGO, I.J.B. Experiências ordinárias para refletir sobre o cotidiano escolar. In: CAMARGO, A.M.F. e MARIGUELA, M. (orgs). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CARVALHO, I.C.M. A tradição como horizonte de significação do ambiental. In: \_\_\_\_\_. **A invenção ecológica:** narrativas e trajetórias da educação ambiental. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 2001. p. 35-67.

\_\_\_\_\_. Para além do Mal Estar da Civilização: a cura ecológica e a educação da percepção. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30º, 2007, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro, 2007(CD-ROM).

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 282f. 1989. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 1989.

CARVALHO, L.M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. **Projeto – Revista de Educação:** Ciências: que temas eleger? Porto Alegre, v.1, n.1, 1999.

\_\_\_\_\_. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.; LOGAREZZI, A. (orgs). **Consumo e resíduos:** fundamentos para um trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19-41.

CAVALARI, R. M. F. **As concepções de Natureza no Ideário Educacional no Brasil nas décadas de 1920 e 1930**. (V Congresso Europeu CEISAL de Latinoamericanistas, Bruxelas, abr. 2007). Disponível em: < [www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyTMA-2-CAVALARI.pdf](http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyTMA-2-CAVALARI.pdf) >. Acesso em: 27 maio 2009.

CAVALCA, L.B. **A temática ambiental na revista Superinteressante – 1995-2004:** temas e valores. 2007. 135f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ecologia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

CHILDE, G. **A evolução cultural do homem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

CMMAD - COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2 ed. RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1991.

D'AMATO, J.L.; LEIS, H.R. O Ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial. In: CAVALCANTE, C. (Org.). **Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez; Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

DAL-FARRA, R.A. **Representações de animais na contemporaneidade: uma análise da mídia impressa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DESCARTES, R. **Discurso do método; As paixões da alma**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

DIAS, G. F. **Elementos para capacitação em educação ambiental**. Ilhéus/BA: Editus, 1999.

DINIS, E.M.; TOMAZELLO, M.G.C. Um estudo sobre o tema biodiversidade em livros didáticos de ciências do ensino fundamental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - EPEA, 3., 2005, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2005. 1 CD.

DOMINGUEZ, C.D.C. **Desenhos, palavras e borboletas na educação infantil: brincadeiras com as idéias no processo de significação sobre os seres vivos**. 2006. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DUARTE JR. J.F. **Fundamentos estéticos da educação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

DURHAM, E.R. Chimpanzés também amam: a linguagem das emoções na ordem dos primatas. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v.46, n.1, 2003.

FARIA FILHO, L.M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan/abr. 2004.

FERNANDES, A.H. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28º, 2005, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro, 2005(CD-ROM).

FERNÁNDEZ-ARMESTO, F. **Então você pensa que é humano?: uma breve história da humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FERRY, L. **A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem**. São Paulo: Ensaio, 1994.

FISCHER, R.M.B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na “sociedade da informação”. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIENCIAS SOCIAIS, 8º, 2004, Coimbra. **Anais**. Portugal, 2004.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Coleção educação e comunicação). Vol. 1.

GONÇALVES, C.W.P. **Os (Des) Caminhos do Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 1996. (Coleção temas atuais).

GONÇALVES, I.A.; FARIA FILHO, L.M. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R.F.; VALDEMARIM, V.T. (orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.

GRÜN, M. Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.19, n.2, p. 171-195, jul/dez.1994.

\_\_\_\_\_. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. 2. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2000. – (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **A outridade da natureza na Educação Ambiental**. Texto apresentado na ANPED de 2003. (www.anped.br).

\_\_\_\_\_. **Em busca da dimensão ética da Educação Ambiental**. Campinas: Papyrus Editora, 2007a.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa em Ética na Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v.2., n.1, p. 185-205, jan/jul. 2007b.

GUIMARÃES, L. B. **O educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental**: uma história de discontinuidades. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação, Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. Pesquisas em educação ambiental: olhares atentos à cultura. In: WORTMANN, M.L.C.; SANTOS, L.H.S.; RIPOLL, D.; SOUZA, N.G.S.; KINDEL, E.A.I. (orgs.) **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência**: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

\_\_\_\_\_.; FERREIRA NETO, S.M. O aquecimento global nas pedagogias dos jornais. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS – SBECE, 3, 2008, Canoas/RS. **Anais...** Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2008, 1CD.

HELLER. A. **O homem do renascimento**. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-43, 2001.

KINDEL, E.A.I. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais... In: WORTMANN, M.L.C.; SANTOS, L.H.S.; RIPOLL, D.; SOUZA, N.G.S.; KINDEL, E.A.I. (orgs.) **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

LACEY, H. Interpretação e teoria nas ciências naturais e nas ciências humanas: comentários a respeito de Kuhn e Taylor. São Paulo, **Trans/Form/Ação**, n. 20, p. 87-106, 1997.

\_\_\_\_\_. A ciência e o bem-estar humano: para uma nova maneira de estruturar a actividade científica. In: SANTOS, B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida desceste**. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

LARA, T.A. **Caminhos da Razão no Ocidente: A filosofia ocidental, do Renascimento aos nossos dias**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1986.

LASTÓRIA, L.A.C.N. Impasses éticos na educação hoje. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 429-440, 2003.

LAYRARGUES, P. P.. Educação para a Gestão Ambiental: A cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; \_\_\_\_\_. ; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente: A Educação Ambiental em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 87-154.

LEFF, H. Pensar a complexidade ambiental. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-63.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Entre Nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em Educação Ambiental. In: \_\_\_\_\_. ; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente: A Educação Ambiental em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 87-154.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, A.A. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - EPEA, 3., 2005, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2005. 1 CD.

MEDRANO, E.M.O.; VALENTIM, L.M.S. A indústria cultural invade a escola brasileira. Campinas, **Cadernos CEDES**, n. 54, p. 69-75, ago. 2001.

MINAYO, M.C.S. (org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Crítica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, C.E.A. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. Campinas, **Cadernos CEDES**, n. 54, p. 28-40, ago. 2001.

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 6. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Método II: a vida da vida**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEDROSA, J.G. A natureza no livro didático de ciências: educação ou pseudo-educação? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29º, 2006, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro, 2006(CD-ROM).

PELIZZOLI, M.L. **Correntes da Ética Ambiental**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

PESSANHA, E.C.; DANIEL, M.E.B.; MENEGAZZO, M.A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.27, p. 57-69, set/out/nov/dez. 2004.

PESSANHA, J.A.M. **Descartes: Vida e Obra**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2005.

PUIG, J.M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J.M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004. – (Coleção educação em pauta).

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. Campinas, **Cadernos CEDES**, n. 54, p. 19-27, ago. 2001.

RAZERA, J. C. C.; BOCCARDO, L.; PEREIRA, J. P. R. Percepções sobre a fauna em estudantes indígenas de uma tribo tupinambá no Brasil: um caso de etnozologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de la Ciencias**. v. 5, n.3, 2006.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da filosofia: do Humanismo a Descartes**. São Paulo: Paulus, 2005. (História da Filosofia). v. 3.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção Primeiros Passos; 292).

RIBEIRO, M.A.H.W. Lendas, Mitos, Fábulas, Contos – fios metafóricos da história da humanidade. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 16, n. 28, p. 79-99, jan/jul.2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIPOLL, D. A classificação dos seres vivos e os estudos culturais: uma articulação possível na sala de aula. In: SILVEIRA, R.M.H.(org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

ROCHA, H.H.P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. Campinas, **Cadernos CEDES**, n.52, p. 55-73, nov. 2000.

RODRIGUES, N. **Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético**. Educação & Sociedade. Campinas/SP, v. 22, n. 76, out. 2001.

ROGER, E. Uma antropologia complexa para entrar no século XXI: chaves de compreensão. In: NASCIMENTO, E.P.; PENA-VEGA, A. (Orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SANTANA, L. C. Educação ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: **Internacional Workshop on Project Based**, 2005. Guaratinguetá, PBLTech 2005, - Internacional Workshop on Project Based – Learning and New Technologie. 2005. p. 1-14.

SANTOS, L.H.S. **Biologia dentro e fora da Escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2000.

SANTOS. B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida descente**. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas/SP: Editores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHWERTNER, C.F. Os bichos na natureza da sala de aula. In: SANTOS, L.H.S. **Biologia dentro e fora da Escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2000.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN E COOK. **Métodos da Pesquisa nas Ciências Sociais**. Trad. Maria Martha H. d'Oliveira, Miriam M. Del Rey. São Paulo: EPU, 1987.

SEVCENKO, N. **O renascimento**. 6. ed. Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988. (Coleção Discutindo a História).

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SILVA, F.C.T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n.28, p.201-216, 2006.

SILVA, F.N. **Determinismo, ideologia e teoria evolucionista: o ser humano na sociobiologia**. 2008. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SILVA, T. Os filmes infantis e a aprendizagem de Ciências na sala de aula. In: SANTOS, L.H.S. **Biologia dentro e fora da Escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2000.

SOUZA, N.G.S. Ensinando nos anos iniciais: os animais e a alimentação sob um enfoque cultural. In: SILVEIRA, R.M.H. (org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

SOUZA, R.F.; VALDEMARIM, V.T. (orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, S.C; SOUZA, C.E.P. Se a linguagem e o pensamento são humanos... é possível fugir do antropocentrismo? In: GUIMARÃES, L.B.; BRÜGGER, P.; SOUZA, S.C.; ARRUDA, V.L.V. **Tecendo subjetividades em educação e meio ambiente**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003. – (Coleção Cadernos CED; 6).

TARNAS, R. **A Epopéia do Pensamento Ocidental**: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

TEIXEIRA, I.C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

TRIVELATO, S.L.F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S.; AMORIM, A.C. (Orgs). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

TRILLO, F. (coord). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

VALDEMARIM, V.T. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para sociedade. Campinas, **Cadernos CEDES**, n.52, p. 74-87, nov. 2000.

VILA MERINO, E. S. Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 37/5, 2006.

VON ZUBEN, N. A. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2006.

VYGOTSKY, L.S. Análise da fábula. In: VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WULF, C. **Antropologia da Educação**. Tradução: Sidney Reinaldo da Silva. Campinas: Editora Alínea, 2005. – (Coleção Educação em Debate).

ZUIN, A.A.S. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. Campinas, **Cadernos CEDES**, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

# ANEXOS

## ANEXO A

### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professora: \_\_\_\_\_

Disciplina (s) que ministra atualmente: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Ano/Série: \_\_\_\_\_

Anos/Séries com as quais já trabalhou: \_\_\_\_\_

#### ATENÇÃO

- NÃO há resposta certa ou errada, apenas queremos saber sua opinião sobre esse assunto.
- Solicitamos que as respostas sejam elaboradas individualmente, pois trata-se de um instrumento de pesquisa, onde **A OPINIÃO DE CADA UM** (cada resposta) tem um grande valor.

1) Para você o tema “Fauna”, designado para ser trabalhado no Projeto de Meio Ambiente em sua escola, pode ser considerado um tema:

Fácil

Difícil

Interessante

Desinteressante

Outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Você já havia trabalhado anteriormente com algum tema relativo ao Meio Ambiente?

sim

não

Em caso positivo, comente sucintamente que trabalho(s) desenvolveu (assunto e atividades realizadas).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Você considera o tema “Fauna”, designado pela Secretaria de Educação para ser trabalhado no Projeto em sua escola, um tema importante para ser trabalhado com seus alunos? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Você recebeu algum tipo de orientação para trabalhar com o Projeto? Se sim, como isso ocorreu?

---

---

---

---

---

---

5) Você sentiu falta de alguma outra orientação ou outro apoio qualquer para realizar esse trabalho? Se sim, aponte o que lhe faltou?

---

---

---

---

---

---

6) Em seu trabalho com esse tema, **COM** que assunto(s) você TRABALHOU (considerou importante tratar)? Por quê **ESCOLHEU ESSES ASSUNTOS**?

---

---

---

---

---

---

7) Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) ao trabalhar esses assuntos em suas aulas?

( ) sim ( ) não

Em caso positivo, quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

8) Você encontrou alguma(s) facilidade(s) ao trabalhar esses assuntos em suas aulas?

( ) sim ( ) não

Em caso positivo, quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

9) Com relação ao material didático e/ou atividades que você utilizou no Projeto para trabalhar com esse tema Fauna:

a) **INDIQUE COM QUAIS TRABALHOU, ESPECIFICANDO À FRENTE MAIS DETALHES, COMO** título (do livro ou vídeo) ou tipo de atividade realizada (por exemplo, criação de borboletas)

( ) Livro didático \_\_\_\_\_

( ) Livro paradidático \_\_\_\_\_

( ) Vídeos { Filme: \_\_\_\_\_  
Desenho: \_\_\_\_\_

( ) Animais \_\_\_\_\_

( ) Exposição do assunto \_\_\_\_\_

( ) Experimentos \_\_\_\_\_

( ) Debates \_\_\_\_\_

( ) Excursões ou trabalhos de campo \_\_\_\_\_

( ) Outro(s).Qual(is)? \_\_\_\_\_

b) Com relação ao trabalho que você desenvolveu, você tem alguma experiência que considera mais significativa **A DESTACAR** (para apontar) seja com relação aos alunos, seja com relação à sua(s) própria(s) expectativa(s)? Se sim, **APONTE-A(S)** (descreva-as).

---



---



---



---



---



---

10) Pensando nos:

- Livros didáticos

- Filmes e desenhos infantis

- Livros de literatura infantil:

a) Você vê diferença nas formas de abordagens com que esses diferentes materiais tratam o assunto relativo aos animais?

---



---



---



---

b) Se não vê diferenças, aponte, em linhas gerais, como ele é tratado.

---



---



---



---

c) Se vê, quais as diferenças que você identifica?

---



---



---



---

11) Leia as frases a seguir assinalando com um X sua posição sobre cada uma delas (**GRAU DE CONCORDÂNCIA OU NÃO COM O ENUNCIADO OU COM A FORMA COM QUE É FEITO O ENUNCIADO**), tecendo comentários que justifiquem sua opção:

a) *“Bem no alto deste paiol havia uma colméia. Era grande e muitas famílias ali moravam e trabalhavam o dia inteiro. Em especial havia uma abelha que cuidava muito bem do seu cantinho e de suas abelhinhas. Ensinava tudo que sabia para as suas abelhinhas, para que mais tarde pudessem cuidar também de suas colméias. Dizia a mamãe abelha:*

*- Nunca voem longe daqui, há muito que recolher por perto. As laranjeiras estão em flor e é fácil de chegar até elas... não saiam sem me avisarem até onde vão e ficarei contente em saber.*

*Acontece que a abelhinha menor que ainda estava aprendendo o ofício nem voar direito sabia, era muito rebelde. Pensava assim;*

*- Ah...ela sabe tudo, eu preciso voar longe para aprender também...”.*

( ) Concordo inteiramente      ( ) Concordo parcialmente      ( ) Discordo

Comente, justificando: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

b) *É preciso preservar a vida dos animais, pois eles são de grande utilidade para todos nós.*

( ) Concordo inteiramente      ( ) Concordo parcialmente      ( ) Discordo

Comente, justificando: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

c) *Maltratar os animais é crime!*

Concordo inteiramente       Concordo parcialmente       Discordo

Comente, justificando: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

d) *O cão é o melhor amigo do homem, um amigo fiel!*

Concordo inteiramente       Concordo parcialmente       Discordo

Comente, justificando: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

e) *“Porque ele (o homem) é um estranho que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita [...] sua ganância empobrecerá a terra e vai deixar atrás de si os desertos [...]. Isto sabemos: a terra não pertence ao homem, o homem pertence à terra”.*

Concordo inteiramente       Concordo parcialmente       Discordo

Comente, justificando: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

12) Observe as figuras a seguir, elas representam diferentes situações de relação entre seres humanos e animais. Ao se deparar com cada uma delas, aponte sentimentos e pensamentos que elas provocam, comentando-os:

a)



*Casaco de Pele*

Sentimentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

Pensamentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

Comentários:

---

---

---

---

---

---

---

---

b)



*Pombos na praça*

Sentimentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Pensamentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Comentários:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

c)



*Criação de frangos em granjas*

Sentimentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Pensamentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Comentários:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

d)



*Morcego*

Sentimentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Pensamentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Comentários:

---

---

---

---

---

---

---

---

e)



*Cena do filme “Rei Leão” em que o filhote de leão é apresentado aos “pais”.*

Sentimentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Pensamentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Comentários:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

f)



*Lex Barker no papel de Tarzan com seu chimpanzé de estimação.*

Sentimentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Pensamentos:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Comentários:

---

---

---

13) Você tem algo a acrescentar a respeito do trabalho com o tema Fauna desenvolvido por sua escola?

---

---

---

---

---

---

*Muito obrigada pela sua colaboração!*

**ANEXO B:** Quadro de professoras selecionadas para a entrevista e critérios utilizados para a seleção (questionários).

### QUESTIONÁRIOS

<b>+ INGÊNUA COM RELAÇÃO À</b>	<b>+ CRÍTICA COM RELAÇÃO À</b>
<b>QUESTÃO ANIMAL:</b>	<b>QUESTÃO ANIMAL:</b>
3	7
4	<b>10</b>
5	<b>11</b>
<b>8</b> (religiosidade)	<b>13</b>
<b>14</b>	
15	
16	
19	
<b>+ ANTROPOCÊNTRICA:</b>	<b>- ANTROPOCÊNTRICA/ +</b>
	<b>ECOLÓGICA:</b>
<b>1</b>	5
<b>8</b>	7
12	<b>10</b>
15	<b>11</b>
17	<b>13</b>
	18
<b>+ ANTROPOMORFIZAÇÃO:</b>	<b>- ANTROPOMORFIZAÇÃO:</b>
3	7
4	<b>10</b>
5	<b>11</b>
<b>8</b>	<b>13</b>
12	
<b>14</b>	
15	
16	
17	
19	

*Obs:* As professoras grifadas e em negrito foram selecionadas para a entrevista.

**ANEXO C:** Quadro de professoras selecionadas para a entrevista e critérios utilizados para a seleção (livros).



*Obs.:* As professoras em negrito foram selecionadas para a entrevista.

## **ANEXO D: Roteiro de Entrevista (Professoras)**

### Parte A: Específico

- Lembrar alguns pontos do questionário.
- Entender melhor algumas respostas que ficaram incompreendidas.

### Parte B: Comum

- 1) O **tema fauna** (animais) é/ tem sido trabalhado por você fora do período destinado para o desenvolvimento daquele projeto - ano 2007?
  - Se sim, por quê? Como?
  - Se não, por quê?
- 2) Como você vê a relação que estabelecemos com os animais em **nossa sociedade**? Como ela é caracterizada? (ver o que vem e depois, caso necessário)
  - São valorizados e tratados de igual forma pelas pessoas? Há alguma forma que na sua opinião se sobressaia?
  - Você concorda com toda(s) a(s) forma(s) de tratamento que nossa sociedade dá a eles?
- 3) **Na escola**, essas formas de valorização e tratamento aparecem? Quando? Como?
  - Você reconhece alguma(s) dessa(s) forma(s) de valorização em suas atividades, ou quando trabalhou com o tema fauna em 2007?
- 4) Na **sua opinião**, haveria uma forma mais adequada da nossa sociedade lidar com a relação SER HUMANO X ANIMAIS?
  - Você vê o homem como um animal? O que o diferencia dos demais? O que o iguala? Ele é mais importante? Se sim, em que sentido, por quê?
- 5) Em alguma ocasião anterior vc já havia se deparado com essa questão da relação ser humano x demais animais? Quando? Como foi?

## **ANEXO E: Roteiro de Entrevista (Bibliotecária)**

### Parte A: Específico

- 1) Por que a escola trabalhou com tema Fauna no ano 2007?
- 2) Na sua opinião, como os professores receberam e lidaram com esse tema?
- 3) Para você, como foi trabalhar com o tema Fauna (ano 2007)? Quais as maiores dificuldades? E as facilidades?
- 4) Que orientações você deu aos professores para o trabalho com esse tema? (Você indicou materiais? Procedimentos?)
- 5) A partir da análise que realizamos de alguns livros e pelo questionário respondido pelos professores, pudemos identificar que muitos deles trabalharam com o Conto “Gato de Botas”. Eles receberam orientação para trabalhar com esse conto?
  - Se sim, por quê? Com qual objetivo?
  - Se não, ao que vc atribui essa escolha?

### Parte B: Comum

- 6) Como você vê a relação que estabelecemos com os animais em **nossa sociedade**? Como ela é caracterizada? (ver o que vem e depois, caso necessário)
  - São valorizados e tratados de igual forma pelas pessoas? Há alguma forma que na sua opinião se sobressaia?
  - Você concorda com toda(s) a(s) forma(s) de tratamento que nossa sociedade dá a eles?
- 7) **Na escola**, essas formas de valorização e tratamento aparecem? Quando? Como?
- 8) Na **sua opinião**, haveria uma forma mais adequada da nossa sociedade lidar com a relação SER HUMANO X ANIMAIS?
  - Você vê o homem como um animal? O que o diferencia dos demais? O que o iguala? Ele é mais importante? Se sim, em que sentido, por quê?
- 9) Em alguma ocasião anterior vc já havia se deparado com essa questão da relação ser humano x demais animais? Quando? Como foi?

**ANEXO F: Quadro demonstrativo de características das professoras selecionadas para entrevista.**

Professora	Descrição
<b>1</b>	Apresentou em várias respostas ao questionário a tendência valorativa antropocêntrica, manteve-se coerente com essa tendência durante quase todo o questionário. Seu livro apresentava uma abordagem mista, com dados classificatórios sobre os animais, valores implícitos e cuidados com os felinos, brincadeiras e histórias sobre os felinos.
<b>8</b>	No questionário, apresentou respostas envolvendo a dimensão religiosa, frases que pareciam expressar uma visão pouco aprofundada sobre o assunto e, além disso, apresentou valorações antropocêntricas em alguns momentos. Seus livros destacaram-se aos demais, tanto pela utilização do Tangran como por tratar dos direitos dos animais.
<b>10</b>	Tal professora apresentou respostas muito diferenciadas no questionário, mostrou-se crítica em relação a vários tópicos, além de demonstrar um conhecimento diferenciado em relação à problemática ambiental. Seus livros destacaram-se pela apresentação diferenciada do conto “O gato de botas”, em que, no lugar do gato, o livro apresentava como personagem principal um garoto.
<b>11</b>	Assim como a professora 10, essa professora também apresentou posicionamentos críticos em relação a várias questões, mostrou uma visão mais aprofundada sobre o tema e seus livros demonstraram o emprego de recursos que apresentavam os animais com características humanas, como fábulas, histórias infantis e músicas.
<b>13</b>	No questionário, além de respostas que demonstravam uma proximidade com o assunto relativo aos animais não humanos, apresentou respostas críticas em relação a várias figuras do questionário e, além disso, essa professora em vários momentos apresenta o homem como “vilão”, como culpado pela situação dos animais. Seus livros apresentaram uma abordagem mista, onde em alguns momentos os animais são apresentados a partir de classificações e características biológicas e em outros momentos o livro apresenta poesias, músicas, ilustrações e contos envolvendo animais.
<b>14</b>	Tal professora apresentou em seu questionário um posicionamento valorativo pouco aprofundado, uma visão que não contemplava os problemas econômicos e históricos da questão animal, em algumas respostas apresentou sentimento de culpa em relação ao assunto e apresentou os animais a partir de características humanas. Em seus livros empregou o recurso da antropomorfização, mostrando assim uma coerência na abordagem.

## **ANEXO G: Descrição das valorações expressas pelas professoras em relação aos animais não humanos durante as etapas de coleta de dados.**

**Tabela 13:** Descrição das linguagens e dos posicionamentos valorativos apresentados pelas professoras participantes da pesquisa durante a coleta dos dados.

Prof <sup>a</sup>	LIVROS (Linguagem)	QUESTIONÁRIOS		ENTREVISTAS
		<i>Antropocêntrica</i>	<i>Antropomórfica</i>	
1	Mista	+ <sup>18</sup>	-	Antropocêntrica
2	Científica	N <sup>19</sup>	N	N
3	N	+	-	N
4	N	-	+	N
5	N	-	-	N
6	N	N	N	N
7	N	-	-	N
8	Artística	+	+	Pouco aprofundado
9	N	N	N	N
10	Artística	-	-	Critico
11	Artística	-	-	Critico
12	Científica	+	+	N
13	Mista	-	-	Crítico/ Antropocêntrica
14	Científica Artística	-	+	Pouco aprofundado
15	Artística	-	+	N
16	N	+	+	N
17	N	+	+	N
18	Científica	+	+	N
19	Artística	+	+	N

A seguir e com a finalidade de explicitar a forma como cada professora participante da pesquisa expressou suas valorações em relação aos animais não humanos durante as etapas de coleta dos dados, e também com a finalidade de esclarecer a não adoção de categorias restritas e excludentes, apresentamos uma descrição a partir de cada professora:

**P1:** o livro produzido juntamente aos seus alunos (Felinos) apresenta linguagem mista, ou seja, possui elementos da linguagem científica e também da linguagem artística. No questionário respondido por ela há predomínio de um posicionamento antropocêntrico e poucos elementos característicos do posicionamento antropomórfico. A entrevista demonstra

<sup>18</sup> Os sinais (+) e (-) referem-se, respectivamente, a maior e menor frequência de respostas.

<sup>19</sup> N: não participou dessa fase de coleta de dados ou os dados obtidos não foram suficientes para inferir o posicionamento.

que a professora manteve-se coerente em seu posicionamento valorativo, uma vez que em várias respostas apresentou argumentos antropocêntricos.

**P2:** a sua participação restringiu-se a análise dos livros (Animais Aquáticos; Peixes) produzido por ela juntamente a seus alunos. O livro apresentou uma linguagem científica e não nos fornece elementos suficientes para tirarmos conclusões sobre seu posicionamento valorativo em relação aos animais não humanos.

**P3:** a professora participou da pesquisa respondendo o questionário. Suas respostas apresentaram a tendência antropocêntrica na valoração dos animais e poucas respostas evidenciaram o antropomorfismo.

**P4:** participou da pesquisa respondendo o questionário e suas respostas apresentaram a tendência antropomórfica na valoração dos animais e poucas respostas evidenciaram o antropocentrismo.

**P5:** sua participação na pesquisa restringiu-se às respostas ao questionário. Suas respostas não evidenciaram de forma acentuada nem a tendência antropocêntrica nem a tendência antropomórfica na valoração dos animais.

**P6:** respondeu um número muito pequeno de perguntas do questionário e não participou de mais nenhuma das fases de coleta de dados.

**P7:** sua participação na pesquisa restringiu-se às respostas ao questionário. Suas respostas não evidenciaram de forma acentuada nem a tendência antropocêntrica nem a tendência antropomórfica na valoração dos animais.

**P8:** os três livros produzidos por essa professora juntamente aos seus alunos (Tangran dos animais; Animais e seus direitos; Maltratar os animais é crime) apresentaram em sua constituição a linguagem artística, sendo que em especial o livro Tangran dos animais representa para nós um bom exemplo de trabalho onde a visão estética e olhar de apreciação aos animais se fizeram presentes. No questionário, a professora apresentou respostas que evidenciaram de forma equilibrada as duas tendências valorativas encontradas nos dados, ou seja, o antropocentrismo e o antropomorfismo. Assim, na entrevista visamos aprofundar tais evidências, mas em grande parte das perguntas realizadas à professora, suas respostas apresentaram pouco aprofundamento em relação às questões referentes ao relacionamento entre seres humanos e animais. Na entrevista nenhuma das duas tendências foi evidenciada pela professora de forma acentuada. Esse caso pode ser um exemplo claro de quanto o tema relativo aos animais não humanos é bastante complexo e até contraditório mesmo junto às professoras que trabalharam de forma específica junto a seus alunos.

**P9:** respondeu a um número muito pequeno de perguntas do questionário e não participou de mais nenhuma das fases de coleta de dados.

**P10:** tal professora pode ser apontada como a que mais demonstrou coerência durante todas as fases da pesquisa. Essa afirmação pode ser comprovada ao analisarmos os seguintes dados: os dois livros por ela produzidos juntamente com seus alunos (A fauna do Amor; Francisco e o gato de botas) apresentaram a linguagem artística em sua composição, sendo evidente que a professora trabalhou de forma diferenciada o conto “O gato de Botas”, pois mesmo esse conto, sendo um exemplo de antropomorfização dos animais (do gato), nos dois livros a professora conseguiu evitar o emprego de tal tendência valorativa através da releitura do conto e adaptações para que isso pudesse ser evitado. No seu questionário é muito evidente que suas reflexões a respeito do tema são muito aprofundadas, são vários os exemplos de respostas nas quais a professora demonstra possuir um conhecimento e também uma visão crítica sobre a relação entre homens e animais. Assim, na entrevista esse posicionamento valorativo, que consegue evitar tanto o antropomorfismo quanto o antropocentrismo, ficaram mais evidentes ainda, e em várias respostas a professora demonstrou ser muito crítica e ter uma postura bem coerente com aquilo que havia respondido no questionário e externalizado nos livros.

**P11:** da mesma forma que a professora nº 10, essa professora também mostrou-se coerente em todas as fases do questionário. Todos os seus livros (A Fauna das Canções; A Fauna das Cantigas vol.1, vol. 2, vol. 3; De Fábulas a Histórias em Quadrinhos I, II, III, IV, V) empregaram a linguagem artística e utilizaram-se de canções, cantigas infantis, fábulas e histórias infantis para sua confecção e em virtude disso nos livros percebemos a tendência antropomórfica de valorização dos animais, mas acreditamos ser influência dos materiais utilizados. No questionário suas respostas foram bem críticas, demonstrando que a professora tem uma opinião bem aprofundada sobre o tema e por isso, consegue evitar as duas tendências valorativas identificadas, o antropocentrismo e o antropomorfismo. A entrevista mostrou-se de forma coerente com as respostas do questionário, embora a professora tenha apresentado respostas menos elaboradas que no questionário.

**P12:** a professora participou de duas fases da coleta de dados. Seu livro (Gato de Botas: conto e conhecimento) apresentou a linguagem científica, já que apresenta várias características biológica de vários animais e principalmente dos felinos. No questionário, suas respostas variaram entre as duas tendências valorativas, foi possível observar tanto valores relacionados ao antropocentrismo como a atribuição de semelhanças entre seres humanos e animais com a atribuição de características humanas aos animais. A professora não foi selecionada para a

entrevista. Podemos notar mais um exemplo de multiplicidade de valores e ambigüidades nas concepções sobre os animais nessa professora.

**P13:** a professora participou de todas as fases de coleta de dados. Em seus dois livros (Jaguetê – Gatos; Gatos e Onças) verificamos a utilização de uma linguagem mista, ou seja, a professora utiliza-se tanto da linguagem científica quanto da linguagem artística para produzir os seus livros. Nas respostas de seu questionário verificamos que a ela possui uma opinião aprofundada sobre o tema, não demonstrando de forma acentuada nenhuma das tendências valorativas identificadas, o antropocentrismo e o antropomorfismo, além de parecer ter interesse pelo tema. Na entrevista, porém apresenta a tendência antropocêntrica de valorizar os animais como se esses fossem “presentes de Deus para os seres humanos”, demonstrando em vários momentos uma perspectiva utilitarista na valoração dos mesmos. Quanto à antropomorfização dos animais é bem crítica e seus argumentos são bem detalhados. Dessa forma, verificamos que a professora também não apresenta uma linha de coerência em suas idéias e valorações, demonstrando contradições em vários pontos.

**P14:** assim como a professora anterior, essa professora participou de todas as fases de coleta de dados. De seus três livros, dois (Elefantes maravilhosos; Animais ameaçados de extinção) apresentaram uma linguagem científica e um (Bichos de A a Z) apresentou a linguagem artística em seu desenvolvimento. Em seu questionário verificamos que a professora manifesta poucos comentários antropocêntricos, mas quanto à tendência antropomórfica de valorização dos animais, verificamos várias respostas onde a professora atribui características humanas aos animais. Outro ponto que nos chamou a atenção no questionário foi a visão pouco aprofundada com que a professora aborda o tema, além de ser notável um sentimento de culpa quando alguns tópicos da relação humano e não humano são abordados como, por exemplo, a questão alimentar. Na entrevista observamos a mesma postura, opiniões muito superficiais em relação ao tema, demonstrando pouco interesse pelo mesmo. Verificamos, assim, que essa professora também apresentou várias ambigüidades em relação aos valores apresentados sobre o tema animais não humanos.

**P15:** a professora participou de duas fases da coleta de dados e da entrevista piloto que realizamos. Em seus dois livros (Coletânea Poética: A Arca de Noé; Coletânea Ferreira Goulart) verificamos o emprego da linguagem artística, onde a professora trabalha com poesias para tratar do tema junto a seus alunos. No questionário, observamos que a tendência antropocêntrica quase não foi evidenciada, enquanto que em várias respostas da professora verificamos a atribuição de características humanas aos animais, caracterizando-se assim a

antropomorfização dos animais. Apesar disso, a professora apresentou certa coerência na forma como abordou o tema nas fases de coleta de dados em que participou.

**P16:** tal professora participou apenas da fase referente ao questionário. Nesse, as respostas da professora apresentaram tanto a tendência antropocêntrica de valorização dos animais quanto a atribuição de valores relacionados à associação de características humanas aos animais não humanos, ou seja, a antropomorfização.

**P17:** da mesma forma, essa professora participou apenas da fase referente ao questionário e, nesse, as respostas da professora apresentaram tanto a tendência antropocêntrica de valorização dos animais quanto a atribuição de valores relacionados à associação de características humanas aos animais não humanos, ou seja, a antropomorfização.

**P18:** a professora participou de duas fases de coleta de dados dessa pesquisa. Seus três livros (Nossa visita ao Núcleo de Controle de Zoonoses; Animais ameaçados de extinção na Região de [nome da cidade]; Extermínio animal) apresentaram a linguagem científica em sua constituição. No questionário, verificamos que muitas respostas da professora apresentaram a tendência antropocêntrica de valorização dos animais não humanos, inclusive na perspectiva utilitarista. Além disso, a professora também apresentou a tendência antropomórfica, uma vez que em vários momentos associou características humanas aos animais apresentados no questionário. A análise proveniente dos dados referentes a essa professora também nos permitem notar que ocorreu ambigüidades nos valores atribuídos durante o trabalho realizado com o tema.

**P19:** essa professora participou de duas fases de coleta de dados dessa pesquisa e também participou da entrevista piloto. Seus livros (De Fábulas a Histórias em Quadrinhos vol.1, vol.2, vol.3, vol.4, vol.5) verificamos o emprego da linguagem artística, já que a professora utilizou-se de várias fábulas e histórias infantis para confeccionar os livros juntamente a seus alunos. No seu questionário, verificamos que a professora apresentou tanto a tendência valorativa antropocêntrica quanto a antropomórfica no modo como abordou o tema nessa fase de coleta de dados.

Os dados obtidos a partir das respostas das professoras 3, 4, 5, 6, 7 e 9 não nos forneceram elementos suficientes para tirarmos conclusões sobre os seus posicionamentos valorativos em relação aos animais não humanos.

**ANEXO H: Tendências valorativas demonstradas pelas professoras e linguagens utilizadas nos livros produzidos por elas no âmbito do projeto sobre Fauna**

