

Indústria cultural, docência e as implicações da semiformação na compreensão da relação sociedade-natureza

Cultural industry, teaching and the implications of semi-erudition in understanding the relationship between society and nature

Janaina Roberta dos Santos¹

Luiz Roberto Gomes²

Resumo

Diante da crise ambiental que se observa na contemporaneidade, a educação tem sido considerada, por muitos, como um espaço propício para o diálogo e possíveis propostas de uma nova forma de se relacionar com a natureza. Entretanto, pode-se observar que vários produtos da indústria cultural, como filmes e desenhos animados, estão sendo utilizados por professores, sobretudo no Ensino Fundamental, sem a necessária reflexão crítica acerca das implicações formativas de tal utilização. Dessa forma, o presente artigo objetiva discutir a ação desempenhada pela indústria cultural no meio escolar, problematizando o efeito da semiformação na disseminação de ideias e valores culturais, que, ao invés de subsidiar a análise crítica sobre a relação sociedade-natureza, acaba por agravar a crise ambiental mundial. Trata-se também da reflexão acerca do importante papel do docente nesse processo em que se almejam mudanças.

Palavras-chave: Docência. Indústria cultural. Semiformação.

Abstract

Given the environmental crisis that is observed in contemporary education has been regarded by many as a space conducive to dialogue and possible proposals for a new way of relating to nature. However, it can be observed that several products of the culture industry, like movies and cartoons are being used by teachers, especially in Elementary School without the necessary critical reflection of formative implications of their use. Thus, this article aims to discuss the action performed by the cultural industry in middle school, questioning the effect of semi-erudition in disseminating ideas and cultural values that instead of subsidizing the critical analysis of the relationship between society and nature ends up aggravating the environmental world crisis. It is also the reflection of the important role of the teacher in this process that aims changes.

Keywords: Teaching. Cultural industry. Semi-erudition.

¹ Doutoranda, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Washington Luís, km 235, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.R. SANTOS. E-mail: <jrsantos200@gmail.com>.

² Professor Doutor, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, Brasil.

Introdução

Apontada como um dos produtos da cultura ocidental, a crise ambiental, considerada por muitos como uma crise na relação ser humano-natureza sem precedentes na história da humanidade (Bornheim, 1985; Grün, 1994; Gonçalves, 1996; Grün, 2000; Leff, 2006), tem estimulado questionamentos acerca dos valores e concepções que colocam o ser humano no centro do universo (Grün, 2000). A proposta, de uma outra relação ser humano-natureza, parte da crítica ao paradigma cientificista e calculista que tem orientado a sociedade contemporânea (Leff, 2006).

Assim, diante dos desafios que se apresentam atualmente, sobretudo no que se refere à relação ser humano-natureza, a educação tem sido considerada como uma alternativa à crise ambiental devido à possibilidade de promover o debate e uma possível mudança nos valores que regem a relação do ser humano com a natureza.

Porém, observa-se que a educação enquanto uma das instâncias sociais capaz de promover o debate acerca dos paradigmas que fragmentam o pensamento e conduzem os seres humanos a um processo de reflexão e superação da ignorância tem sido afligida pelo processo de semiformação cultural (Adorno, 2010).

Para Adorno (2010), na sociedade administrada pelos interesses do capital, a dominação das consciências individuais pelos mecanismos da indústria cultural promove a conversão da formação cultural (*Bildung*) em semiformação ou semicultura (*Halbbildung*), que através da massificação da cultura, fragmenta e esfacela as possibilidades de desenvolvimento de consciências críticas. Com isso, ocorre o empobrecimento do pensamento e das capacidades formativas, o que facilita a difusão dos produtos da indústria cultural.

Desta forma, o sentido de formação, que é atribuído à educação contemporânea, pode não garantir 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. Daí a relevância da reflexão de Adorno (1995, p.139) quando questiona: “para onde a educação deve conduzir?”. Adorno (1995, p.141), diz que 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”.

Diante de tais desafios, a resposta à indagação “qual deve ser o objetivo da educação?” precisa atentar-se para o fato de que a educação deve buscar seu sentido emancipador, pois ao possibilitar que o educando compreenda o desenrolar dos processos e eventos sociais lhe é permitido uma nova forma de ver, sentir e pensar a realidade na qual está inserido.

Essa nova forma de perceber a realidade concreta pode conduzir a alguns processos de mudanças, principalmente no que se refere à maneira pela qual se desenvolve o relacionamento do ser humano em sociedade e do ser humano com a natureza, isto é, na sua forma de controle, dominação e exploração. Assim, diante dos vários problemas ambientais que a humanidade enfrenta atualmente, o esclarecimento sobre a relação que a sociedade engendra com a natureza poderá promover outra forma de olhar, entender e sentir a questão ambiental.

Vale ressaltar que este tema, homem-natureza, sobretudo no âmbito da racionalidade do domínio, já fora abordado de forma crítica, no final dos anos 1940, por Adorno e Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento*: “Hoje, apenas presumimos dominar a natureza [...] o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.19).

Tal racionalidade, para além dos discursos aparentemente críticos, também pode ser percebida na educação escolar cotidiana hoje, pois, na maioria das vezes, em sala de aula, o conhecimento produzido e os valores sobre a natureza são transmitidos de modo a se valorizar somente aquilo que é útil ao ser humano (Grün, 2000), ou seja, as

entidades não humanas, como plantas e animais, são entendidas apenas do ponto de vista de sua adequação às necessidades humanas. Desta maneira, pode-se 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 (Grün, 2000).

Daí a importância de se compreender o papel da escola no debate com a sociedade sobre os valores envolvidos na relação ser humano-natureza. Devido às possibilidades de promover a troca de ideias, a escola pode se responsabilizar, junto a outras instâncias sociais, pela difusão de valores para o desenvolvimento de outra forma de relacionamento do ser humano com a natureza. Pois, da perspectiva em que se almejam mudanças, o processo educativo é apontado por diferentes setores sociais como uma possibilidade de questionamento da realidade, e a escola, nesse sentido, não pode deixar de considerar a questão ambiental como um tema significativo. Ela, enquanto uma das principais instituições de reprodução social, em que o diálogo e a troca de saberes podem ser priorizados, constitui-se um local fértil para o debate acerca dos valores que configuram a relação do ser humano com a natureza.

Além disso, considera-se que a escola não só produz cultura na sociedade, mas reproduz a própria sociedade por meio da cultura, ou seja, é no ambiente escolar que vários elementos culturais e sociais se movimentam num processo de formações múltiplas, que envolvem toda a comunidade escolar.

A constituição da cultura em um indivíduo ocorre a partir de um processo que envolve a interação indivíduo-sociocultura. A cultura pessoal "integra fatores cognitivos, emocionais e sociais. A participação em uma sociedade, que institui símbolos e suas significações, leva o indivíduo a uma reorganização constante da cultura pessoal, dando um caráter dinâmico à configuração de sua personalidade" (Tacca & Branco, 2008, p.41).

Nesse sentido, para Mellouki e Gauthier (2004, p.562), uma das responsabilidades da escola é:

Aclimatar os jovens à obra cultural humana, conscientizá-los com relação às dimensões ocultas da cultura (preconceitos, estereótipos, identidades nacionais, tribais, religiosas, sexuais) e aos fenômenos de inclusão e de exclusão por elas desencadeados, suscitando o interesse deles pelo contexto histórico das produções culturais e ajudando-os a desenvolver seu senso crítico e sua responsabilidade como seres culturais, eis algumas orientações que poderiam estar no cerne da missão da escola.

No entanto, sabe-se que nem sempre o ato de ensinar se exerce com propósitos definidos. No que concerne ao uso de recursos midiáticos, como a TV, utilizada por muitos professores para a exibição de filmes e outros recursos adotados para se trabalhar diversas questões - dentre elas a questão ambiental - se percebe, muitas vezes, uma utilização em que, em alguns casos, o professor é substituído. É importante ressaltar que muitos desses recursos midiáticos não foram produzidos com fins didáticos. Ao contrário, visam, em geral, satisfazer os interesses comerciais da Indústria Cultural (Adorno & Horkheimer, 1985), mas, mesmo assim, são utilizados pelos professores, especialmente quando se trata da questão ambiental.

Desta forma, faz-se necessária a reflexão sobre as influências da indústria cultural no âmbito educacional, a submissão da formação a um processo de semiformação que, além de corromper a capacidade do indivíduo de pensar autonomamente, compromete sua aptidão para contestar as imposições e massificações propostas por esse sistema.

A semiformação no processo educativo

Na sociedade atual, a escola é apenas uma das instituições que forma os indivíduos, e ainda assim a formação conferida por ela, algumas vezes, não transcende uma atividade mecânica em que o professor é o detentor do conhecimento e os educandos meros depositários. 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 buscarem uma sociedade menos injusta e com mais controle sobre os mecanismos de divulgação em massa.

Tais mecanismos de divulgação em massa são recursos técnicos da Indústria Cultural³ (Adorno & Horkheimer, 1985). Para que haja difusão de tais recursos, o processo de formação cultural (*Bildung*) é convertido em semicultura (*Halbbildung*), de modo a fragmentar e corromper a possibilidade de desenvolvimento de consciências críticas nos indivíduos. Segundo Adorno (2010, p.9), “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado”.

Adorno (2010) explicita que para se compreender a teoria da semicultura é necessário deixar de conceber a cultura como algo sagrado, uma vez que tal ideia a reforçaria como semicultura. Afirma ainda que a formação nada mais é que a cultura entendida pelo lado da sua apropriação subjetiva e, ainda, que a cultura tem dois lados: ao mesmo tempo em que remete à sociedade faz o intermédio entre essa e a semiformação.

Desse modo, por um lado verifica-se um processo de espiritualização da cultura (Adorno, 2010), ou seja, a conversão da cultura em um valor em si mesma e, conseqüentemente, uma dissociação dos bens culturais da vida humana. Para Adorno (2010, p.10) a “formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e absolutiza-se, acaba por converter-se em semiformação”. Do outro lado, nos casos em que a cultura pode adequar-se à vida humana como adaptação, verifica-se que a formação se fixa em categorias inertes e isoladas, o que promove uma formação regressiva e fortalece a ideologia, ou seja, “a adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita” (Adorno, 2010, p.12).

Nesse sentido, ao olhar para a realidade verifica-se a pertinência de tal teoria, já que na

sociedade contemporânea, em que se observam altos níveis de desenvolvimento técnico-científico, a formação não é estendida a todos os indivíduos que, além de não terem possibilidades de tornarem-se autônomos e emancipados intelectualmente, atribuem papel redentor à ciência e à tecnologia, não questionando, na maioria das vezes, o que é produzido nem os beneficiados por tais inventos.

Mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, os indivíduos estão submetidos a um processo de semicultura, o que os impede de refletir, compreender e romper com a dominação a que estão submetidos, em um processo que aparenta formar, mas que na verdade garante condições de perpetuação dos produtos da indústria cultural. Segundo Adorno (2010, p.19, grifo do autor), “a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla - tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* - perpetua essa situação, explorando-a e se assumindo como cultura em consonância com a integração [...]”.

Para Maar (2003, p.465) “os homens aderem pelos efeitos desta adesão: na sociedade que se reproduz destacam-se os que aderiram”. O preço da adesão - a sujeição e a conseqüente regressão subjetiva à semiformação - revela-se uma determinação autoimposta pelos homens.

Com isso, a indústria cultural incentiva os indivíduos a terem a necessidade por semicultura, uma vez que propaga a ideologia de que o crescente desenvolvimento da técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente da formação e, conseqüentemente, todos passam a desejar conquistá-la, o que (Adorno, 2010, p.27) define como “uma ideologia comercial pseudodemocrática”.

Assim, essa reivindicação por uma formação que garanta o acesso aos bens culturais acaba por garantir o crescimento da produção da indústria cultural, e essa, por sua vez, incentiva a necessidade

³ “Indústria Cultural” é uma expressão cunhada por Adorno e Horkheimer (1985), no livro: “Dialética do esclarecimento”, para substituir a expressão cultura de massa, uma vez que, os produtos da indústria cultural não podem ser confundidos com elementos provenientes de uma cultura popular, já que os produtos da indústria cultural são padronizados e visam, por meio da alienação dos indivíduos, promover o estabelecimento de mercado consumidor para tais produtos.

por semicultura. “Confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a ela reproduz e reforça” (Adorno, 2010, p.28). Ainda para Maar (2003, p.461), “as massas são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural”.

Adorno (2010) cita, a título de exemplo, as publicações de textos filosóficos importantes do passado em edições de bolso, o que segundo ele, ocorre pela convergência tanto do interesse econômico quanto da técnica que busca a produção massiva de tais obras. Entretanto, conforme Adorno (2010, p.28), “somente uma concepção linear e inquebrantável do progresso cultural planeja com negligência sobre o conteúdo qualitativo da formação que se socializa como semiformação”.

Aquilo que é disseminado pela semiformação é experimentado medianamente, ou seja, é semientendido e semiexperimentado, e por isso, constitui o inimigo mortal da formação, já que “elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (Adorno, 2012, p.29).

O caráter destrutivo da semiformação é destacado por Adorno (2010, p.34, grifo nosso) “sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o *potencial destrutivo da semiformação cultural*. Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los”.

Nessa sociedade, os indivíduos são conduzidos a pensar que são livres e têm acesso à formação cultural. Entretanto, por meios sutis e imperceptíveis, os mecanismos da indústria cultural dificultam a reflexão e o esclarecimento das pessoas. Assim, diante dos mecanismos de perpetuação da indústria cultural, a escola não pode permanecer indiferente a esse mecanismo de semiformação cultural. Maar (2003, p.473, grifo do autor) afirma: “É preciso aplicar toda energia para que ‘a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência’ no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução

cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva”.

O ato de ensinar deve suplantiar o domínio exercido pelos mecanismos de sedução da indústria cultural, mas para isso é necessário que haja consciência de tal domínio, pois, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (Adorno, 2010, p.39).

Indústria cultural, educação e natureza

Na esteira de tais reflexões, Medrano e Valentim (2001) ressaltam que um dos instrumentos mais usados pela indústria cultural e que invadiu a escola é a televisão. Esta, ao ser inserida no contexto escolar por meio de programas governamentais, cria necessidades, utiliza-se de recursos visuais, efeitos especiais e publicidade, formando um discurso de sedução e convencimento que desperta o desejo pelo consumo.

Além de tais meios de comunicação, os materiais didáticos e paradidáticos também são produtos da indústria cultural que se faz presente na escola. Esses materiais apresentam um estilo que seduz os educandos, fazendo com que haja necessidade de se utilizar e cultivar a identificação dos mesmos com esses meios. A sedução também ocorre através 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 criados a partir de algumas mediações produzidas nesse processo, afirma que não se é possível fechar os olhos ao papel hegemônico exercido pela TV no cotidiano das pessoas, sobretudo das crianças. Afirma ainda que a TV possui

um poder de manipulação incrível, sendo importante ainda não esquecer o poder dessa manipulação sobre os sentidos constituídos pelas crianças no que se refere ao mundo que a cerca.

Conforme Rezende (1993), é preciso considerar que a TV fornece ao telespectador em geral e, ao telespectador infantil em especial, mensagens revestidas de um alto grau de verossimilhança, por isso torna-se difícil a criança questionar aquilo que ela vê nos meios de comunicação. Entretanto, "nem por desvario podemos aceitá-la como algo que não faça parte [...] das ações educacionais" (Morais, 2004, p.89).

O grande problema é que a maioria dos professores segue as determinações da mídia sem questioná-las ou analisá-las criticamente e acabam reforçando um tipo de ditadura do consumismo e de alienação em suas aulas. Com isso, a escola deixa novamente de exercer sua função de formar, já que esta exige autorreflexão e questionamento.

Entretanto, não se pode deixar de considerar o papel dos sujeitos no processo de significação e aplicação das mensagens transmitidas pela mídia. Segundo Fischer (2004), os sujeitos veem, usam e experimentam as mensagens transmitidas formal ou informalmente pela mídia, ao estabelecerem 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.

Nesse sentido, conforme Mellouki e Gauthier (2004, p.545):

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola.

Para tanto, a utilização do cinema em sala de aula deve representar uma oportunidade de

proporcionar aos alunos novas sensações, além de motivar a reflexão sobre assuntos abordados no filme e que podem ser pontos de partida para o debate entre os alunos e o professor. Benjamin (1994, p.174), ao conduzir suas reflexões sobre o cinema, aponta as possibilidades formativas do uso desse recurso e afirma ainda que:

[...] mais uma vez, a arte põe-se a serviço desse aprendizado. Isso se aplica, em primeira instância, ao cinema. O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das interações humanas - é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido.

Faz-se importante assinalar que Benjamin (1994) aponta a importância do cinema e suas possibilidades de formação humana, entretanto, também assinala que o cinema pode representar apenas uma forma de reprodução, fazendo com que as possibilidades formativas se liquidem na massificação de produtos para o consumo.

Além disso, segundo Benjamin (1994), o cinema representa uma nova forma de o homem olhar para a realidade na qual está inserida, observando detalhes, investigando ambientes e conhecendo experiências até então desconhecidas, o que pode proporcionar liberdade ao homem.

Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, *mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho*. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insus-

peitado espaço de liberdade (Benjamin, 1994, p.189, grifo nosso).

Por isso, ao desconsiderar as produções midiáticas ou bani-las da escola, o professor perde uma boa oportunidade para estimular os educandos a uma reflexão que pode ir além da mensagem trabalhada pelo filme ou desenho animado. Ao objetivar a utilização de filmes em suas aulas, o professor deve proceder uma análise criteriosa do mesmo, buscando verificar o modo como o diretor abordou o tema, ter consciência que aquele recurso trata-se de um produto de entretenimento, contemplando em sua análise os aspectos contraditórios e deixando de olhar de forma ingênua para o filme (Bruzzo, 1999).

Diante de tais afirmações, vale ressaltar a possibilidade de escolha que cabe ao professor. Nos espaços da sala de aula, cercado por educandos, o professor ocupa um papel essencial: sobre ele recaem várias responsabilidades quanto à aprendizagem, aos comportamentos, 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. O papel do professor se concentra nesse ponto: as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação não exigem, por si só, uma reflexão para serem compreendidas, porém são repletas de significados e, por isso, “constituem-se [tanto] numa forma unidirecional de ver o mundo [quanto] num exercício dialético [e isso] vai depender do destino que se der a suas mensagens” (Rezende, 1993, p.21), ou seja, do exercício reflexivo que o professor pode realizar com essas mensagens.

Nessa mesma direção, Teixeira (2001, p.189) apresenta o professor como um sujeito sociocultural, isto é, como um indivíduo concreto e plural, pessoa viva e real, pertencente a diferentes raças e etnias, tem desejos, projetos e atribui significados variados às suas experiências e ao mundo, e que para compreendê-lo é necessário considerar esses seus atributos, uma vez que ele expressa sua existência e condição. Assim, os professores, enquanto sujeitos socioculturais, são os responsáveis

pelos processos pedagógicos, o que exige “escolhas e decisões de caráter valorativos, éticos e ideológicos, que fazem da docência um ato eminentemente político”.

Ante tal responsabilidade, é de fundamental importância a análise de materiais e recursos didáticos como a televisão, filmes e desenhos infantis utilizados em sala de aula. Com isso, vale destacar que o professor deve se conscientizar sobre o poder exercido pela mídia na formação cultural dos educandos, especialmente das crianças. Porque 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, afirma Souza (2008, p.90) que 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”.

Vale destacar, ainda, que as instituições escolares, enquanto locais onde as subjetividades infantis são construídas, não podem ficar alheias a esse poder de influência, “elas devem aproveitar estas produções para trabalhar junto com seus educandos a forma como estas questões são apresentadas, visando problematizá-las e, conseqüentemente, romper com sua hegemonia” (Silva, 2000, p.57). Pois, é através da relação dialógica entre educador/educando “que se criam caminhos para problematizar, desinstalar, desmascarar, inquietar, organizar e, principalmente, conscientizar os sujeitos do processo” (Porto, 2000, p.31).

Assim, o trabalho a ser desenvolvido, no que se refere aos significados e valores transmitidos, deveria ser debatido e construído a partir do diálogo entre os educandos e professores, mas ao empregar um mecanismo hegemônico como a televisão, sem

articulá-lo a uma reflexão crítica, o professor corre o risco de tão somente transmitir aos seus educandos valores relacionados aos interesses da indústria cultural. Nesse sentido, para Kindel (2007, p.226), “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”.

Desta forma, é de fundamental importância que o educador se debruce sobre os materiais dos meios de comunicação, tomando-os como objetos de análise para sua prática diária com crianças, adolescentes e jovens. Para Fischer (2006, p.42, grifo nosso):

Haveria [...] um trabalho riquíssimo a ser feito no espaço escolar, no sentido de mergulhar nessas imagens e *procurar desnaturalizar* aquilo que já se tornou corriqueiro, senso comum (professor ‘é assim’, criança ‘gosta disso’, adolescentes ‘precisam daquilo’ ou ‘agem sempre assim’), em relação às nossas habituais classificações e marcações do social. Numa outra direção, mas dentro do mesmo objetivo, imagino um trabalho pedagógico extremamente produtivo, a partir do qual sejam comparados diferentes produtos audiovisuais (vídeos, filmes, programas de televisão), *identificando aqueles que se mostram mais ‘abertos’, menos maniqueístas ou manipulativos* [...].

Quando a reflexão se volta sobre a questão ambiental, verifica-se que os meios de comunicação acabam transmitindo valores em relação aos seres vivos e à própria natureza aos educandos, os quais podem passar a reproduzir aquilo que aprenderam.

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 os seres humanos têm com os animais e com o meio ambiente. Kindel (2007, p.225) 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”.

Em pesquisa desenvolvida em uma escola paulista⁴, Santos (2009) analisa as valorações atribuídas aos animais não humanos por professores de séries iniciais do Ensino Fundamental quando esses trabalharam com a temática ambiental. Verificou-se que das dezenove professoras que responderam o questionário em que se perguntava quais materiais haviam sido utilizados durante o trabalho com o tema “Fauna” treze responderam ter utilizado filmes e/ou desenhos infantis com tal finalidade. Percebe-se, assim, que filmes e desenhos infantis são recursos muito utilizados pelos docentes com a finalidade de trabalhar a temática ambiental com seus educandos.

Porém, ao relatarem os títulos desses filmes e desenhos infantis utilizados pelos professores, foi possível constatar que tais materiais não se tratavam de filmes produzidos com objetivos didáticos, mas representavam exemplos de entretenimento e diversão infantil, como “*Shrek*”, “*O Rei Leão*”, “*Madagascar*”, “*Os sem-floresta*”, “*Vida de Inseto*” e “*Happy Feet*”.

Uma análise prévia de tais filmes pode apontar algumas limitações para o trabalho com a temática ambiental. Dentre elas, as de que eles são da preferência do público infantil por apresentarem os personagens a partir da fantasia, atribuindo a eles,

⁴ O estudo citado tinha por objetivo investigar as valorações atribuídas por professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental aos animais não humanos quando trabalharam com a temática ambiental em suas aulas. Para tanto, a pesquisa investigou e analisou o projeto extracurricular desenvolvido em uma escola do interior paulista no ano 2007 cujo tema “Fauna” foi trabalhado por todos os professores da escola com seus respectivos educandos, e, no final do projeto, foram produzidos livros, que analisamos durante o período de investigação. Após o término da análise dos dados obtidos, algumas questões suscitaram, mas como não eram objetivos da pesquisa não foram investigadas naquele momento. Dentre as questões, destacam-se a utilização por grande parte dos professores de filmes e desenhos animados para trabalhar o tema e a não identificação, por muitos dos professores investigados, de diferenças no modo como livros didáticos e recursos não didáticos abordam o tema relativos aos animais não humanos (alguns de forma antropomorfizada e outros não).

dentre outras características, aspectos humanos, num processo conhecido por antropomorfização.

Conforme alguns autores (Aaltola, 2002; 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 relações adultas e exercer uma poderosa e onipresente influência no comportamento das crianças quando adultas.

Afirmam ainda que, quando expectativas são desenvolvidas por representações mal orientadas, a maneira que os seres humanos se relacionam com animais reais - em todos os contextos - é afetada. Segundo Aaltola (2002, p.204, tradução nossa) 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".

Ao se considerar os animais a partir das relações que os seres humanos têm em sociedade, pode-se transmitir às crianças a falsa ideia de que os animais possuem intencionalidade, personalidades, além de concepções preconceituosas a respeito de alguns desses animais. Santos (2000) afirma que animais e plantas são muitas vezes classificados e rotulados de acordo com padrões estabelecidos socialmente como o belo, o feio, o asqueroso, o nojento e o agradável.

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).

Com o exemplo acima, referente aos animais não humanos, não se pretende afirmar que os filmes e desenhos infantis não devem ser empregados por professores em suas aulas, pois além de serem apreciados pelos educandos, como já foi assinalado anteriormente, de nada adiantará a escola ignorar os recursos midiáticos, uma vez que eles fazem cada vez mais parte da vida social e educacional no mundo contemporâneo. Busca-se enfatizar, entretanto, que os recursos midiáticos em si podem não ser suficientes para trabalhar temáticas como essa, da relação entre os seres humanos e a natureza. É preciso analisar tais recursos a fim de poder perceber os pressupostos, os preconceitos, as crenças e as ideias para que não sejam aceitas sem um exame consciente. O professor precisa: "[...] conhecer os modos de construção do saber, dar ao saber seu peso relativo como apreensão provisória do mundo, apreensão limitada, passageira e substituível, mas não menos essencial como ferramenta para reunir os elementos descontínuos e situar-se no mundo" (Mellouki & Gauthier, 2004, p.558).

Não obstante, o que se observa na prática é que muitas vezes os recursos midiáticos acabam substituindo o professor, sendo utilizados como uma aula e não como mais uma ferramenta de auxílio ao mesmo. Ao fazer isso, o professor pode utilizar sua aula para transmitir e/ou reforçar ideias e conceitos inadequados aos educandos, que reforçam os interesses da indústria cultural, além de perder a oportunidade de debater a problemática ambiental, promovendo a troca de experiências e ideias que poderiam conduzir à construção de uma nova concepção de natureza junto aos educandos.

Assim, reforça-se a necessidade de um planejamento e uma reflexão por parte dos docentes acerca dos recursos que utilizam em suas aulas. Ao propor a utilização de filmes, desenhos animados, e outros materiais, torna-se essencial que esse recurso seja problematizado em sala de aula, que reflexões sejam provenientes de tal utilização, possibilitando ir além da mera ilustração e da

utilização por si só. Ao objetivar ultrapassar esses limites, o professor não só busca experiências diferenciadas de trabalho, mas também oferece oportunidade de fomentar a consciência crítica de seus alunos, buscando que esses estabeleçam relações conscientes com os recursos midiáticos.

Considerações Finais

Vale destacar, nesse momento, que as diferentes formas de se relacionar com a natureza dizem respeito às ideias que foram constituídas culturalmente e podem influenciar o ser humano no propósito do que “é a natureza” e de “quais são” as formas com as quais se pode relacionar com ela. Assim, é urgente a ação dos indivíduos no sentido de buscar alicerçar novas formas de ver o meio ambiente e de se relacionar com ele, ou seja, de modo mais consciente e menos expropriador. E, nesse sentido, a construção de novas racionalidades e sensibilidades pode representar uma boa forma de se buscar mudanças, e o trabalho com as crianças em períodos de formação educacional deve ser considerado essencial.

Por isso, o papel do docente ao planejar suas aulas e propor a utilização de recursos midiáticos é muito importante. Não basta proporcionar o contato dos educandos com mídias, uma vez que isso já ocorre de forma indiscriminada na vida cotidiana deles. É necessário ir além, propor não somente a utilização, mas também incentivar reflexões que avancem os limites do recurso, que promovam a formação de opiniões e modos críticos de encarar as questões, dentre elas a que se refere à relação do ser humano com o meio ambiente e com os outros seres vivos.

Enfim, é necessário que se faça do contato com filmes e desenhos que abordam a temática ambiental uma forma de promover o questionamento da ordem vigente, pois ela representa uma ameaça ao futuro da humanidade no que diz respeito às necessidades de convívio com o meio ambiente e com todos os seres que coabitam esse planeta.

Referências

- Aaltola, E. Other animal ethics and demand of difference. *Environmental Values*, v.11, n.2, p.193-209, 2002.
- Adorno, T.W.; Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- Adorno, T.W. *Educação e emancipação*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- Adorno, T.W. Teoria da semiformação. In: Pucci, B.; Zuin, A.A.S.; Lastória, L.A.C. (Org.). *Teoria crítica e inconformismo*: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p.10-40.
- 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*, v.13, n.4, p.297-314, 2005.
- Benjamin, W. *Obras escolhidas I*: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- Bornheim, G.A. Filosofia e política ecológica. *Revista Filosófica Brasileira*, v.1, n.2, p.16-24, 1985.
- Bruzzo, C. Filmes e escola: isto combina? *Ciência & Ensino*, n.6, p.3-6, 1999.
- Fernandes, A.H. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2005. p.1-20.
- Fischer, R.M.B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na sociedade da informação. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8., 2004, Coimbra, Portugal. *Anais...* Coimbra: CES, 2004. p.1-13.
- Fischer, R.M.B. *Televisão e educação*: fruir e pensar a TV. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Gonçalves, C.W.P. *Os (des) caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1996.
- Grün, M. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. *Educação & Realidade*, v.19, n.2, p.171-195, 1994.
- Grün, M. *Ética e educação ambiental*: a conexão necessária. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- Kindel, E.A.I. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais. In: Wortmann, M.L.C. et al. (Org.). *Ensaio em estudos culturais, educação e ciência*: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p.223-235.
- Leff, H. *Racionalidade ambiental*: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- Maar, W.L. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, v.24, n.83, p.459-475, 2003.
- Medrano, E.M.O.; Valentim, L.M.S. A indústria cultural invade a escola brasileira. *Cadernos CEDES*, v.21, n.54, p.69-75, 2001.

Mellouki, M.; Gauthier, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, v.25, n.87, p.537-571, 2004.

Morais, R. *Educação, mídia e meio ambiente*. Campinas: Alínea, 2004.

Porto, T.M.E. *A televisão na escola: afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara: JM, 2000.

Ramos-de-Oliveira, N. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. *Cadernos CEDES*, v.21, n.54, p.19-27, 2001.

Rezende, A.L.M. *A tevê e a criança que te vê*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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

Santos, J.R. *Educação ambiental e o trabalho com valores: olhando para os animais não humanos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

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: Meditação, 2000. p.55-70.

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: Ulbra, 2008. p.83-98.

Tacca, M.C.V.R.; Branco, A.U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, v.13, n.1, p.39-48, 2008.

Teixeira, I.C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: Dayrell, J. (Org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p.179-193.

Recebido em 18/2/2012 e aceito para publicação em 9/3/2012.