UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TÂNIA REGINA VIZACHRI

**Refletindo sobre direitos animais na primeira infância:
analisando intervenções lúdicas de difusão científica**

São Paulo
2020

TÂNIA REGINA VIZACHRI

**Refletindo sobre direitos animais na primeira infância:
analisando intervenções lúdicas de difusão científica**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo para obtenção de título de doutora em Educação

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientador: Luís Paulo de Carvalho Piassi

São Paulo

2020

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Vv864r Vizachri, Tânia Regina
Refletindo sobre direitos animais na primeira
infância / Tânia Regina Vizachri; orientador Luís
Paulo de Carvalho Piassi. -- São Paulo, 2020.
264 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2020.

1. Pedagogia Crítica Animal. . 2. Educação
Infantil. . 3. Direitos Animais. . 4.
Sociocultural. 5. Desengajamento Moral.. I. Piassi,
Luís Paulo de Carvalho, orient. II. Título.

Nome: VIZACHRI, Tânia Regina

Título: Refletindo sobre direitos animais na primeira infância: analisando intervenções lúdicas de difusão científica

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em 28 de agosto de 2020.

Banca examinadora:

Prof. Dr: Luís Paulo de Carvalho Piassi

Instituição: USP

Julgamento: Aprovada

Prof. Dra: Adriana Regina Braga

Instituição: UNIFESP

Julgamento: Aprovada

Prof. Dra: Maria Elena Infante-Malachias

Instituição: USP

Julgamento: Aprovada

Prof. Dra: Paula Cals Brügger Neves

Instituição: UFSC

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr.: Rui Pedro Fonseca

Instituição: Centro de Investigação de Estudos em Sociologia (ISCTE-IUL)

Julgamento: Aprovada

Agradecimentos:

A Deus.

Ao meu orientador, Luís Paulo de Carvalho Piassi, pelo seu espírito conciliatório, pelo seu tempo, sabedoria e instruções, pela confiança em mim e por abraçar a causa. Ele sempre me apoiou demais a defender o que acredito, até mesmo quando discordava de posições mesmo dentro da equipe, de professores parceiros ou quando houve problemas na escola que abordei a questão. Sempre tive apoio e muito encorajamento para seguir em frente com o projeto e defender o que acreditava. Se não fosse por ele com certeza esse projeto não teria saído nunca, impossível de ser realizado sozinha.

Aos meus pais, por todos os tipos de apoio que me ofereceram, sem eles nada seria possível.

À professora Adriana Regina Braga que auxiliou substancialmente em todo o processo auxiliando a reflexão sobre o desenvolvimento moral e ético.

À Paula Brügger, que compôs a banca de qualificação e contribuiu substancialmente na construção dessa tese. Também aos professores Rui Pedro Fonseca e Maria Elena Infante-Malachias, os quais participaram da banca de qualificação com contribuições.

A todas e todos que passaram pelo D.I.A.N., vocês foram e são pessoas incríveis, que eu nunca quis abrir mão, me ensinaram e me complementaram em diversos momentos, sem vocês nada disso seria possível. Sou feliz e orgulhosa por ver o caminho que cada uma tem tomado e como o grupo pode contribuir nesse caminho. Além de tudo, a amizade que permanecerá com alguns foi o meu brinde.

A todos e todas do grupo de pesquisa INTERFACES, cada um contribuiu a seu modo na construção disso. Grata pelos aprendizados.

Ao Thiago Pires Oliveira quem me deu o maior presente desta vida, além de todas as excelentes contribuições tanto intelectuais quanto emocionais.

Aos amigos de verdade que trouxeram repouso para a minha alma, conforto, alegria e calma em diversos momentos. Sem eles não teria prosseguido.

Ao David Turchick pelo auxílio com as músicas.

Às escolas, professoras e crianças que acreditaram de alguma forma nesse projeto e disponibilizaram seu tempo para pensar na relação com as demais espécies.

Por fim, a todos e todas que lutam a sua maneira para construir um mundo mais justo para todos os seres.

RESUMO

VIZACHRI, Tânia Regina. Refletindo sobre direitos animais na primeira infância: analisando intervenções lúdicas de difusão científica. 2020. f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A presente tese possui como objetivo geral investigar o desenvolvimento do processo de reflexão sobre direitos animais em crianças de 4 a 6 anos de idade. Constitui-se como um estudo de caso realizado em uma EMEI da zona Leste de São Paulo, região periférica, vizinha à Universidade de São Paulo, na qual as crianças se encontram em situação de vulnerabilidade. Neste contexto aplicamos atividades criadas através de nosso grupo de pesquisa, estudos e ação, portanto, extensão, o D.I.A.N. (acrônimo de Debates e Investigações sobre Animais e Natureza), o qual objetiva desenvolver a reflexão sobre os direitos animais conectado à sustentabilidade em ambientes educativos e envolve graduandas da EACH-USP (Escola de Artes, Ciências e Humanidades). As atividades que desenvolvemos através desta equipe foram aplicadas uma vez por mês em uma sala de aula da referida EMEI. Nossa proposta pedagógica foi inspirada na pedagogia crítica que encara a questão animal, por isso faz parte da Pedagogia Crítica Animal. Fundamenta-se nos trabalhos de Paula Brügger, Helena Pedersen, entre outros, inclusive Paulo Freire. Apresentamos aqui os resultados de um recorte selecionado da interação graduandas-monitoras e crianças, visando verificar como as crianças apresentaram a argumentação delas acerca do nosso modo cultural de tratar os animais, incentivadas pelos dispositivos de mediação. Tais interações foram analisadas segundo os referenciais teóricos socioculturais, fundamentados em Vigotski e Bakhtin. Ademais, também nos servimos das características do desenvolvimento moral e observamos os desengajamentos morais, conforme a teoria de Bandura. Os resultados indicaram que desde cedo as crianças apresentam visões socioculturais a respeito das outras espécies. Porém através de atividades lúdicas que estimularam as perguntas e o contraponto de visões, foi possível estimular o pensamento crítico e a reflexão ética sobre essa relação, de modo que algumas das crianças apresentaram mudanças positivas em seus posicionamentos, demonstrando uma preocupação com a vida dos outros animais.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica Animal. Educação Infantil. Direitos Animais. Sociocultural. Desengajamento Moral.

ABSTRACT

VIZACHRI, Tânia Regina. Reflecting about animal rights during early childhood: analyzing scientific outreach ludic interventions. 2020. f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The general purpose of this thesis is to investigate the development of the reflection process upon animal rights in children between 4 to 6 years old. The thesis is constituted as a case study carried out in an EMEI in the East zone of São Paulo, a peripheral region that neighbors University of São Paulo, in which children are in a situation of vulnerability. In this context, we applied activities created through our research, studies and action group - therefore, an extension group - called D.I.A.N. (acronym for Debates and Investigations about Animals and Nature), which aims to encourage the reflection on animal rights connected to sustainability in educational environments. The group is formed by undergraduated students from EACH-USP (School of Arts, Sciences and Humanities) and the activities developed by the team were applied once a month in a classroom at the referred EMEI. Our pedagogical proposal was inspired by the Critical Pedagogy that faces the animal issue, therefore: Critical Animal Pedagogy. It is based on the works of Paula Brügger, Helena Pedersen, among other thinkers, including Paulo Freire. In this thesis, we presented the selected results of the interaction between undergraduated students – as monitors - and children, aiming to verify how the children presented their arguments about our cultural way of treating animals, encouraged by the mediation devices. Such interactions were analyzed according to the sociocultural theoretical framework, based on Vigotski and Bakhtin. Furthermore, we also used the characteristics of moral development and observed the moral disengagements, according to Bandura's theory. The results indicated that children have sociocultural views about other species since an early age. However, through playful activities that stimulated questions and counterpoints, it was possible to stimulate critical thinking and ethical reflections regarding human-animal relationships, since, as we observed, some of the children showed positive changes in their positions, demonstrating a concern for the lives of other animals.

Keywords: Critical Animal Pedagogy. Early Childhood Education. Animal Rights. Sociocultural. Moral Disengagement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Rua onde fica a EMEI, em 2016. A direita é a USP-Leste	126
Figura 2- Modelo de Relatório	137
Figura 3 – A esquerda: crianças levantam a mão para falar. À direita: monitores cantando músicas.	188
Figura 4 – fantasias de tubarão encontradas na internet	192
Figura 5 – esquerda para a direita: fantasia de tubarão; abraço no tubarão	193
Figura 6 – conversando com o tubarão	193
Figura 7 – A esquerda: teatro interativo. À direita: Karol se levanta para responder - turno 10	199
Figura 8 - Da esquerda para a direita: máscara de mergulhador, máscara de tubarão, meninas interagindo	201
Figura 9 – Crianças pintando o painel	216
Figura 10 – Crianças interagindo nas estações	218
Figura 11 – Algumas das estações	218
Figura 12 - Painel com imagens dos possíveis habitats das onças	225
Figura 13 - Floresta Amazônica	225
Figura 14 - Cidade de São Paulo	226
Figura 15 – Pantanal	226
Figura 16 – Fazenda de Gado	226
Figura 17 – Mata Atlântica	227
Figura 18 – Monocultura	227
Figura 19 – Cerrado	227
Figura 17 – Onça no zoológico	228
Figura 18 – Maquete representando a pecuária e a diminuição da floresta	229
Figura 19 – ambiente representando a onça no zoológico	231
Figura 20 - Crianças com máscara de onça tentando derrubar as grades do zoológico (Karol dentro da jaula)	241
Figura 21 – A esquerda, crianças no painel. A direita, crianças na maquete	242
Figura 22 – A esquerda, crianças discutindo sobre a maquete. A direita, menina com máscara de onça	242
Figura 23 – Crianças brincando com máscara	242

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Transcrição trecho de discussão “Jacaré guloso” – 21/03/17 (12:07-15:51)	184
Tabela 2 - Transcrição intervenção 3 – Narrativa tubarão – 16/05/17 (4:40-6:12)	196
Tabela 3 - Transcrição intervenção 3 – Narrativa tubarão – 16/05/17 (19:05 21:15) ..	202
Tabela 4 - Transcrição trecho da roda de conversa após o vídeo da interação homem-peixe e do Luiz Antônio – 19/09/17 (0:24-4:46)	209
Tabela 5 - Transcrição trecho da estação “peixe no anzol” – 07/11/2017 (18:28 - 20:59)	219
Tabela 6 - Transcrição trecho da estação “tartaruga na rede” – 07/11/2017 (27:20 – 29:40)	222
Tabela 7 - Transcrição trecho da estação da maquete – 26/06/2018 (9:51 - 10:56)	233
Tabela 8 - Transcrição trecho da estação da maquete – 26/06/2018 (21:54 – 23:27) ..	236
Tabela 9 - Transcrição trecho roda de conversa após a música – 26/06/2018 (46:24 – 46:44)	239

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS ANIMAIS	21
2 AS CRIANÇAS	44
2.1. A teoria do link e a Educação Humana	65
2.2. A proposta da Pedagogia Crítica Animal	70
3 A CIÊNCIA	82
3.1 O modelo animal de pesquisa e a insensibilização dos estudantes	98
3.2 Zoológicos e a problematização do educativo como valor positivo	105
4 A PESQUISA	114
4.1 Objetivos	114
4.2 Hipótese	115
4.3 O projeto D.I.A.N.: histórico e caracterização	115
4.4 A E.M.E.I. no Jardim Keralux	120
4.5 Pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção?	126
4.6 As etapas da pesquisa	127
4.7.1 A elaboração do material levando em conta o lúdico, o brincar e o educativo	128
4.7.2 Análise do material	131
4.7.3 Coleta de dados	135
4.7.4 Análise dos dados	138
a) Desenvolvimento Moral	139
b) Vigotski, Bakhtin e a perspectiva sociocultural	145

c) Bandura e o desengajamento moral	157
5 AS ATIVIDADES REALIZADAS	160
5.1 Segundo semestre de 2015 em Guarulhos	160
5.2 Primeiro semestre de 2016 – E.M.E.F. Tarsila do Amaral, Guarulhos	163
5.3 Segundo semestre 2016 – E.M.E.I. no Jardim Keralux	166
5.4 Ano de 2017 na E.M.E.I. do Jardim Keralux	171
5.5 Primeiro semestre de 2018 na E.M.E.I. do Jardim Keralux	177
6 ANÁLISE SELECIONADA DAS ATIVIDADES	180
6.1. Atividade diagnóstica: O que as crianças pensam sobre os animais? 21.03.2017	179
6.1.1 Análise do objeto midiático	181
6.1.2 Análise dos Trechos escolhidos	183
6.2. Intervenção teatro interativo: Mas aonde vive o tubarão? 16.05.17	184
6.2.1 Análise do objeto midiático	189
6.2.2 Análise dos Trechos escolhidos	190
6.2.2.1 Análise da continuação da atividade seguinte realizada no mesmo dia	196
6.3. Sexta intervenção: painel animais marinhos e vídeo do peixe – 19.09.2017	205
6.3.1 Análise do objeto midiático	206
6.3.2 Análise do Trecho Escolhido	209
6.4. Sétima e última intervenção: mergulhando no fundo do mar – 07.11.2017	216
6.4.1 Análise do objeto midiático	218
6.4.2 Análise do Trecho Escolhido	219
6.5. Atividade realizada no ano seguinte da maquete da onça – turmas da prof. Maria e da prof. Karmem– 19.06.2018	224

6.5.1 Análise do objeto midiático	224
6.5.2 Análise do Trecho Escolhido	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	243
REFERÊNCIAS	248

INTRODUÇÃO

Jo Frederiks, *Both are victims*, [s.d.], pintura a óleo

“... então o lobo será hóspede do cordeiro, a pantera se deitará ao pé do cabrito, o touro e o leão comerão juntos, e um menino pequeno os conduzirá; a vaca e o urso se fraternizarão, suas crias repousarão juntas, e o leão comerá palha com o boi. A criança de peito brincará com a víbora, e o menino desmamado meterá a mão na caverna da áspide. Não se fará mal nem dano em todo o seu santo monte, porque a terra estará cheia da ciência do Senhor...” (Isaías 11,6-9)

Caminho em direção ao sonho do profeta Isaías¹, anunciado na introdução desta tese, no qual todas as espécies conviverão juntas em harmonia. Como uma utopia, talvez um local inalcançável nessa vida, mas que mobiliza meu caminhar. Consideramo-lo utopia, pois vivemos em uma cultura como a que Jo Frederiks retratou em sua tela “Ambos são vítimas”, situada acima desta introdução. Atuamos em uma cultura especista e somos

¹ Isaías é um dos profetas do Antigo Testamento na Bíblia cristã. Os capítulos de 9-11, segundo a Bíblia (p. 37), anunciam o reino do Messias. Especialmente no capítulo 11, quando fala do reinado de Cristo, diz que nele todas as espécies de animais conviverão em harmonia e “não se fará mal nem dano” no novo reino de justiça. Tais dizeres estão de acordo com a visão de paraíso c.f. Genesis 1, 29, o qual está longe de se realizar neste mundo, uma vez que Cristo declara não ser rei deste mundo (JO 18, 36), o qual “jaz no maligno” (1JO 5, 19).

chamados a refletir qual é o nosso papel nela. Através da tela que convida a uma reflexão sobre a nossa realidade, podemos nos questionar: Quem somos nós? Somos aquele que cortou a cabeça do boi ou quem pagou para cortá-la ou ainda quem consumirá o corpo que não está presente na tela, descartando a cabeça? Somos a criança, inocente, que tenta amenizar o sofrimento do boi e não se dá conta do que está acontecendo? Se pudéssemos interferir nessa cena, dizer ou fazer algo, o que faríamos? O que temos feito por realidades como essa? Com base nessas questões, caminhando nessa estrada, é que esse projeto de doutorado tem sido construído.

De origem interiorana, minha avó materna comprava galinhas vivas e as degolava no quintal. Quando tinha aproximadamente 5 anos de idade, ela me levou para o quintal fechado no intuito de mostrar como se fazia. Afinal, era papel feminino esse aprendizado. Na época, apenas me lembro de ter ficado chocada com a galinha se debatendo, não houve recusa, não compreendia que poderia recusar, mas a cena e a sensação de desconforto permaneceram na minha memória. Continuei me alimentando das galinhas que ela matava, aliás, as achava muito saborosas.

Quando cresci, por volta de 2001, eu não lembro o ano exatamente, acho que estudava na 8º série, uma amiga virou vegetariana após ter ouvido uma personalidade que ela admirava falar sobre isso. Eu achava tudo muito diferente e não compreendia muito bem como uma pessoa poderia deixar de comer coisas que eu considerava gostosas, como salsicha. Quis entender melhor a escolha da amiga. Eu não lembro exatamente o que ela disse, mas em minha cabeça ficou claro que tínhamos escolha. E, se podíamos escolher, decidi escolher pelo melhor.

Parei progressivamente de comer as carnes, sendo a de peixe a última a me libertar. Na época, tínhamos um aquário minúsculo em casa com um peixe solitário. Conforme eu olhava para ele percebia o quão incoerente estava sendo. Comecei a olhar os rótulos dos produtos para ver se ia gelatina ou gordura animal.

Conversando com minha amiga, nos perguntávamos “o que é pior: o animal morrer ou viver sofrendo enquanto for produtivo?”. Decidimos que a resposta mais coerente que poderíamos dar a isso era sermos veganas. Junto com um grupo de amigos também vegetarianos que conhecemos na época, decidimos fazer experimentos culinários e começamos a substituir os ingredientes. Esse processo demorou um ano e meio e, aproximadamente, em 2003 me tornei vegana.

Apesar de eu me considerar ativista na época, pois levava a questão para ser debatida na sala de aula com os colegas do Ensino Médio e me recusava a participar de aulas que

utilizavam partes de animais, alegando objeção de consciência, todo o conhecimento era muito voltado para a prática. Também participava de eventos veganos com meus amigos, como as verduradas², e manifestações de forma panfletária.

Durante a faculdade, através de uma matéria que saiu na “Revista dos vegetarianos”³, conheci o GEDA – Grupo de Estudos de Direitos Animais, por volta de 2006. Criado por Maurício Kanno, era um grupo independente que se reunia mensalmente para discutir a teoria dos direitos animais. Foi através do GEDA que conheci a teoria dos direitos animais. Estive tão envolvida com o grupo que algum tempo depois Maurício me chamou para coordená-lo. Fui me aprofundando, levando a questão para ser debatida na faculdade e pensando na possibilidade de estudar seriamente sobre o assunto. Até escrevi um trabalho para a disciplina de antropologia, alguns textos panfletários, uma resenha que virou capítulo de um livro (VIZACHRI, 2014a) e comecei a participar de eventos acadêmicos que se propunham a debater o assunto.

Durante esse período, um dos textos que tive conhecimento foi o do Descola “Estrutura e parentesco: a relação com o animal na Amazônia”. Dentre muitas discussões que o texto traz, uma citação se destacou para mim, a qual dizia que:

(...) as crianças muito pequenas concebem os humanos e os animais como pertencendo a uma mesma categoria ontológica, formalmente homóloga ao que poderíamos definir como uma pessoa. Só mais tarde emerge a categoria de animal, organizada em grande medida a partir das propriedades que a criança associa às atividades humanas. O último estágio da construção de objeto vivo ocorre com a junção do domínio das plantas àquele dos animais (...) (DESCOLA, 1998, p. 31).

Esse trecho é uma leitura de Descola sobre os estudos de Susan Carrey, psicóloga cognitiva. Através dele, foi despertada uma curiosidade sobre o modo que as crianças compreendem a categoria de animal. Essa diferente compreensão poderia resultar em impactos melhores ou piores para os animais?

Comecei a pensar se a constante antropomorfização dos animais na nossa cultura poderia auxiliar ou prejudicar a maneira como compreendemos os animais. Isso poderia incentivar uma relação mais ética? Afinal, todas essas representações dos animais na infância são muito ambíguas.

Lembro que quando estreou a animação “Fuga das galinhas” no cinema, eu já era vegetariana. Levei minha irmã para assistir no cinema e realmente foi uma história que

² Ver matéria da Folha de São Paulo publicada em 10 de novembro de 2003, intitulada “Os punks também comem soja: vegetarianos comemoram sete anos de verdurada”, por Marcos Dávila. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhatee/fm1011200312.htm>> Acesso 21 maio de 2020.

³ Ver edição 29 publicada em março de 2009 na “Revista dos Vegetarianos”, editora Europa.

me impactou. Sai sensibilizada, pois havia percebido, mesmo através de um desenho, a luta das galinhas para não morrerem e nem serem objetos de exploração. Contudo, fiquei bastante surpresa quando após o longa, minha irmã mais nova quis comer frango frito na praça de alimentação do shopping. Naquele momento senti que apesar da aparente narrativa sensível com relação às galinhas, isso poderia não ter efeito de fazer as pessoas mudarem seus hábitos.

Através dessa trajetória envolvida com o movimento social pelos direitos animais e com grupos de estudos e ativistas da área, tornei-me interessada em compreender sobre a construção cultural da nossa relação com as demais espécies desde a infância.

Do primeiro desdobramento desses meus questionamentos, derivou a dissertação de mestrado “Animais humanos ou humanos animais?” (VIZACHRI, 2014b), na qual buscamos compreender as ressonâncias éticas e culturais da representação dos animais nos filmes de animação populares. Contudo, entender o processo de antropomorfização e as mensagens que as animações populares podem veicular a respeito da nossa relação com as demais espécies, ainda não me ajudava a entender como as crianças desenvolvem a relação delas com os animais, apesar de ser parte importante nesse processo.

Essa oportunidade apareceu através da participação no projeto “Banca da Ciência” (PIASSI et. al, 2018), o qual tem levado a problematização da ciência para espaços educativos. Tal projeto tem se dedicado cada vez mais ao ativismo e à discussão dos temas sociocientíficos e socioambientais controversos. Nesse âmbito que o tema dos direitos animais se encaixa, como uma demanda atual, porém, controversa, vinculada à ciência.

A partir de 2013 a “Banca da Ciência” começou a atender também a primeira infância. Meu orientador, de alguma forma, acreditou que eu seria capaz de encarar a frente que levaria a problemática dos direitos animais desde essa primeira etapa da vida. Criamos então a linha de pesquisa-estudos-ação D.I.A.N. (acrônimo de Debates e Investigações sobre Animais e Natureza), a qual objetiva promover a reflexão dos direitos animais em espaços educativos. De modo assaz resumido, o grupo concentra-se em realizar atividades lúdico-reflexivas com um público de crianças de 4 a 6 anos que frequentam EMEIs nas periferias paulistanas. Para viabilizar a formulação e execução das atividades com o público infantil, essa equipe conta com graduanda/os oriunda/os de diversos cursos da USP. Dessa forma, nós também atuamos no treinamento e formação dessas graduandas. Através dessa equipe realizamos, nesta tese, um estudo de caso no qual criamos atividades lúdicas que incentivassem a reflexão das crianças sobre a relação dos humanos com as outras espécies. Objetivamos verificar como as crianças exporiam a opinião delas sobre

como deveria ser a relação delas com os animais. Essas atividades foram realizadas em EMEIs (Escola Municipal de Ensino Infantil) em regiões periféricas e com parcerias não veganas. Dessa maneira pudemos avaliar a influência direta das atividades, pois podemos arriscar dizer que se houve outros fatores influenciando as crianças a pensarem na ética interespecies, estes foram mínimos.

Durante o projeto, optamos principalmente por estabelecer parcerias com pessoas não veganas tais como professores acadêmicos, os/as graduandos/as que comigo trabalharam ou mesmo apresentar trabalhos em eventos e publicar em revistas publicadas que não eram voltados para a área de direitos animais. A principal razão desses contatos foi a tentativa ativista de levar esse tema para pessoas e lugares que costumeiramente não os pensariam.

Dois foram os fatores positivos dessa empreitada: O primeiro, o fato de criar oportunidade das pessoas pensarem a questão interespecies como um problema ético e uma questão legítima, refletindo sobre as ações cotidianas, práxis, podendo resultar em uma transformação dialética; O segundo fator positivo foi a oportunidade de eu ter exercitado minha própria tolerância através do diálogo. Claro que academicamente aprendi muito mais com todas essas pessoas, mas tolerância tem sido o mais árduo e importante aprendizado pessoal. Muitas vezes, na ânsia de acreditar em suas posições políticas, o educador pode prescindir do diálogo, caindo assim em uma forma de autoritarismo. Segundo Freire e Faúndez (1985, p. 39) “(...) o intelectual militante político corre o risco, permanente, ora de se tornar autoritário, ora de intensificar o seu autoritarismo, quando não é capaz de superar uma concepção messiânica da transformação social, da transformação revolucionária.”. Assim, é necessário lembrar sempre do copinho de rum, o que não significa cair num relativismo, mas sobretudo compreender que é preciso jogo de cintura para que qualquer mudança aconteça.

Lévi-Strauss (2005, p. 363) faz um paralelo da vida, sociedades e trabalho etnográfico com um copinho de rum. Em suas visitas às destilarias percebeu o paradoxo que vivemos: ao mesmo tempo em que os mais aveludados e perfumados continham mais impurezas, as vezes era preciso saber se livrar das impurezas. É esse o conflito que nós educadores também enfrentamos: saber respeitar e apreciar a cultura e escolhas das pessoas que lidamos e ao mesmo tempo tentar mudá-la. Como me ensinou, certa vez, um amigo: é preciso saber quando armar barricadas e quando sentar para dialogar. Essa não é tarefa fácil, e não estou certa de tê-la aprendido, embora consciente de sua importância. Contudo, a tentativa nesse aprendizado tem trazido um enorme crescimento pessoal.

Vânia Rall defende que “para obtermos a tolerância, (...) fundamental seria o respeito pelo outro”. Respeito, em sua origem etimológica, no sentido de olhar “(...) novamente para a pessoa com o intento de compreendermos seus sentimentos, suas ideias, seus interesses e seus gostos”, não é suportar o outro ou ser condescendente, mas sobretudo “é aceitar o sentir, o pensar, o agir e o existir alheios” (RALL, 2010, p. 95). Nas palavras de Freire,

A tolerância não significa de maneira nenhuma a abdicação do que te parece justo, do que te parece bom e do que te parece certo. Não, não, o tolerante não abdica do seu sonho pelo qual luta intransigentemente, mas respeita o que tem sonho diferente do dele. Para mim, a nível político, a tolerância é a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonico. (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 27)

Todavia, a dificuldade é reconhecer quem é o diferente e quem é o antagonico. Pensando na questão dos animais que são explorados cotidianamente para satisfazer as vontades individuais, perpetuar a cultura e o sistema econômico, quem seria o antagonico? Como respeitar quem desrespeita a vida alheia? Não são situações fáceis de serem resolvidas.

Vivemos em uma cultura especista que desrespeita vidas, tratando-as como mercadorias. Freire nos mostra que qualquer mudança educacional ou cultural exige que passemos primeiro pelo respeito a essa cultura para podermos tentar alguma transformação. Respeito no sentido de compreensão, entendimento, o que não implica necessariamente condescendência (RALL, 2010, p. 94). O nosso desafio é como ser respeitoso sem ser condescendente? É nesse limiar que tenho tentado caminhar.

Claro que seria muito mais fácil ter tido parcerias veganas, professoras, familiares e funcionários dispostos a educar as crianças dessa maneira, teria sido muito mais eficaz. Porém, na realidade que conhecemos, ter conseguido o espaço que foi cedido já foi uma enorme conquista além dos dois fatores positivos mencionados acima. Agradeço às professoras, funcionárias e familiares que autorizaram essa pesquisa e abriram esse espaço. Desejo termos realmente contribuído para o desenvolvimento de cada um, da melhor maneira que pudemos.

Através da condução do D.I.A.N., tive experiências maravilhosas de crescimento pessoal. Pela primeira vez entrei em contato direto com as crianças pequenas em uma sala de aula, precisei dialogar com professoras e coordenadoras, formar graduandas que nunca haviam ouvido falar dos direitos animais para não apenas entenderem como também defenderem a causa, instruí-las como abordar as crianças, etc. Esse tem sido um processo árduo, porém, muito compensador e enriquecedor.

O primeiro capítulo introduz o/a leitor(a) à discussão em torno dos direitos animais. Apresentamos um breve panorama histórico de desenvolvimento e crescimento da

discussão. Optamos por não apresentar o pensamento comum que serviu para reforçar o especismo, mas sim os dissidentes, que durante grande parte da história se manifestaram em favor das outras espécies de animais e reconheceram algum tipo de benefício a eles. De modo assaz resumido, abordamos os principais pontos que auxiliaram na defesa animal, tentando, na medida do possível, mostrar a relação desses com a educação. Ao final deste capítulo apresentamos os projetos de extensão realizados no Brasil até o ano passado que de alguma forma abordaram a questão animal na educação.

No segundo capítulo buscamos abordar a temática da infância e da educação, conectada à questão animal. Começamos abordando como a criança já foi vista com um status próximo ao dos animais e como a luta pelo reconhecimento dos direitos animais auxiliou a reconhecer os direitos das crianças. Passamos brevemente pelo percurso histórico que fez com que as crianças fossem reconhecidas como sujeito, porém com suas particularidades, de maneira a compreender quem é essa criança que trabalhamos. Apresentando uma revisão bibliográfica não exaustiva de pesquisas que tratavam sobre as diversas atitudes e opiniões das crianças referentes aos animais, mostramos também o quanto a educação infantil tende a ser especista e, portanto, a necessidade de abordar a questão animal nela. Sendo assim, apresentamos as duas propostas de educação que tem abordado sobre a maneira que lidamos com as demais espécies: a educação humanitária e a pedagogia crítica animal. Ao apresentar a concepção humanitária de educação também refletimos criticamente sobre a chamada teoria do link, pois muitos a utilizam para embasar a importância de uma educação compassiva para os animais. Por conseguinte, apresentamos a visão pós humanista e a pedagogia crítica animal, refletindo sobre o próprio conceito de crítico.

No terceiro capítulo, apresentamos uma reflexão crítica sobre a ciência e as tensões dela com o movimento pelos direitos animais. Iniciamos contextualizando a ciência como um tipo de saber entre outros. Mostramos brevemente a preocupação social de uma ciência que fosse ética. Passamos pela ideia de uma difusão científica que fosse cidadã e englobasse os temas socioambientais e sociocientíficos controversos, os quais deveriam abarcar a questão animal, por fim, a relacionamos com o conceito de ecojustiça.

Ainda pensando em uma educação científica infantil que seja cidadã e discuta a questão animal relacionada à ecojustiça, no contexto em que trabalhamos identificamos duas modalidades presentes mesmo na educação infantil, no contexto no qual estávamos inseridos, que envolve as demais espécies: as visitas aos zoológicos e aquários, e a dissecação de animais para conhecimento. Por isso decidimos abordar os dois temas em

tópicos respectivos. No tópico que envolve a dissecação, discutimos toda a cisão de ciência e anticiência que envolve o uso do modelo animal, defendendo uma concepção crítica sobre tal modelo e sobre a própria ciência. No tópico sobre zoológico, iniciamos mostrando a história dos zoológicos, inclusive, passando pelos zoológicos humanos, os quais eram defendidos por antropólogos como educativos, inclusive recebendo “visitas etnográficas”. Com base nisso refletimos sobre a semelhança de argumentação que visa justificar a necessidade de animais nos zoológicos e a manutenção desses por serem considerados espaços educativos.

No quarto capítulo contextualizamos esta pesquisa apresentando o projeto que criamos para viabilizá-la. Como esta foi uma pesquisa de fôlego, contando com diversas etapas, tornou-se possível através de uma equipe que criamos de graduandas da Escola de Artes Ciências e Humanidades da USP. Iniciarei explicando como criamos tal equipe que proporcionou a viabilidade das atividades aqui analisadas e meu papel como coordenadora e formadora de tal equipe. Em seguida explicitarei os objetivos desta tese e as etapas de pesquisa que foram necessárias para contemplá-los, juntamente com suas respectivas metodologias. Tais etapas referem-se: 1) à formulação do material, uma vez que nós mesmas selecionamos, preparamos e até mesmo criamos o material a ser utilizado; 2) Análise do material selecionado, pois precisamos compreender as diversas mensagens que o material utilizado pode comunicar; 3) Coleta de dados, através das atividades feitas com as crianças; 4) Análise dos dados coletados, na qual explicitamos as razões que nos guiaram na seleção das atividades e dos trechos transcritos para a análise, bem como as teorias que nos guiaram em tais análises, as quais foram três: As características do desenvolvimento moral; a perspectiva sócio histórica segundo Vigotski; os desengajamentos morais, segundo Bandura.

O quinto capítulo traz de maneira assaz sintetizada todas as atividades que foram realizadas pela nossa equipe com as crianças de 4 a 6 anos de idade, entre o período do segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2018, tanto em Guarulhos como na zona leste paulistana.

O sexto capítulo contém quatro análises de algumas dessas atividades, as quais foram selecionadas por terem mostrado mais interação entre as crianças, indicando participação e posicionamento delas no debate. Também selecionamos trechos nos quais as respostas das crianças fossem mais surpreendentes para os monitores e que contivessem respostas pertinentes ao tema, não fabulações, mas que explicitassem opiniões e posicionamento claro das crianças concernente ao assunto. Apresentamos as atividades por ordem

cronológica. Em cada uma iniciamos por realizar a análise semiótica do objeto criado por nós e apresentado às crianças. Em seguida analisamos os trechos transcritos do diálogo entre monitora(e)s e crianças segundo os referenciais teóricos desta tese.

Por fim, apresentamos as considerações finais tentando explicitar as relações, de maneira comparativa, entre as atividades analisadas, bem com a mudança de posicionamento de algumas crianças. Ponderamos sobre os resultados alcançados e as limitações dessa pesquisa, tentando apontar a necessidade de continuação deste tipo de pesquisa.

OS ANIMAIS

No decorrer da história, diversos/as pensadores/as debruçaram suas reflexões sobre como deveria ser a nossa relação com as demais espécies. Seja no campo da filosofia, do direito ou da biologia, de maneira mais ou menos radical – entendendo aqui radicalidade como ir na raiz, no mais profundo da questão que nos é colocada –, refletiram sobre como deveria ser uma maneira mais justa e compassiva de nos relacionarmos com as outras espécies de animalidade. Embora não seja o nosso objetivo traçar a história da defesa animal, podemos lembrar o pensamento de alguns importantes pensadores que se pronunciaram a respeito da problemática, com a finalidade de ilustrar o desenvolvimento da preocupação com a crueldade perante outras criaturas para a educação. Esses não foram a voz dominante imprimida em nossas mentes. Porém em todas as épocas, culturas e tradições, houve dissidentes que tentaram fazer nossa sociedade avançar em termos éticos.

Na Grécia, Pitágoras ficou conhecido por defender que os humanos compartilham com os outros animais o “privilegio da alma”, por isso defendia a proibição de matar, inclusive para alimento (SUSIN, ZAMPIERI, 2015, p. 75). Também, nessa mesma tradição, embora tenha predominado a voz antropocêntrica de Aristóteles, sustentada pelo argumento dos deveres morais indiretos, no qual “há um ser racional, o proprietário do animal, interessado na preservação do seu patrimônio, constituído pela posse de seres de natureza inferior à racional” (FELIPE, 2009, p. 7), houve vozes dissidentes. Linzey (1998, p. 275) apresenta Porfírio como o mais forte defensor dos animais na Grécia, rejeitando a negação da racionalidade dos animais e criticando o consumo de carne. Plutarco também defendia a abstenção da carne e ficou conhecido pela frase “a bem de um bocado de carne, privamos uma alma do sol e da luz, e daquela porção de vida e tempo que nasceu para desfrutar o mundo” (NACONECY, 2006, p. 220). Segundo Sônia Felipe, é em Plutarco que encontramos, pela primeira vez registrado “na história da filosofia ocidental, outra tese: a de que a crueldade contra os animais brutaliza o ser humano em sua estruturação emocional e espiritual para relacionar-se com outros humanos” (FELIPE, 2009, p. 8).

Na tradição Cristã, embora tenha predominado a visão aristotélica em vozes tão importantes como as de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, encontramos vozes dissidentes em São Basílio, Santo Isaac e São João Crisóstomo, as quais nos mostram que

a misericórdia humana deve se estender às outras criaturas (RYDER, 1998). São Basílio em suas orações nos exorta:

Lembramos com vergonha que no passado exercemos o alto domínio do homem com crueldade implacável, de modo que a voz da terra, que deveria ter subido a Ti em canção, tenha sido um gemido de trabalho. Que percebamos que eles vivem, não só pelo uso, mas por si mesmos e por Ti, e que amam a doçura da vida. (apud Ryder, 1998, p. 12, trad. nossa⁴)

Santo Isaac argumenta que um coração misericordioso é

um coração que está ardendo de amor por toda a criação, pelos homens, pelos pássaros, pelas feras (...) por todas as criaturas (...) um coração que amolecido não pode suportar ver ou aprender com os outros de qualquer sofrimento, mesmo a menor dor sendo infligida a uma criatura. Que tal homem nunca deixa de rezar pelos animais (...) (apud Ryder, 1998, p. 11, trad. nossa⁵)

São João Crisóstomo (347-407 d.C.) disse que devemos bondade e gentileza para os animais, “por muitas razões, mas acima de tudo, porque eles são da mesma origem que nós mesmos” (apud Ryder, 1998, p. 12, trad. nossa⁶). São Francisco, um dos santos mais recentes que se popularizou pelo cuidado com as criaturas, nega a condição de propriedade dos animais, segundo Susin e Zampieri (2015, p. 280). Na *Regra não bulada*⁷ (capítulo 15, parágrafos 1 e 2), também conhecida como Primeira Regra ou Regra Primitiva, Francisco proíbe a criação de animais e andar a cavalo. Apesar de A *Regra* ter sido elaborada conjuntamente com outros frades, em reuniões, Susin e Zampieri (2015, p. 281) asseguram que esse capítulo provém de São Francisco. Os autores interpretam o capítulo no sentido único de evitar o domínio e disponibilidade dos animais para si. Também são conhecidos diversos relatos sobre o seu respeito à criação: “nas oportunidades que teve, devolveu-os [peixes] à água, aconselhando-os a tomarem cuidado para não serem pescados outra vez.” (CELANO, 1975, cap. 21, n. 61,1-4). São Boaventura (2017, cap. 8, n. 6,1-3) escreve que Francisco “resgatava frequentemente cordeiros que eram levados à morte, lembrando-se daquele Cordeiro mansíssimo, que quis ser levado à morte para remir os pecadores.” Susin e Zampieri (2015, p. 286)

⁴ We remember with shame that in the past we have exercised the high dominion of man with ruthless cruelty, so that the voice of the earth, which should have gone up to Thee in song, has been a groan of travail. May we realize they live, not for us alone, but for themselves and for Thee, and that they love the sweetness of life.

⁵ It is a heart which is burning with love for the whole creation, for men, for the birds, for the beasts (...) for all creatures. (...) a heart which is softened and can no long bear to see or learn from others of any suffering, even the smallest pain being inflicted upon a creature. That is such a man never ceases to pray for the animals (...)

⁶ for many reasons, but above all, because they are the same origin as ourselves.

⁷ Disponível em: <<http://www.capuchinhos.org.br/cboeste/franciscanismo/escritos-de-sao-francisco/proposta-de-vida/regra-nao-bulada/regra-nao-bulada-15>> Acesso 02 jul. 2018.

compreendem a radicalidade da obediência de São Francisco, na qual “o teste último, afinal, são os animais, em sua bestialidade e ferocidade, não em sua beleza e mansidão”. Apesar de ter sido pouco conhecido, foi o clérigo Primatt (1734-1776/1777) que publicou em 1776 sua “Dissertation on the Duty of Mercy and the Sin of Cruelty to Brute Animals” uma importante voz dentro do cristianismo. Sônia Felipe (2006, p. 211) aponta que ele influencia uma série de pensadores na defesa posterior dos animais incluindo Bentham (1748 – 1832), Salt (1851-1939), Ryder (1940 – atual), Singer (1946 – atual), Linzey (1952 – atual) e Tom Regan (1938 – 2017). O pensador lamentava a “religião ter, de alguma maneira, contribuído para a insensibilidade e indiferença para com a felicidade e miséria dos animais” (p. 26, trad. nossa⁸). Segundo ele,

O amor cristão é imparcial e sem hipocrisia (...) se nós encontramos alguma doutrina ou tendência que explicitamente ou consequentemente representa o Ser Supremo como parcial ou prejudicial como qualquer de Suas criaturas, tal doutrina é uma *deturpação estreita* da Bondade divina e deve ter uma tendência natural de apagar todas as ideias de Justiça e Misericórdia para criaturas de ordem inferior (PRIMATT, 1776, p. 30, trad. nossa⁹)

Para o clérigo, é a indulgência dos pais e de várias instâncias de autoridades que nos levam a considerar o sofrimento dos demais seres como insignificante. Segundo Primatt, tal indulgência quanto a presença constante da crueldade em nosso cotidiano, podendo ser praticada sem reprova das autoridades, nos leva a não considerar a crueldade como pecado (PRIMATT, 1776, p. 24). Dessa forma ele enfatiza o papel de autoridade moral que é quem tem o dever moral de construção de uma cultura não violenta para com todos os animais. O autor compreende que quanto maior o refinamento intelectual e a função pública que a pessoa ocupa, maior o dever moral do sujeito de denunciar e condenar a violência e discriminação praticadas contra os animais.

Primatt também defende a conexão entre a crueldade contra os animais e a contra humanos quando diz que o homem se bestializa ao ser cruel com outras criaturas. Ele apresenta a violência contra animais como hedionda e pior do que a contra humanos. Isto porque o animal não tem como expressar seu sofrimento, não há leis que os animais possam recorrer por si, nem bem que o humano possa fazer para consolar os animais como pode fazer aos seres de sua espécie (PRIMATT, 1776, p. 35). Dessa forma, o

⁸ I am sorry that should be any occasion to name Religion as in any respect contributing to this insensibility and indifference as to the happiness and misery of the inferior animals.

⁹ Christian love is without partiality, and without hypocrisy (...) if we find that we hold any doctrine or tenet that explicitly or consequentially represents the Supreme Being as partial or injurious to any of His creatures, such doctrine is a contracted misrepresentation of the divine Goodness and must have a natural tendency to erase from the human mind all ideas of Justice and Mercy to creatures of inferior orders.

humano que submete outra criatura ao sofrimento desnecessário justificando sob o argumento de serem seres que não possuem razão, “é uma besta irracional na forma de homem.” (PRIMATT, 1776, p. 48, trad. nossa¹⁰). Assim considera o autor que toda excepcionalidade humana é sobrecarregada com um dever (PRIMATT, 1776, p. 34).

Atualmente também têm aparecido novas leituras que defendem os animais pela ótica cristã. Wade (2004) coloca Andrew Linzey, pastor anglicano, e Jay McDaniel, filósofo e teólogo, como precursores de uma teologia que torna a questão animal relevante para o cristianismo, denominada *Teologia Animal*. Linzey, dentre diversos escritos, publicou “Animal Rights: A Christian Assessment” em 1976. McDaniel publicou “Of God and Pelicans: A Theology of Reverence for Life” em 1989. Também, no Brasil, os frades brasileiros Susin e Zampieri (2015) defendem a urgência da teologia animal. Há também outros/as pesquisadores/as brasileiros/as e estrangeiros/as com publicações na área, porém, não é nosso objetivo listá-los todos aqui. Contudo, infeliz fato, reconhecido e criticado por esses pensadores/as, foi a perpetuação da influência aristotélica na concepção dos animais na tradição da Igreja. Apesar disso, Paixão afirma que a Igreja sempre reconheceu a importância da prevenção da “crueldade para que isso não afetasse o outro ser humano” (PAIXÃO, 2001, p. 50), não pela vida da outra espécie animal. No entanto, vemos que há uma mudança progressiva nesta visão com relação à maneira de lidar com a natureza e enxergar as outras espécies. Um exemplo atual é a carta Encíclica *Laudato Si*, escrita pelo Papa Francisco em 2015, na qual é defendida que a interpretação bíblica de domínio como um ato tirânico sobre as demais espécies não é uma interpretação correta (Carta Enc. *Laudato si*’, 67). O Papa afirma ainda que “seria errado também pensar que os outros seres vivos devam ser considerados como meros objetos submetidos ao domínio arbitrário do ser humano” (Carta Enc. *Laudato si*’, 82). Ele apresenta uma oposição à visão de natureza (incluindo os animais) como objeto de lucro e interesse.

No cenário do humanismo renascentista, as vozes que se pronunciaram pelos animais continuaram na linha contra crueldade visando benefícios humanos. Mesmo que isso possa ser uma forma de proteção aos animais, os enxerga apenas como instrumentos para adquirir benefícios para a própria espécie, de modo que não pode ser considerada sob a luz da motivação ética.

Montaigne (1533-1592), em “Apologia de Raymond Sebond”, buscou “estabelecer a semelhança que há entre os seres da criação e recolocar-mos entre as demais criaturas.

¹⁰ A man that is cruel is a *brute in the shape of a man*.

Não estamos nem acima nem abaixo delas” (MONTAIGNE, 2000, p. 386). Por isso ele defenderá posteriormente no “Ensaio” que a crueldade para com os animais é injustificada, sendo dever humano tratá-los com humanidade (entendida como bondade), contudo, considerou que devemos apenas benevolência, não justiça aos animais. Isso porque a crueldade é errada em si mesmo pois “os que são sanguinários com os bichos, revelam uma natureza propensa à crueldade. Quando se acostumaram em Roma com os espetáculos de matança de animais, passaram aos homens e gladiadores” (MONTAIGNE, 2000, p. 368).

O Iluminismo que busca seu fundamento na razão, acaba ressaltando o pensamento laico e também serviu como arcabouço ideológico que sustenta o capitalismo liberal, devido a sua defesa das liberdades individuais e econômicas. Exponencial desta relação é o pensador John Locke (1632-1704). No que tange a relação com as outras espécies, ao escrever “Alguns Pensamentos Sobre a Educação”, ele também defende que se as crianças demonstram crueldade contra animais, devem ser encorajadas a agir de forma contrária e que aqueles que não demonstram compaixão pelos outros animais, também não demonstrarão por humanos (UNTI, DEROSA, 2003, p. 27). Vemos que o iluminismo não rompe com a tradição humanista anterior.

Descartes (1596-1650) foi um dos precedentes desta corrente de pensamento iluminista. Até hoje o modelo de ciência que ele propôs é referência em nossas academias. Tal método enxergava os animais de outras espécies como objetos, máquinas autômatas que reagiam mecanicamente aos estímulos. Todavia, mesmo no cenário iluminista, houve dissidentes.

Voltaire (1694-1778) se oporá à visão cartesiana do animal como autômato defendendo que se há semelhanças entre o nosso corpo e o de outras espécies, como pode nós sentirmos dor e elas não? Segundo Paixão:

Esse argumento se constituirá em uma das bases do movimento antivivisseccionista na atualidade, pois se os animais não são tão semelhantes assim, não servem como modelos, e se são semelhantes, devem merecer a mesma consideração moral, onde a dor e a crueldade devem ser evitadas (PAIXÃO, 2001, p. 52)

Segundo Singer (2008), Hume (1711-1776) também resumirá o pensamento que começou a se espalhar nesse período ao afirmar que pelas leis da humanidade, devemos usar gentilmente dessas criaturas.

Rousseau (1712-1778) diferencia o ser humano do animal, relacionando o primeiro à antinatureza e o segundo à natureza e, excluindo-o animal do círculo de moralidade por

considerá-lo refém da natureza. Apesar disso, ele considera que temos similaridade com os animais como razão e sensibilidade, portanto não podemos tratá-los como máquinas e nos valer de seus corpos para experimentos (SUSIN, ZAMPIERI, 2015, p. 103). Em “Emílio”, Rousseau “advogava expressamente por uma dieta livre de alimentos de origem animal” (LOURENÇO, 2018, p. 1669).

Kant (1724-1804), como outros pensadores da época, situa os animais fora da esfera moral, considerando que os nossos deveres para com eles são apenas indiretos, pois o objetivo final de ser bom para os animais é a própria humanidade (LOURENÇO, 2008, p. 136). Singer (2008) entende que essa tese de Kant não ficou sem resposta. Foi no mesmo ano (1780) em que Kant proferiu sua palestra defendendo os animais como meios por não possuírem autoconsciência, Jeremy Bentham (1748-1832) conclui seu livro “Uma introdução aos princípios da moral e da legislação” apresentando como resposta a Kant:

Pode vir o dia em que o resto da criação animal adquira aqueles direitos que nunca lhes deveriam ter sido tirados, se não fosse pela mão da tirania. (...) O problema não consiste em saber se os animais podem raciocinar; tampouco interessa se falam ou não; o verdadeiro problema é este: podem eles sofrer? (BENTHAM, 1979, p. 63)

Portanto, Bentham aborda diretamente a questão dos animais como um dever moral, apesar de ainda não tratar como direito. Henry Salt atribui a Bentham a honra da primeira afirmação dos direitos animais com autoridade e persistência no livro “Principles of Penal Law”, no qual Bentham atribui a tarefa ao legislador de interditar tudo o que pode levar à crueldade (SALT, 1894, p. 3). Embora Bentham não aborde o tema da educação diretamente, trata do papel das autoridades ressaltando a importância de que sejam exemplo de atitude no trato com os animais.

Segundo Jo Stepaniak, em “The vegan sourcebook” (2000, p. 2), a palavra “vegetariana” foi cunhada em 1847, pelos primeiros membros do que seria a Sociedade Vegetariana da Grã-Bretanha, para substituir o que antes era chamado “pitagórico”. A nova palavra representava a “intersecção de um momento histórico com séculos de protesto contra a matança de animais” (ADAMS, 2012, p. 125). Segundo Karen e Michel Iacobbo

originalmente, a palavra vegetariano parece significar o que conhecemos como vegan, ou seja, aqueles que baseiam sua alimentação em plantas e escolhem evitar serviços que envolvam exploração, abuso e/ou matança de animais (IACOBBO, IACOBBO, 2006, p. XV, trad. nossa¹¹)

¹¹ Originally the word vegetarian seems to have meant vegan: vegans are vegetarians who strive to consistently express their philosophy through eating only foods from the plant kingdom, and choosing to avoid services and products that involve exploitation, abuse, or killing of animals. (IACOBBO, K.; IACOBBO, M., 2006, p. XV)

Imprescindível lembrar que logo nos anos iniciais de estabelecimento da palavra *vegetarian*, o ativista e defensor dos direitos humanos e sociais Henry Salt (1851-1939) já publicava textos avançadíssimos para a época tratando da conexão entre socialismo e vegetarianismo. Foram seus escritos em “A plea for Vegetarianism” (SALT, 1886) que influenciaram a visão de Gandhi sobre o vegetarianismo. Gandhi, que era vegetariano devido às suas obrigações tradicionais religiosas, tornou-se um vegetariano por sua própria escolha e tornou sua missão “espalhá-lo doravante” (CLARK, FOSTER, 2000, p. 470). A influência de Salt não parou aí, foi ele que teve o primeiro escrito conhecido usando o termo Direitos dos Animais (*Animals’ Rights*) título de seu livro publicado pela primeira vez em 1892. Ele abre seu livro com a afirmação: “Os animais inferiores têm direitos?” Sem dúvida – se o Homem tem.” (SALT, 1894, p. 2, trad. nossa¹²). Embora perceba que haja muito debate em torno do significado da palavra direito, o autor diz que a sua existência não pode ser contestada. Ele se apoia no pensamento de Bentham e de seu contemporâneo, John Lawrence, o qual defende que o governo humano deve reconhecer o *jus animalium* como parte da jurisprudência de todo o sistema fundado sobre princípios de justiça e humanidade (SALT, 1894, p. 3). Segundo Salt:

Desde 1822, o princípio do *jus animalium* para o qual Bentham havia invocado, foi reconhecido, embora parcialmente e tentativamente a princípio, pela lei inglesa, e os animais incluídos na Lei deixaram de ser meros bens de seus donos; Contudo, o Ato tem sido várias vezes complementado e estendido durante o último meio século. (SALT, 1894, p. 3, trad. nossa¹³)

O autor questiona, então, o fato de alguns animais já terem sido inclusos no âmbito da proteção, porque não deveriam ser incluídos cada vez mais no futuro. Critica igualmente a demanda pelo *jus animalium*, a qual considera ter sido feita de maneira relutante, focando no interesse do animal como propriedade mais do que como princípio (SALT, 1894, p. 4).

Salt considera os animais como seres que “têm individualidade, caráter, razão; e ter essas qualidades é ter o direito de exercê-las, na medida em que as circunstâncias o permitam” (SALT, 1894, p. 6, trad. nossa¹⁴). Também defende que a primeira condição tanto da felicidade do animal quanto da humana é a liberdade de escolha e de ação. Salt defende,

¹² HAVE the lower animals’ rights?” Undoubtedly - if men have.

¹³ From 1822 onward, the principle of that *jus animalium* for which Bentham had pleaded, was recognized, however partially and tentatively at first, by English law, and the animals included in the Act ceased to be the mere property of their owners ; moreover the Act has been several times supplemented and extended during the past half century.

¹⁴ They have individuality, character, reason; and to have those qualities is to have the right to exercise them, in so far as surrounding circumstances permit.

assim, que não há justificativa em considerar qualquer animal como um autômato sem sentido, como uma mera máquina. É assertivo ao diferenciar: “(...) uma vaga solidariedade com os animais inferiores é uma coisa e o reconhecimento definitivo de seus "direitos" é outro”. (SALT, 1894, p. 7, trad. nossa¹⁵). Ao reconhecer a importância da extensão dos direitos aos animais, Salt percebe a importância de garantir aos animais justiça. E, para o pensador, os direitos dos animais consistem na “liberdade restrita” para viver uma vida natural - uma vida, isto é, que permite o desenvolvimento individual - sujeito às limitações impostas pelas necessidades e interesses permanentes da comunidade.” (SALT, 1894, p. 9, trad. nossa¹⁶). Neste ponto Salt defende que os animais, bem como os humanos, devem ser poupados de sofrimentos desnecessários:

(aqui está o ponto central), primeiro tenhamos certeza de que é desnecessário; Não nos permita comercializar as misérias desnecessárias de outros seres, e então tentar acalmar nossas consciências por uma série de desculpas que não podem suportar a investigação sincera de um momento. (SALT, 1984, p. 9, trad. nossa¹⁷).

A defesa que Salt faz para incluir os animais no campo do direito é espetacular para a sua época:

Se os "direitos" existem, e tanto o sentimento como o uso provam indubitavelmente que eles existem - eles não podem ser concedidos de forma consistente aos homens e negados aos animais, já que o mesmo senso de justiça e compaixão se aplica em ambos os casos. (SALT, 1894, p. 8, trad. nossa¹⁸).

Fundamenta-se em Primatt para justificar a igualdade de consideração a todos os seres. E as razões que Salt oferece para avançarmos no reconhecimento dos direitos das outras espécies são:

Todo o grande movimento libertador prosseguiu exatamente nessas linhas. A opressão e a crueldade são invariavelmente fundamentadas na falta de solidariedade imaginativa; o tirano ou atormentador não pode ter um verdadeiro senso de parentesco com a vítima de sua injustiça. Quando uma vez que o sentimento de afinidade é despertado, soa a voz da tirania, e a suprema concessão dos "direitos" é simplesmente uma questão de tempo. (SALT, 1894, p. 7, trad. nossa¹⁹).

¹⁵ (...) vague sympathy with the lower animals is one thing, and a definite recognition of their "rights" is another

¹⁶ Once more then, animals have rights, and these rights consist in the "restricted freedom" to live a natural life—a life, that is, which permits of the individual development—subject to the limitations imposed by the permanent needs and interests of the community.

¹⁷ (here is the cardinal point) let us first be assured that it is necessary ; let us not wantonly trade on the needless miseries of other beings, and then attempt to lull our consciences by a series of shuffling excuses which cannot endure a moment's candid investigation.

¹⁸ If "rights" exist at all—and both feeling and usage indubitably prove that they do exist—they cannot be consistently awarded to men and denied to animals, since the same sense of justice and compassion apply in both cases.

¹⁹ every great liberating movement has proceeded exactly on these lines. Oppression and cruelty are invariably founded on a lack of imaginative sympathy; the tyrant or tormentor can have no true sense of

Assim, considera preciso reconectar os laços entre os homens e as outras espécies, necessário se religar ao outro, colocar-se no lugar do outro e perceber a conexão dos problemas de modo a não querer para o outro o que não quer para si.

Salt questiona o que podemos fazer para remediar os erros que causamos às outras vidas não humanas. Ele sugere dois métodos: Educação e legislação, considerando o primeiro superior ao segundo.

Não temos escolha senão trabalhar por um ou outro desses métodos e, se nós somos sábios, devemos esforçar-nos por trabalhar simultaneamente, usando o primeiro como nosso principal instrumento de reforma, o segundo como instrumento auxiliar e complementar. (SALT, 1894, p. 37, trad. nossa²⁰).

Neste aspecto, podemos lembrar da tese de Primatt por ter o dever das autoridades. Também Salt ressalta tal responsabilidade ao escrever que “(...) não são apenas nossas crianças que precisam ser educadas no tratamento adequado dos animais, mas nossos cientistas, nossos religiosos, nossos moralistas e nossos homens de letras” (SALT, 1894, p. 37, trad. nossa²¹). Considera, ainda, que toda a sociedade precisa de uma reforma e educação, não apenas uma classe em particular (SALT, 1894, p. 37).

Apesar da defesa de direitos animais por Salt, esta não foi uma concepção. Foi criada uma linha de defesa dos animais pautada na ideia de proteção ao invés de direitos. O discurso de proteção dos animais existe em paralelo com o de proteção do meio ambiente. Contudo, seu sentido difere do discurso acerca dos direitos, pois a ideia de proteção vem acompanhada da visão de algo que tem senhor porque é cercado de cuidados, de propriedade, segundo Oliveira e Lourenço que diferenciam essas duas posições:

A visão dos direitos, por sua vez, rejeita a premissa de que animais possuam natureza jurídica de coisa, de objeto ou de uma mera modalidade de propriedade, e, por entender que ao menos alguns deles possuam interesses a serem protegidos por direitos, proclama que não podem ser submetidos a qualquer forma de exploração ou instrumentalização, ainda que cercada de todas as pretensas salvaguardas para se evitar o também paradoxal sofrimento desnecessário. (...) (OLIVEIRA, LOURENÇO, 2009, p. 11)

O antropólogo Marcel Mauss (1872-1950), apesar de não trazer uma grande contribuição à questão da consideração do interesse das outras espécies, nos auxilia a compreender o

kinship with the victim of his injustice. When once the sense of affinity is awakened, the knell of tyranny is sounded, and the ultimate concession of "rights" is simply a matter of time.

²⁰ We have no choice but to work by one or the other of these methods, and, if we are wise, we shall endeavour to work by both simultaneously, using the first as our chief instrument of reform, the second as an auxiliary and supplementary instrument

²¹ It is therefore not only our children who need to be educated in the proper treatment of animals, but our scientists, our religionists, our moralists, and our men of letters.

desenvolvimento de pessoa. Seus estudos nos auxiliarão como um preâmbulo no desenvolvimento da concepção de animais como sujeitos de direitos.

Ao esboçar o desenvolvimento histórico e antropológico do conceito de pessoa, Mauss percebe que outras sociedades, antes da latina, já possuía a noção de indivíduo e personalidade como algo distinto e individualizado. O antropólogo afirma que “para latinos, “a ‘pessoa’ é mais do que um elemento de organização, mais do que um nome ou o direito a um personagem e a uma máscara ritual, ela é um fato fundamental do direito” (MAUSS, 1974, p. 385). Os etruscos usavam a palavra *persona* relacionada às máscaras, aos atores que se enfeitavam de acordo com o nome que traziam. Nessa relação com as máscaras, a ideia de *persona* já se relacionava a direitos individuais e ritos e a privilégios (MAUSS, 1974, p. 387). Em Roma, eram os cidadãos livres a *persona* civil e alguns tornavam-se *persona* religiosa (MAUSS, 1974, p. 389). O escravo estava excluído desse direito, pois não possuía personalidade, nem corpo, nem antepassados, nomes ou bens próprios. Também estavam excluídas as crianças. Foi o cristianismo quem conferiu à pessoa moral uma concepção metafísica, tornando-a pessoa humana (MAUSS, 1974, p. 392). Isso foi muito positivo a medida que qualquer vida humana passa a ser digna de importância e preocupação, mesmo a do escravo e da criança. Todavia, as espécies não humanas ainda não o eram.

No século XX, o psicólogo Richard Ryder (1940 – atual) começa a iniciar uma mudança através da divulgação de seus panfletos na universidade denunciando o que ele denominou por “especismo”. Criado na década de 70, o termo refere-se à discriminação de membros da espécie humana com os de outras espécies, o que gera práticas cruéis. A primeira divulgação do termo ocorreu de maneira panfletária, mas foi tão bem recebida que o psicólogo foi convidado a escrever sobre na coletânea “Animals, men and moral” (RYDER, 1971) a qual usou o termo para criticar a experimentação animal (TRINDADE, 2014, p. 43). Ryder (2010) conta que o conceito surgiu para denominar o incômodo que sentia com os movimentos sociais que se preocupavam apenas com a libertação humana, esquecendo-se das outras espécies, mesmo quando elas sofriam da mesma forma que humanos sofrem. Seu primeiro escrito iniciava com alguns questionamentos radicais sobre o conceito de espécie, defendendo que este não é nada preciso, portanto, seria absolutamente infundado basear-se nele para criar uma hierarquia entre humanos e animais. Ryder conclui que “se acreditamos que é errado infringir sofrimento a animais humanos inocentes, é apenas lógico, filogeneticamente falando, estender nossa preocupação com direitos elementares também aos animais não humanos.” (RYDER,

2010, p. 1, trad. nossa²²). O autor vai aprimorar esse conceito em seus escritos posteriores, porém a essência do que ele quer mostrar é uma discriminação infundada baseada na aparência das espécies, semelhante ao racismo ou sexismo (RYDER, 1988, p. 320).

Baseado nos escritos de Ryder, o filósofo Peter Singer (1946 – atual) popularizará o debate em torno da consideração moral dos animais em 1975 através de sua publicação de “Libertação Animal”. Ele fundamenta-se no material concedido por Ryder para escrever seu livro e sistematiza o conceito de especismo definindo-o como “o preconceito ou a atitude tendenciosa de alguém a favor dos interesses de membros de sua própria espécie e contra os de outras” (SINGER, 2004, p. 8). Foi com base no conceito de especismo que ele fundamentou a sua defesa da consideração de interesses semelhantes. Herdeiro do utilitarismo, inspirado por Bentham, Singer pauta sua teoria na proposta de maximização do bem-estar e minimização da dor. Ele defende que a capacidade de sofrer é o ponto principal que deve ser considerado moralmente na defesa dos interesses alheios. Para se referir a essa capacidade, utiliza o termo *senciência* sintetizando capacidade de sofrer e sentir prazer

Se um ser sofre, não pode haver qualquer justificativa moral para deixarmos de levar em conta esse sofrimento. Não importa a natureza do ser, o princípio da igualdade requer que seu sofrimento seja considerado em pé de igualdade com sofrimentos semelhantes ... caso um ser não seja capaz de sofrer, de sentir prazer ou felicidade, nada há de ser levado em conta. Portanto, o limite da *senciência* (usando o termo como uma abreviação conveniente, talvez não estritamente precisa, para a capacidade de sofrer e/ou experimentar prazer) é a única fronteira defensável de consideração de interesses alheios. (SINGER, 2008, p. 10)

Singer defende que todos os demais requisitos como inteligência e racionalidade são arbitrariedades. A capacidade de sofrer e sentir prazer são os únicos pré-requisitos para que se possa considerar os interesses de outrem.

Todavia, nesta perspectiva a questão da morte fica em segundo plano, não sendo a questão essencial evitá-la, mas sim evitar o sofrimento.

O erro em matar um ser é uma questão mais complicada. Mantive e continuarei a manter a questão da morte em segundo plano, porque no atual estado da tirania humana em relação as outras espécies, o princípio mais simples e direto da igual consideração à dor ou ao prazer é fundamento suficiente para se identificar e protestar contra os principais maus-tratos praticados contra animais por seres humanos (SINGER, 2008, p. 20)

No livro “Libertação Animal”, Singer ainda defende que a conclusão lógica de sua teoria é que não deveríamos matar e sermos vegetarianos

²² If we believe it is wrong to inflict suffering upon innocent human animals then it is only logical, phylogenically-speaking, to extend our concern about elementary rights to the nonhuman animals as well.

Em todo caso, as conclusões defendidas nesse livro partem do princípio da minimização apenas do sofrimento. A ideia de que também é errado matar animais de forma indolor dá suporte adicional a algumas dessas conclusões, o que é bem-vindo, porém não estritamente necessário. Contudo, é interessante observar que isso também se aplica à conclusão de que deveríamos nos tornar vegetarianos. Essa conclusão, na mente popular, baseia-se, de modo geral, em algum tipo de proibição absoluta de matar. (SINGER, 2008, p. 25)

Singer acredita que há uma hierarquia na importância das vidas

Embora a autoconsciência, a capacidade de pensar o futuro e ter esperanças e aspirações, bem como a capacidade de estabelecer relações significativas com os outros, e assim por diante, não sejam relevantes para a questão e infligir dor – uma vez que dor é dor, sejam quais forem as demais capacidades que o ser possa ter, além de sentir dor – essas capacidades são relevantes para a questão de tirar a vida (SINGER, 2008, p. 23)

Singer afirma que para refutar os argumentos de seu livro, alguns filósofos

Alegam que, para ter direitos, é preciso que um ser seja autônomo, membro de uma comunidade, que tenha a capacidade de respeitar os direitos dos outros ou possua senso de justiça. Essas alegações são irrelevantes para o argumento a favor da libertação animal (SINGER, 2008, p. 10)

Ele acredita não ser preciso falar de direitos para defender uma mudança radical em nossa atitude concernente aos animais. Até mesmo porque considera a linguagem dos direitos “uma conveniente taquigrafia política”.

Eles (os que se opõe aos direitos animais) alegam que, para ter direitos, é preciso que um ser seja autônomo, membro de uma comunidade, que tenha capacidade de respeitar os direitos dos outros ou possua senso de justiça. Essas alegações são irrelevantes para o argumento a favor da Libertação Animal. (SINGER, 2008, p. 10).

Outra contribuição de Singer foi a crítica ao conceito de pessoa. Ele propôs a restrição do uso de pessoa a seres autoconscientes, aqueles que têm consciência de si mesmo como uma entidade distinta dos outros seres. Contudo, essa é uma visão restritiva, pois excluiria tanto alguns membros da espécie humana do nosso valor moral como uma série de animais apenas por não serem racionais e terem consciência de si. Acredito que ao criticarmos determinados conceitos, é preciso que foquemos a nossa defesa na ampliação do olhar de dignidade para todos os seres. Portanto, precisamos estar atentos para que as reformulações dos conceitos não se tornem mais excludentes ao invés de abrangentes. Vemos uma perspectiva similar no filósofo Steve Sapontzis (1945 – atual) que mostra o problema de relacionar o conceito moral de pessoa ao conceito metafísico de humanidade gerou a exclusão dos animais da esfera de direitos. No entanto, Sapontzis (1981) propõe que deveríamos tentar eliminar o preconceito de estender moralidade a outras criaturas.

Tom Regan (1938-2017) foi um filósofo que se tornou vegetariano através das leituras de Gandhi que, por sua vez, foi influenciado por Salt. Poderíamos fazer um paralelo com o pensamento de Salt com relação a importância que dá aos direitos.

Regan (2006) inicia o livro “Jaulas Vazias” com a pergunta direta: “animais têm direitos?” a qual guia a sua reflexão mostrando que diversas pessoas ofereceram diversas respostas as quais variaram de acordo com as crenças e valores das delas. Diz que as pessoas comumente confundem direitos com bondade ou com evitar crueldade. Todavia, essa visão contra a crueldade ou pela bondade reproduz a visão de que temos apenas deveres indiretos para como eles - como afirmou anteriormente Kant, entre outros. Contudo, o filósofo afirma que não há garantia de que bondade é um ato de direito (REGAN, 1989). Por exemplo, eu posso ser bondoso com meus escravos e mesmo assim continuar a escravizá-los. Portanto, Regan (2006, p. 12) é assertivo ao escrever “ser bondoso com os animais não é suficiente. Evitar a crueldade não é suficiente (...) a verdade dos animais requer jaulas vazias, e não jaulas mais espaçosas”.

Em “The case for animal rights” (REGAN, 1989) defende que considerar direitos é olhar para o outro como indivíduo que tem valor inerente. Isso implica ter garantias de tratar o outro com respeito, de não ser reduzido ao status de coisa, como se fossem recurso de alguém. O valor como indivíduo é independente da utilidade para alguém. Isto é a visão dos direitos (REGAN, 1989).

Regan inicia o livro “Jaulas Vazias” mostrando que a consequência de oferecer direitos aos animais é tratá-los com respeito, o que implica na mudança de nossos hábitos como criá-los para alimentação, vesti-los, testá-los ou usarmos deles para nos divertirmos.

Fazendo uma digressão, podemos dizer que usar o termo direitos para se referir às outras espécies não foi o termo mais avançado apenas para a época de Salt ou de Regan, mas também o é hoje na história da defesa animal. A filósofa brasileira contemporânea Sônia T. Felipe (2007) nos mostra que esta visão de direitos na concepção comum entre grande parte dos filósofos e juristas é relacionada à autonomia do agente. Apenas quando há autonomia é que se pode exigir dever e considerar direitos para alguém. Todo o direito exige um dever. Essa foi a visão tradicional e dominante que prevaleceu na filosofia. Nela, animais não têm direitos porque não podem entender contratos, obviamente não podem assiná-los. Da mesma forma são consideradas crianças, senis e alguns deficientes (FELIPE, 2007). Esse público costuma ser considerado apenas alvo de proteção, como objeto de interesse sentimental de outrem. As pessoas os protegem por causa de seus interesses sentimentais (REGAN, 1989). Nesta concepção de direitos, é impensável

concedê-los a um ser de outra espécie, pois esse não terá autonomia, portanto não será possível cobrar deveres.

Todavia, Regan (1989) pauta-se na concepção de direitos humanos para estendê-lo às outras criaturas. A pergunta que o guiou foi: “O que são direitos humanos? Por que eles são importantes?” (REGAN, 2006, p. 52). Ele respondeu que exigir direitos é exigir justiça, respeito, não favor nem bondade. Portanto, ter direitos é ter garantias que não devem ser violadas. O filósofo argumenta que apesar das diferenças existentes entre os membros da espécie humana, existem aspectos que todas as pessoas são semelhantes. Tais aspectos não dizem respeito apenas ao fato biológico de pertencermos à mesma espécie, afinal, como o autor coloca, um ser humano morto “não tem consciência do mundo” (REGAN, 2006, p. 61); também não dizem respeito ao fato de sermos pessoas, “crianças nos primeiros anos de vida não são conscientes do que lhes acontece, mas são pessoas” (REGAN, 2006, p. 61). A conclusão do autor se dá em torno do fato de todos os seres humanos a quem os direitos humanos são aplicados estarem dentro de uma ‘família de semelhanças’ a qual denomina sujeitos-de-uma-vida, isto significa que:

Não apenas estamos no mundo, como também somos conscientes do mundo e, ainda, conscientes do que acontece conosco. Além do mais, o que nos acontece – seja aos nossos corpos, à nossa liberdade ou às nossas vidas – importa para nós, porque faz diferença quanto à qualidade e duração das nossas vidas, conforme experimentadas por nós, quer os outros se importem com isso, quer não. Quaisquer que sejam nossas diferenças, essas são nossas semelhanças fundamentais. (REGAN, 2006, p. 60)

A proposta desse conceito, sujeito-de-uma-vida, é explicar nossa semelhança moral, nossa igualdade moral. Encontrando essa resposta para a questão dos direitos humanos, Regan conclui então que “se os animais têm direitos ou não depende da resposta à pergunta: os animais são sujeitos-de-uma-vida?”. Esta pergunta é respondida afirmativamente. Devido às estruturas anatômicas, aos sistemas neurológicos e à origem comum, sabemos que os animais são seres que estão no mundo, conscientes do que acontece com eles e o que acontece importa para eles. Todavia, o autor define que isso é perceptível para os mamíferos e pássaros. Portanto, é consciente de “limitar as conclusões (...) aos casos menos controversos” (REGAN, 2006, p. 74), para fins de argumentação, embora considere evidências fortes para incluir os peixes nessa categoria. Todavia, hoje a comunidade científica tem reconhecido peixes na categoria de animais sencientes (BRÜGGER, 2018; PEDRAZZANI, FERNANDES-DE-CASTILHO, CARNEIRO, MOLENTO, 2007).

O filósofo contemporâneo Gary L. Francione (1954-atual) reconhece que foi Tom Regan que nos trouxe uma das defesas mais importantes ao considerar que “os animais possuem direitos e que nosso reconhecimento de seu *status* de titulares de direitos requer a abolição, e não a mera regulação, da nossa exploração institucional dos animais” (FRANCIONE, 2013, p. 37). Francione define que “um direito é um modo de proteger interesses” (FRANCIONE, 2013, p. 29). Para ele, o direito que deve ser estendido aos animais é o “direito de não serem tratados como propriedade de humanos” (FRANCIONE, 2013, p. 35).

Todavia, Francione criticara a centralidade e importância do termo “sujeito-de-uma-vida” especialmente por essa limitação. Ele se apoia na defesa de Singer do conceito da senciência como critério de inclusão dos animais na esfera moral. O autor defenderá o uso do critério da senciência para considerar o valor inerente dos animais. Segundo o filósofo, “(...) ser senciente significa ser o tipo de ser que tem experiências subjetivas de dor (e prazer) e interesse em não experienciar essa dor (ou em experienciar prazer).” (FRANCIONE, 2013, p. 42). Esse critério distingue seres daqueles que apenas têm reações nervosas nociceptivas, ou seja, reflexos involuntários, que não têm consciência da dor. Porém, Francione reconhece ser difícil traçar uma linha limítrofe de quais animais devem ser considerados seres sencientes ou não: “(...) o fato de eu não saber onde, exatamente, traçar o limite, ou de talvez achar difícil traçar o limite, não me dispensa da obrigação de traçar o limite em algum lugar, nem me autoriza a usar os animais como eu bem quiser” (FRANCIONE, 2013, p. 289). Sugere dar o benefício da dúvida aos animais para os quais não há certeza serem sencientes.

Francione centra seus argumentos na defesa dos animais afirmando que eles não devem ser vistos nem tratados como nossa propriedade, portanto, “eles devem ter o direito básico de não serem tratados como coisas” (FRANCIONE, 2013, p. 32). Explica que o conceito de especismo serve para explicar o status de propriedade dos animais não-humanos, assim como o racismo já foi utilizado para explicar o conceito de propriedade das pessoas em condições de escravidão. Segundo Francione (2013, p. 286), esses argumentos sustentam-se em uma “suposta diferença entre ‘eles’ e ‘nós’, a qual não tem nada a ver com a inclusão desses seres na comunidade moral”.

Outra contribuição de Francione é quanto o termo “esquizofrenia moral”. Embora o termo tenha sido criticado pelo uso da palavra esquizofrenia que pode gerar uma estigmatizar a doença, o que ele significa é um fato. Afinal, como o autor demonstra no início de seu livro, “afirmamos que consideramos os animais como seres que têm interesses

moralmente significativos, mas nossa maneira de tratá-los contradiz nossa afirmação” (FRANCIONE, 2013, p. 23).

Carlos Naconecy é um filósofo brasileiro que critica não apenas a centralidade do conceito de sujeitos-de-uma-vida como também da senciência, considerando que este não é preciso e corre o risco de excluir espécies como as de insetos, por exemplo. Segundo Naconecy “(...) há uma área cinzenta do saber definicional, uma região nebulosa em relação à não-senciência dos invertebrados” (NACONECY, 2007, p. 138). Diante dessa nebulosidade, ele considera ser preferível um princípio ético que abranja mais seres do que menos. A solução que Singer e Francione oferecem a essa nebulosidade foi o benefício da dúvida. Naconecy (2007, p. 140) sugere que para avançar no debate moral é preciso (i) questionar o critério da senciência; (ii) considerar que todo e qualquer ser vivo dispõe de valor moral. Para ele, atribuir interesses moralmente relevantes a animais não-sencientes implicaria o “apelo ao princípio de interesse: uma entidade terá interesse se ela for capaz de ser diretamente prejudicada ou beneficiada” (NACONECY, 2007, p. 151), o que não implica necessariamente a capacidade de senciência ou consciência. Interesse é pensado por Naconecy em sentido biológico, não apenas psicológico. Portanto, para Naconecy seríamos responsáveis por garantir o bem-estar de todos os seres vivos que pudermos.

Diante de tal panorama, vemos que o debate em torno dos direitos animais tem avançado substancialmente, se popularizado e mesmo crescido nas academias, o que mostra a saúde e maturidade como movimento social, como afirmou Balcombe (1999). Dentre os pensadores que consideram ser preciso mudar o status moral dos animais em nossa sociedade, mesmo os de outros campos não deixam de ressaltar a importância da educação no combate ao especismo. Quando examina sobre as maneiras pelas quais as práticas especistas são mantidas, Singer percebe que

(...) nossas atitudes para com os animais começam a se formar quando somos muito pequenos (...) começamos a comer carne de animais muito antes de termos capacidade de entender que estamos comendo o corpo de um animal morto (...) ao mesmo tempo, as crianças demonstram amor natural pelos animais e nossa sociedade as estimula a serem amorosas para com os animais como cães, gatos e bichos de brinquedos. (...) em vez de ter uma única atitude para com os animais, elas têm duas atitudes conflitantes que coexistem, cuidadosamente segregadas de maneira que a contradição inerente entre elas raramente cause problema. (SINGER, 2008, p. 243)

Singer (2008) percebe que isso se reproduz através de contos de fadas, cantigas, filmes e livros infantis. Esses produtos midiáticos não apenas reproduzem como naturalizam a esquizofrenia moral.

Se os livros infantis podem naturalizar relações de gênero (ARAÚJO, 2016), também o fazem quanto a maneira como lidamos com as outras espécies, como abordaremos no capítulo seguinte. Por isso, Singer fala da importância de

(...) dar às crianças livros e histórias ilustradas que estimulem o respeito pelos animais como seres independentes, e não como objetos mimosos, que existem para nos divertir e para serem servidos à mesa; assim, à medida que as crianças ficassem mais velhas, elas poderiam tornar-se conscientes de que a maioria dos animais vive em condições não muito agradáveis. (SINGER, 2008, p. 245)

Francione tem ressaltado a importância de uma educação vegana não violenta e criativa, de maneira não confrontativa, que leve em consideração a realidade social, religiosa, cultural que as pessoas estão inseridas. Afinal, “as memórias de avós e outros parentes falecidos e amados estão conectadas a algum prato com carne que esses parentes prepararam para os feriados” (FRANCIONE, 2007, trad. nossa²³). Apesar de afirmar a importância de uma educação vegana não confrontativa, ele reconhece que isto é um desafio. Afinal, “nosso especismo está (...) mais profundamente incorporado - e, portanto, mais “invisível” – que outras formas de discriminação contra outros humanos” (FRANCIONE, 2007, trad. nossa²⁴).

Vivemos em uma cultura na qual a maioria das pessoas assume sem pensar que o consumo de produtos de origem animal é ‘normal’ ou ‘natural’. Portanto, Francione clama a necessidade da educação vegana como um trabalho constante, o qual não se restringe às escolas, mas está presente no nosso cotidiano, em todas as oportunidades que as pessoas nos oferecem de dialogar com elas sobre o assunto.

(...) todos os dias a vida nos apresenta todas as oportunidades para educar os outros e as oportunidades mais eficazes são trocas amigáveis e amigáveis entre dois seres humanos que pensam. E toda pessoa que vira vegana é uma contribuição vital para a revolução não-violenta que acabará por mudar o paradigma dos animais como propriedade e para os animais como pessoas. (FRANCIONE, 2008, trad. nossa²⁵).

Segundo Francione (2014) cada indivíduo é um modelo, suas atitudes servem de exemplo para educar as pessoas, considerando os exemplos a maneira mais eficaz de educar, porque provavelmente será o que as pessoas conhecerão sobre o assunto. Portanto, não podemos educar alguém se não nos educamos primeiro.

²³ Their memories of a deceased and beloved grandparent or other relative are connected to some meat dish that the relative prepared for holidays.

²⁴ In certain respects, our speciesism is, as a sociological matter, more deeply embedded—and thereby more “invisible”—than some forms of discrimination against other humans.

²⁵ But everyday life presents us with all sorts of opportunities to educate others and the most effective opportunities are calm, friendly exchanges between two thinking human beings. And every person who goes vegan is a vital contribution to the nonviolent revolution that will eventually shift the paradigm away from animals as property and toward animals as persons.

Todavia, como ressaltou Paula Brügger (2018a), há limites nesta abordagem de Francione ao não se atentar para o papel e potencialidade da educação formal. Toda a proposta de educação do autor é restrita à educação não formal e, portanto, restringe-se a ações individuais e atomizadas. Como concluiu Brügger em sua crítica à proposta de Francione,

A menos que uma visão abolicionista dos animais seja tecida na educação formal, não moveremos o status de animais de propriedades a pessoas: de jardins de infância às universidades, a educação formal dominante no Ocidente promove o especismo e a exploração animal de forma aberta, extensa e orgulhosa em praticamente todas as áreas do conhecimento. Não deve ser surpresa que após 200 anos de bem-estarismo, nada mudou substancialmente (BRÜGGER, 2018a, p. 20²⁶)

Quando falamos em educação vegana, devemos compreender com clareza o significado desta palavra. Algumas disputas a respeito do significado de vegetariano começaram a surgir, desde a sua concepção, pois alguns acreditavam que o termo poderia incluir a alimentação a base de leite, ovos e derivados. Os vegetarianos éticos, ou seja, aqueles que decidiam parar de comer animais por respeito a vida dos animais, estavam descontentes pois sabiam que a inclusão dessas proteínas animalizadas significaria o entendimento de que esses produtos não produziam sofrimento aos animais, portanto, eram aceitáveis.

Um conceito interessante para entender esse processo é o de referente ausente²⁷, utilizado por Carol Adams (2012) para se referir ao que possibilita o entrelaçamento da opressão das mulheres e dos animais. Isso acontece quando se cria uma referência a algo que se quer ocultar, desligando de todas as relações sociais que causam opressão “tornando-se, em vez disso, uma imagem que não está ligada a nada, imagem esta usada frequentemente para refletir o status feminino, assim como o dos animais” (ADAMS, 2012, p. 23).

Segundo Adams, a carne é o referente ausente, pois se refere ao animal que está ausente, que não está mais lá, que perdeu a vida. Assim também são os leites e ovos, denominados pela autora de “proteína feminilizada”, uma vez que são frutos direto da exploração das fêmeas de outras espécies. Segundo a autora, ao incluir na denominação vegetariano o consumo de leite e ovos, o protesto acaba sendo enfraquecido, uma vez que o conceito da exploração é tolerado, pois alguns seres passam a ser consumidos.

²⁶ Unless an animal abolitionist view is woven into formal education, we won't move the status of animals from properties to persons: from kindergartens to universities, the dominant Western formal education promote speciesism and animal exploitation openly, extensively, and proudly in practically all fields of knowledge. It should be no surprise that after 200 years of welfarism nothing has substantially changed.

²⁷ Criado por Margaret Homans em *Bearing the word*.

Em 1943, Leslie Cross escreveu artigos preocupado com o consumo de laticínios para o informativo da Sociedade Vegetariana (STEPANIAK, 2000, p. 1). Sua influência levou Donald Watson a cunhar, em 1944, a palavra *vegan* para superar a diluição que a cultura dominante operou na palavra *vegetariano*.

Donald Watson cunhou a palavra *vegan* quando ficou cansado de escrever *vegetariano* total para se referir aos vegetarianos que não usam laticínios. O termo prevaleceu sobre outras sugestões daquele tempo... Derivou da palavra *vegetariano*, usando as três primeiras letras (*veg*) e as duas últimas (*an*) porque “*veganismo* começa com *vegetarianismo* e o sustenta até suas conclusões lógicas” (STEPANIAK, 2000, p. 2, trad. nossa²⁸)

Apesar da tentativa de facilitar através da criação do termo *vegan*, mesmo hoje em dia aqui no Brasil ainda há uma controvérsia a respeito do significado dessa palavra. Alguns ativistas lutam para que a palavra *vegetariano* mantenha seu sentido original de alimentação baseada em vegetais, aquela que exclui produtos de origem animal. Dessa forma, *vegetariano* referir-se-ia apenas à dieta, enquanto *vegan* ao ativismo que englobaria boicotar marcas que se relacionam de alguma forma com a exploração animal. Contudo, apesar das tentativas, essa ainda não é uma definição consensual, nem no Brasil nem no exterior. De forma generalizada, o senso comum ainda relaciona *vegetariano* com aquele que não consome carnes de nenhum tipo e *vegano* com pessoas que excluem todos os produtos de origem animal de sua dieta, vestuário, boicotam testes em animais, etc. Assim como propôs Watson, a palavra *vegan* tem sido utilizada para tentar superar as exceções que a palavra *vegetariano* tem englobado. *Vegan*, assim, é compreendido como a abstinência do uso de produtos de origem animal em todos os aspectos da vida diária, e na busca por alternativas às mercadorias que provenham da exploração animal (STEPANIAK, 2000, p. 20).

No Brasil, Paula Brügger foi uma das pioneiras ao incluir a questão animal conectada ao *veganismo* como pauta necessária e legítima na educação ambiental. Em seu livro “Educação ou adestramento ambiental?” (2004b) ela defende que a verdadeira educação ambiental deve considerar aspectos éticos para que não seja adestramento. A autora ressalta que para mudarmos o cenário especistas, podemos seguir por dois caminhos:

Um deles é o universo legal e já avançamos consideravelmente nesse aspecto. De fato é possível afirmar que o Brasil possui uma legislação ambiental e de proteção animal razoavelmente avançadas. (...) No que diz respeito aos animais existem diversas outras, como o importante Decreto Lei 24.645/34, também já mencionado - e documentos sem força de lei, mas importantes, como a

²⁸ Donald Watson coined the word *vegan* when he grew tired of writing *total vegetarian* to describe vegetarians who do not use dairy products. The term prevailed over other suggestions at the time, (...) It was derived from the word *vegetarian* by taking the first three letters (*veg*) and the last two letters (*an*) because “*veganism* starts with *vegetarianism* and carries it through to its logical conclusion.”

“Declaração Universal dos Direitos dos Animais”, de 27 de janeiro de 1978, da qual o Brasil é signatário. O outro se refere à educação formal e informal. Mais uma vez chamo a atenção para o fato de que, ao passo que as leis se referem a um universo coercitivo, a educação deveria se mover predominantemente numa esfera de liberdade como consciência da necessidade. Seria lamentável deixar que a coerção guiasse os processos que estão em curso, pois isso não seria o reflexo de escolhas e sim de imposições (BRÜGGER, 2004a, p. 136).

No quesito educacional, a autora ressalta que esta deve ser feita de forma crítica e não adestradora

Uma educação crítica e libertadora deve favorecer a formação de cidadãos conscientes da parcela de responsabilidade que tem pela saúde e integridade não apenas de seus corpos, mas de outros corpos e demais componentes da biosfera. (BRÜGGER, 2004a, p. 137)

Segundo a autora, a educação crítica é aquela que nos leva a pensar e que está vinculada às consequências éticas e políticas de suas ações. Portanto, difere-se de uma mera educação técnica ou reprodutora, pretensamente neutra, que não auxilia os indivíduos a estarem conscientes de suas ações no mundo, no ambiente.

Brügger criou o projeto de extensão “Amigo Animal”, o qual teve como objetivo “rediscutir os fundamentos éticos que alicerçam a relação que a nossa sociedade tem com os animais domésticos numa perspectiva sistêmica” (BRÜGGER, 2007) apresentando a nossa relação com os outros animais como tema gerador. O projeto criou cartilhas (BRÜGGER, 2007), banners e teve um livro base (BRÜGGER, 2004a) para servir de consulta aos professores materiais para serem aplicados nas escolas. Teve início em março de 2000 e até o final de 2001 foi apresentado na forma de palestras e entrega da cartilha para professores. “Em 2002 o projeto foi às ruas em forma de banner (...), consolidando a modalidade “educação na praça”” (BRÜGGER, s.d.). Em 2003, as educadoras concluíram que “o projeto deveria entrar como tema transversal nas escolas. Um trabalho de educação, para ser bem-sucedido, não deve se limitar a intervenções pontuais, como palestras, as quais não asseguram a continuidade da discussão dos temas em questão.” (BRÜGGER, s.d.)

Três são os eixos temáticos abordados no referido projeto: animais de companhia e práticas culturais, alimentação e testes científicos. Foi percebido que houve uma negligência quanto aos dois últimos (alimentação e vivissecção) os quais foram excluídos pelas professoras aplicados das discussões das turmas da 2º e 4º séries. A autora percebeu que houve interesse maior quando o tema foi abordado na EJA

(...) atribuímos esse fato sobretudo ao baixo (ou nenhum) nível de discussão que esses assuntos recebem na educação formal, assim como na mídia (...) esses temas mais globais - e ligados diretamente aos interesses da indústria - são negligenciados em favor de conteúdos que não ameacem os negócios e o

status quo, independentemente de sua urgência em termos de saúde humana, animal ou planetária. (BRÜGGER, S.d., p. 17).

Brügger conclui que “um trabalho de educação, para ser bem-sucedido, não deve se limitar a intervenções pontuais, como palestras, as quais não asseguram a continuidade da discussão dos temas em questão” (BRÜGGER, S.d., p. 3).

O Professor Heron Santana Gordilho, foi responsável por desenvolver em 2002 o projeto de extensão de Ação Curricular em Comunidade e Sociedade “Direito Ambiental da Fauna” (GORDILHO; BRITO, 2018). Este projeto de extensão se desenvolveu em outro denominado “Ética e Direitos dos Animais”²⁹, a partir de 2008³⁰, na forma de parceria da Universidade Federal da Bahia com comunidades pobres da cidade de Salvador. O projeto teve parceria com prefeituras e escolas públicas com o objetivo de capacitar os estudantes de graduação para produzir material educativo para que sejam discutidos com estudantes de escolas públicas do interior do Estado.

Também, a Universidade Metodista³¹ conta com grupo de pesquisa e ações pontuais solidárias como campanhas de arrecadação e distribuição de produtos. Na Faculdade Social da Bahia em 2019 abriu um curso que além de oferecer o arcabouço teórico, propõe-se a realizar atendimentos comunitários para “demandas como maus-tratos, tráfico e atropelamentos (orientação) e guarda de animais de companhia e questões de vizinhança (mediação), sem prejuízo de outras demandas”³²

Também os que não são da área da educação, mas lutam pelos direitos animais no campo do Direito como, por exemplo, Laerte Levai (2004), Luciano Rocha e Thiago Pires-Oliveira (2019), reconhecem que tal luta deve estar atrelada a uma re-educação de valores e princípios éticos. Por isso Levai conclui seu artigo “Direito dos animais: aspectos éticos e filosóficos” com a seguinte conclusão:

(...) de todas as medidas de salvaguarda animal, nenhuma é mais promissora do que a educação. Os pais e os professores podem influenciar decisivamente na formação do caráter de uma criança, ensinando-lhe os valores supremos da vida, em que se inclui o respeito pelas plantas e os animais. Não há outro jeito de se mudar nossa caótica realidade social senão por meio de um processo de aprendizado de valores e princípios verdadeiramente compassivos. (LEVAI, 2004, p. 125)

Também Santana e Pires-Oliveira compreendem que a educação ambiental tem a função de efetivar o Direito Ambiental, permitindo uma “transformação política e filosófica

²⁹ Disponível em: <<https://direito.ufba.br/programas-de-extensao>> Acesso 06 abr. 2019.

³⁰ Não encontrei a data de encerramento, porém, o projeto não está mais sendo executado atualmente.

³¹ Disponível em: <<http://ipametodista.edu.br/extensao/programas-e-projetos/projeto-de-extensao-o-direito-dos-animais>> Acesso 06 abr. 2019.

³² Disponível em: <<http://faculdaadesocial.edu.br/cursodeextensao>> Acesso 06 abr. 2019.

profunda do ser humano ao construir uma nova relação ética com a vida” (SANTANA, PIRES-OLIVEIRA, 2019, p. 140). Todavia, para a efetividade dessa, reconhecem que devem ser realizadas ações educativas de forma integrada entre vários setores da sociedade civil.

Além dos vinculados à Universidade, temos o Instituto Nina Rosa³³, criado em 2000, com o objetivo de criar e divulgar materiais educativos que incentivam ações para estimular a compaixão e a reflexão sobre os direitos animais. Também há o projeto “Esta escola é o Bicho”³⁴, em Porto Alegre (Brasil), desenvolvido pela Secretaria Especial de Direitos Animais (SEDA). Tendo como objetivo:

(...) desenvolver ações que sensibilizem os alunos e a comunidade escolar acerca dos Direitos, Bem-Estar, Proteção e Guarda Responsável dos animais e também que incentivem e contribuam para os professores e gestores pensarem propostas pedagógicas em suas escolas sobre estes temas. (FAVARINI, JAEGER, 2015)

Para alcançar este fim, o referido projeto realiza palestras, ações educativas, campanhas de adoção, formação e propostas pedagógicas.

Ademais, há algumas pessoas que abordam a temática no Ensino Médio, a exemplo do professor de filosofia no Ensino Médio, Leon Denis (2012 e 2014), entre outros. Na Educação Infantil, podemos citar a Nativa³⁵, como exemplo a primeira escola totalmente vegana criada em 2018 na Paraíba (Brasil). Érika Matzik – como consta em entrevista concedida para rádio CBN em 09 de março de 2015 - coordenou um projeto (encerrado em 2016) de educação vegana em uma creche piloto da cidade de Santos com o objetivo de conscientizar sobre a questão animal os pais, funcionários e crianças atendidas. No município de Camaçari, Bahia, houve um projeto³⁶ itinerante de educação humanitária que se propôs a conscientizar crianças sobre a questão animal e ambiental. Também no Recife (PE), uma escola³⁷ adotou cães e desenvolveu atividades sobre direitos animais e cuidado com a natureza. Segundo os relatos dado a reportagem:

De acordo com a professora de português Juliana Ramos, o relacionamento dos estudantes com os animais mudou o comportamento dos alunos, gerando um processo de humanização, respeito e valorização do próximo. (...) Aluna

³³ Disponível em: <<http://www.institutoninarosa.org.br/livros-indicados/>> Acesso 05 abr. 2019.

³⁴ Disponível em:

<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/seda/usu_doc/projeto_essa_escola_e_o_bicho_2015.pdf> Acesso 05 abr. 2019.

³⁵ Entrevista sobre a escola disponível em: <<https://vegazeta.com.br/nativa-a-primeira-escola-vegana-do-brasil/>> Acesso 05 abr. 2019.

³⁶ Disponível em: <https://www.franciscoeducador.com/?fbclid=IwAR2XX3XR-tegztMDLn3EYQAt88J_uDwwIYDwOtyfm01Ufl0Dyryo3Gcxv6Y> Acesso 9 abr. 2019.

³⁷ Disponível em:

<http://www.diariodepernambuco.com.br/app/46,53/2015/06/12/interna_pecao,580849/escola-adota-cachorros-e-apresenta-trabalhos-sobre-cuidados-com-os-animais.shtml> Acesso 9 abr. 2019.

do 8º ano, Franciny Oliveira, 14 anos, enfatiza que os cachorros tornaram a ida à escola mais divertida, além de melhorarem o convívio de todos na unidade de ensino.

É nesse caminho, de uma demanda crescente para que as escolas abordem a temática dos direitos animais desde cedo, em todos os níveis da educação, é que esta tese caminha. Considerando a história pregressa, desde Plutarco, que expressou sua preocupação a respeito da crueldade praticada contra os animais por considerá-la brutalizante do ser humano, passando por diversos outros pensadores que defenderam tal relação, tendo sua máxima em Kant com a teoria de que temos deveres indiretos para com as demais espécies, percebemos que a preocupação com a ética perante as outras criaturas ainda esteve bastante presa a importância que isso tinha para os próprios humanos, fins últimos de toda a ação. Todavia, como a história é um processo que gera pensamentos diversos, também vimos pensadores como Salt que sugeriria que a educação aliada a mudança na legislação seria a maneira mais eficaz de mudar o status dos animais e remediar o mal feito a eles. Passamos também por Singer que, apesar de não ser da área da educação, já apontava que os livros infantis poderiam naturalizar nossas relações com os animais. Também Francione que defendeu uma educação vegana através do exemplo, do testemunho. Vimos então um percurso de pensamento que vai nos levar cada vez mais a acreditar que a melhoria das condições dos animais em nossa sociedade passa pela via educacional.

Apresentaremos no próximo capítulo como os direitos da infância esteve conectado a luta pelos direitos animais. Também abordaremos as bases teóricas de desenvolvimento de uma pedagogia crítica que englobasse a questão animal.

AS CRIANÇAS

Também se deve ao movimento de bem-estar animal a deflagração da luta contra a crueldade com crianças (SINGER, 2008, p. 252).

A luta contra a crueldade infantil esteve correlacionada com a luta contra a crueldade animal. Ilustre nessa conexão, tornou-se o caso de Mary Ellen Wilson. Tendo sofrido maus-tratos pelos seus pais adotivos durante 6 anos, foi a missionária metodista, Etta Angell Wheeler quem tentou levar o caso à justiça. Embora houvesse esparsas regras protetivas na época, as autoridades não consideraram o caso como digno de um julgamento (LOURENÇO, 1998, p. 1666). Sra. Wheeler procurou Henry Bergh, líder do movimento de proteção dos animais e fundador da “Sociedade Americana para a Prevenção da Crueldade contra Animais” (ASPCA), pois segundo sua sobrinha, a criança era parte do reino animal, podendo ser protegida sob a mesma égide de leis que os protegem contra a crueldade (LOURENÇO, 1998, p. 1666). Bergh sustentou a defesa seguindo o estatuto de proteção animal de Nova York (SINGER, 2004, p. 252). Ele, exitosamente, argumentou: “Essa criança é um animal, um animal humano. Se não há justiça para ela como criança, então pelo menos a protejamos como devemos proteger um animal que vive nas ruas [...]” (LOURENÇO, 1998, p. 1666). Tal fato inspirou a criação da “Sociedade Protetora da Criança” (SPCC), em 1874, que foi a primeira organização estadunidense que objetivava proteger legalmente os direitos das crianças. Segundo Lourenço, “no seu primeiro ano de atuação investigou mais de trezentos casos relacionados ao abuso infantil e ajudou a introduzir legislação específica para proteger e punir os maus tratos. (LOURENÇO, 2018, p. 1667).

Segundo Singer (2008), quando as denúncias de maus-tratos infantis tomaram força e chegaram à Grã-Bretanha, a Sociedade Real pela Prevenção à Crueldade contra Animais (RSPCA) decidiu fundar uma outra organização local destinada a atender os casos específicos de violência infantil, a Sociedade Nacional pela Prevenção da Crueldade contra a Criança (NSPCC).

Esses casos nos ilustram a história na qual as crianças eram compreendidas em condições mais próxima a dos animais de outras espécies do que nós, adultos. Nenhum deles eram considerados pessoas, o que implicava a elas negação de direitos como também são negados aos outros animais.

Segundo Cole e Stewart (2014) no livro “Our children and other animals”, historicamente, os sociólogos mostram que a categoria de infância foi reposicionada de ‘não humana’, a

‘anjos’, a ‘pets’, a ‘adulto imperfeito’. A compreensão moderna carrega todos esses elementos.

A criança desconsiderada da humanidade é uma concepção de antes do século XX e está diretamente conectada a uma hierarquização, na qual o homem adulto está no topo (COLE; STEWART, 2014). Segundo Ingold, a compreensão da criança como não humana é condizente com a tradição presente no pensamento Ocidental, a qual compara “o processo de maturação do ser humano com a passagem da humanidade em conjunto do estado selvagem para a civilização” (INGOLD, 1995, p. 6).

Como condição oposta à da humanidade, a animalidade transmite uma noção da qualidade de vida no estado de natureza, onde se encontram seres "em estado cru", cuja conduta é impelida pela paixão bruta em vez da deliberação racional e que são totalmente livres dos constrangimentos da moral ou da regulação dos costumes. (INGOLD, 1995, p. 5)

Desta forma, as crianças, como também os primeiros seres humanos e mesmo aqueles considerados ‘não civilizados’, eram tidos como carentes de habilidades, governados pelo instinto e não pelo costume, aproximando-se, assim, do animal. Segundo Ingold (1995, p. 13) “vemos uma criança humana como um chimpanzé maduro e por isso o tratamos como se fosse um caso de desenvolvimento interrompido”. Nesta visão, o homem adulto, ocidental, é colocado como a vanguarda da evolução humana.

A criança como “anjo” compreende-a como doce e inocente, fonte de divertimento para o adulto (COLE; STEWART, 2014). Ela esteve presente em muitas representações de arte, especialmente no período barroco, na qual vemos a criança como “como algo frágil, inocente, intocável, e até como um anjo” (SOUZA, 2019, p. 2). Tais representações artísticas começaram a sugerir um o início de um ‘status especial’ associado à infância. “Ainda não consideradas humanas, mas não definida negativamente ou ignoradas, começaram a desfrutar do status de um objeto de diversão ou de admiração” (COLE; STEWART, 2014, p. 60, trad. nossa³⁸).

Se aceitarmos que essas representações de crianças como anjos dão acesso a pelo menos uma compreensão parcial da natureza das relações entre adultos e crianças entre os séculos XIII e XV, isso sugere uma relação com as características do observador e observada entre adultos e crianças. (COLE; STEWART, 2014, p. 60, trad. nossa³⁹).

³⁸ Still not quite human, but not negatively defined or ‘ignored’ either, starting to now enjoy the status of an object to be enjoyed or admired

³⁹ If we accept that these depictions of children as angels give access to at least a partial understanding of the nature of relationships between adults and children between the thirteenth and fifteenth centuries, this therefore suggests a relationship with characteristics of observer and observed between adults and children.

Paralelo a visão da criança como divertimento inocente, surge o conceito de '*pet*'. Essa palavra foi primeiramente usada para referir-se à criança mimada e subsequentemente veio a ser usada para outras criaturas pequenas e dependentes que viviam como parte da unidade familiar (COLE; STEWART, 2014).

A palavra '*pet*' foi usada pela primeira vez para se referir às crianças humanas indulgentes e mimadas e, posteriormente, passou a ser usada para outras pequenas criaturas dependentes que também viviam como parte da unidade familiar (COLE; STEWART, 2014 p. 65, trad. nossa⁴⁰).

A apropriação do conceito de *pet*, se aplicado a criança humana ou apropriado aos outros não humanos, estabelece uma adequabilidade moral para membro da unidade familiar: ambos em termos de inclusão e acesso familiar, e papel emocional e afetivo.

Embora para crianças humanas o termo *pet* agora desfrute de um uso coloquial muito mais limitado, as características compartilhadas de crianças e '*pets*' domésticos na família contemporânea perduram: como membros da família a serem cuidados por outros, treinados ou educados, permitiram lapsos comportamentais limitados, apreciados como 'espetáculos' divertidos e assim por diante (COLE; STEWART, 2014 p. 65, trad. nossa⁴¹).

Vemos que a inserção de algumas espécies de animais no ambiente familiar e seu estabelecimento como companheiro, *pet* e até mesmo membros da família esteve vinculada a mudança de status da criança na família. Todavia,

Enquanto as crianças graduam neste processo em direção aos privilégios da idade adulta, (...), outros animais no espaço urbano são deixados para trás tanto espacialmente quanto discursivamente, tendendo a permanecer permanentemente infantilizados como '*pets*', ou tendo sua infância terminada no abatedouro (COLE, STEWART, 2014, p. 67, trad. nossa⁴²).

Também Sônia Felipe (2014), apesar de reconhecer que há um paralelo entre o estatuto da criança e a condição dos animais por ambos serem completamente vulneráveis às nossas atitudes, não considera a comparação muito boa por colocar os animais em condição de tutela. Isso significa submetê-los à visão protecionista, não concedendo os direitos necessários, o que já problematizamos no capítulo anterior. De certa forma, a visão protecionista também é ambivalente para a criança humana, conforme abordaremos abaixo.

⁴⁰ The word '*pet*' was first used to refer to indulged, spoiled human children, and subsequently came to be used for other small dependent creatures who lived as part of the Family unity as well

⁴¹ Although for human children the term '*pet*' now enjoys much more limited colloquial use, the shared characteristics of children and household '*pets*' in the contemporary family endures: as household members to be looked after by others, trained or educated, allowed limited behavioural lapses, enjoyed as entertaining '*spectacles*' and so on

⁴² While children graduate from this process towards the privileges of adulthood, (...), other animals in urban space are left behind both spatially and discursively, tending to remain permanently infantilized as '*pets*', or having their infancy terminated in the slaughterhouse

Como os animais das outras espécies até hoje, por séculos as crianças foram consideradas propriedade através do pátrio poder, o qual dava o direito ao pai de possuí-la. Segundo o historiador francês Philippe Ariès (2006), o conceito moderno de infância só começou a ser percebido quando foi reconhecida as particularidades dos menores e, portanto, institui-se a escola, responsável por discipliná-la. Segundo o historiador, isso ocorreu mais ou menos no final do século XVII, quando religiosos, homens da lei e moralistas defenderam a necessidade de preservar e disciplinar as crianças, como forma de garantir a manutenção dos bons costumes. Ariès (2006) conta que família passou a incorporar essa preocupação e começou a ser responsabilizada pela educação de todas as crianças. A escola, antes indiferente às idades, passou a se dedicar essencialmente à educação e formação dos jovens inspirando-se em elementos de psicologia (ARIÈS, 2006). A infância passou a ser prolongada através da introdução dessa nova etapa: o colégio, responsável por introduzir a disciplina (ARIÈS, 2016). A escola se tornou o local de aprendizagem no lugar da convivência com a vida adulta. A família começou a se tornar local de afeição entre os membros.

Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena *antes* de deixá-la unir-se aos adultos. (...) A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. (ARIÈS, 2006, p. 194)

Stuart N. Hart (1991), da área da psicologia da educação e defensor dos direitos das crianças⁴³, a particularidade da infância foi compreendida através da importância moral e social que atribuíram à educação. A sacralização da infância tomou o lugar do seu valor econômico e a escola se tornou o maior local de trabalho da infância. A escola tem nutrido o valor de pessoa da criança por desenvolver competências para o seu crescimento como adulto. Contudo, ela também foi instituição de controle opressivo que negou a autonomia das crianças, prolongando a infância (HART, 1991, p. 54).

A separação das crianças do mundo adulto, como classe vulnerável que necessitava de proteção, ocorreu no século XIX (HART, 1991, p. 53). Na segunda metade do século XX, a criança ganhou o status de pessoa em potencial e as forças externas à família como educadoras da criança passam a ser valorizadas (HART, 1991, p. 54). Em 1969, nos EUA, uma decisão legal marcou o status de pessoa da criança o que a proveu de direitos de

⁴³ Disponível em: <<http://www.iicrd.org/profile/dr-stuart-hart>> acesso 09 de jun. de 2020.

proteção (Hart, 1991, p. 54). Elas foram reconhecidas como pessoas perante a lei, dignas de liberdade limitada e competentes.

Os autores israelenses da área do Serviço Social Kosher, Ben-Arieh e Hendelsman escreveram um capítulo de livro intitulado “The History of Children’s Rights”, no qual apontam que, no século XX, a ideia de ‘salvar crianças’, especialmente as oriundas das classes menos favorecidas, tornou-se popular e as crianças passaram a ser vistas como o futuro da nação (KOSHER, BEN-ARIEH, HENDELSMAN, 2016, p. 13).

Apesar do reconhecimento dos direitos das crianças no século XX, a criança era vista como passiva, fraca e vulnerável, necessitando de proteção, como “se tornando humanas” (*becoming human*), portanto não eram reconhecidas como ser humano completo e livre (KOSHER, BEN-ARIEH, HENDELSMAN, 2016, p. 12).

O protecionismo e defesa da criança deu a elas uma infância dependente, altamente regulada pelo adulto e caracterizada pela perda de ação autônoma. Enquanto essas políticas foram importantes para proteger as crianças, elas privaram-nas de direitos de autonomia. (KOSHER, BEN-ARIEH, HENDELSMAN, 2016, p. 12)⁴⁴.

Atualmente, a maioria dos direitos ainda estão relacionados à proteção. As crianças ainda não têm sido aceitas como sujeitos ativos em suas vidas. Os vários direitos e liberdades não correspondem exatamente à miríade de direitos dos adultos. Mesmo quando consideradas iguais, podem ainda não receber atenção ou o respeito à dignidade e integridade que é dada aos adultos. Kosher, Ben-Arieh e Hendelsman (2016, p. 18) apontam dois modelos de defesa das crianças: o protecionista que nega a agência das crianças e as priva de autonomia e participação nos direitos; a corrente liberal que advoga que crianças devem ter os mesmos direitos, privilégios e responsabilidades que os adultos se elas desejarem. Isto incluiria o direito ao voto, a viver fora de casa e a gerenciar suas próprias educações em qualquer idade. (KOSHER, BEN-ARIEH, HENDELSMAN, 2016, p. 18).

Todavia, consideramos tal dualidade controversa, pois se dá em termos de tudo ou nada. Até mesmo porque, o que esses autores israelenses denominam por visão liberal é diferente do que Castro e Grisólia (2016), autores brasileiros da Sociologia da Infância, compreendem por visão liberal da infância. Para eles, tal concepção entende a criança como pertencente à ordem do privado, do não político, relacionado ao espaço da família

⁴⁴ (...) Safeguarding and protecting children gave rise to a dependent childhood, highly regulated by adult guardians and characterized by children’s loss of autonomous action. While these policies were important for saving children, they deprived children of the rights of self-determination.

e da escola, às sobrevivências e necessidades da vida, devendo ser protegida dos problemas do mundo. Castro e Grisólia (2016), criticam tal concepção porque nela as crianças não estariam aptas a participar das discussões da sociedade. As crianças são vistas como seres que não têm voz pública própria, reproduzindo uma concepção de criança como frágil e vulnerável que devia ser protegida. Porém, como defendem Castro e Grisólia (2016, p. 982), a escola também é mundo público e as crianças também têm direito à cidadania, uma vez que participam da sociedade e de sua reprodução.

Todavia, seja qual for o entendimento de liberal, desejamos fazer algumas ressalvas sobre ambas as visões. Considerar necessário garantir o voto ou o direito a viver fora de casa para reconhecer a autonomia das crianças não valoriza as suas necessidades nem suas particularidades. Há um caminho até que tais direitos sejam conquistados. Tal visão ainda está atrelada ao problema de considerar que apenas se tem direitos se houver deveres. Tal ponto de vista é o mesmo que defenderia outras pautas como a redução da maioria penal, não protegendo as crianças. E, apesar da visão protetiva ser limitada, como apontamos, ela foi bastante importante historicamente para salvaguardá-las.

Por outro lado, também é necessário ponderar a visão de que para proteger as crianças, devemos restringir a sua participação no espaço público, privando-a de todas as discussões e não dando nenhuma voz a elas, pois se assim o fizermos, elas não desenvolverão o pensamento crítico nem adquirirão autonomia. Respeitando as suas peculiaridades, o seu tempo e tendo sensibilidade à criança, defendemos a importância de incentivar o pensamento crítico desde a infância e, para isso, é necessário que as crianças sejam constantemente ouvidas e compreendam que elas têm o direito de questionar. Ouvir e ser ouvido é um processo de aprendizado importante para o desenvolvimento da criticidade que levará a autonomia. Por isso não privamos as crianças de refletirem sobre assuntos que são, por vezes, silenciados em nossa sociedade como a maneira que tratamos os animais.

Cole e Stewart (2014, p. 58) criticam a categorização de uma infância que descuidadamente é tida no senso comum como caracterizada por uma afetividade ‘inocente’ ou ‘sentimental’ em relação aos outros animais, ignorando assim a sua construção histórica e social. Os autores apontam estudos que acertadamente “(...) sugerem que experiências infantis de animais e particularmente narrativas animais

contribuem para a formação de atitudes em direção animais na idade adulta⁴⁵” (COLE, STEWART, 2014, p. 89, trad. nossa).

Ao estar presente em nossa todas as esferas da vida, o especismo é uma forte voz no desenvolvimento da personalidade individual. Ao escrever o seu livro “Direito dos animais”, Laerte Levai já atentava que

A pedagogia da crueldade está inserida – consciente ou inconscientemente – na cartilha social dos povos. Dos primeiros atos de sadismo gratuito contra insetos, passando pela matança ou aprisionamento de aves e chegando aos maus tratos para com os animais domésticos, crianças crescem em um mundo onde violência faz parte do cenário urbano ou rural: zoológicos que expõem seus bichos em prisões insalubres, circos que subvertem a natureza dos animais, cavalos errantes sendo lançados e exterminados, animais amontoados no caminhão rumo ao matadouro, dentre outras práticas moralmente censuráveis, como as rinhas de galo, os rodeios, as vaquejadas e a caça, incluindo o pesque-pague, as mazelas dos criadouros e a gastronomia cruel (LEVAI, 2004).

Cole e Stewart (2014) relatam em seu livro “Our children and other animals” que desde muito cedo as crianças são socializadas de maneira especista, tendo contato com diversos produtos culturais que ao mesmo tempo em que estimulam o cuidado dos animais não humanos e o gostar da fofura deles, naturalizam seus diversos usos, funções, espaço e a dependência deles dos humanos.

Ao mesmo tempo em que as crianças têm contato com artefatos culturais que poderiam questionar a exploração dos animais, como por exemplo o filme “Fuga das Galinhas” (2000), redes multinacionais de *fast food* lançam propagandas que induzem as crianças ao consumo animal, oferecendo de brinde ao consumo de carne, bonecos dos personagens dos filmes (COLE, STEWART, 2014). Atualmente, também vemos essa contradição na propaganda televisiva do KFC⁴⁶, a qual fala sobre diversos pontos de vistas sobre o frango deles e inicia, com voz irônica e de forma rápida referindo-se ao frango como “injustiçado”, mas sem deixar o espectador pensar, como é de praxe da indústria cultural, logo apresenta o frango como um produto delicioso e desejado por muitos.

Essa contradição referente ao relacionamento com as demais espécies é bastante presente em nossa cultura. Segundo Cole e Stewart (2014), é exatamente o que naturaliza o valor racional-instrumental dos outros animais em nossa cultura, facilitando a sua objetificação. Ao mesmo tempo em que o consumo prazeroso é uma norma cultural, a

⁴⁵ (...) suggest that childhood experiences of animals and particularly animal narratives contribute to the formation of attitudes towards animals in adulthood

⁴⁶ Exibida na TV aberta em 2019, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gYjHhGz2RiA>> Acesso 01 jun. 2019.

conexão entre os animais e as representações é separada pelo processo de não sensibilização. Segundo os autores,

(...) um importante aspecto da insensibilidade cultural para o processo de objetificação, é a saturação da cultura com representações de animais vivos, os quais têm a função de repositórios de afeto e sentimento, ao lado de produtos (real ou representados) de exploração (escondida), muitos dos quais são também carregados de significados afetivos. (...) [desse modo, a] *habituação* a negação cultural e pessoal da exploração procede suavemente. (COLE, STEWART, 2014, p. 21, trad. nossa⁴⁷)

Ao longo do livro os autores vão mostrando que “a presença mediada de animais explorados no discurso diário é parte do que reforça a sua ausência não mediada no discurso diário” (COLE, STEWART, 2014, p. 23, trad. nossa⁴⁸), pois a presença constante se torna um referencial ausente, ocultando a contradição do sofrimento.

A preocupação moral com os animais emerge como assunto pertinente a educação especialmente na forma de edificação moral. Por exemplo, em 1778 Mary Wollstonecraft publica o livro “Original Stories”, com o propósito de uma instrução moral às garotas da classe média através de histórias que personificavam animais não-humanos. Sendo os conselhos sobre o tratamento de cuidado aos animais não-humanos, “não intrinsecamente para o bem do animal, mas para o aprimoramento da (fêmea) humana” (COLE, STEWART, 2014, p. 41, trad. nossa⁴⁹). No final do Século XVIII início do XIX havia duas vertentes da literatura infantil sobre animais: “instrução moral e entretenimento “puro” sem intenção edificatória” (COLE, STEWART, 2014, p. 41, trad. nossa⁵⁰). Tal dualidade também foi evidenciada em outros espaços que almejavam as crianças como público alvo, como os zoológicos.

Cole e Stewart chamam atenção para uma preocupação bem-estarista no início do Século XIX, na Inglaterra, com atenção especial para um projeto de lei apresentado por Thomas Erskine em 1809, o qual “buscava estabelecer que animais não humanos tinham direitos e não deveriam ser tratados como propriedade”. (COLE; STEWART, 2014, p. 43, trad. nossa⁵¹). Tal projeto preocupava-se com a educação moral e o bem estar da criança, além dos animais. Apesar do projeto não ter sido efetivado é de considerável menção, “pois

⁴⁷ An important aspect of cultural insensibility to the processes of objectification, is the saturation of culture with representation of living animals who function as repositories of affect and sentiment, alongside products (real or representational) of (hidden) exploitation, many of which are also loaded with affective meanings ... *habituation* to cultural and personal denial of exploitation proceeds smoothly

⁴⁸ The mediated *presence* of exploited animals in everyday discourse is part of what enforces their unmediated *absence* in everyday discourse

⁴⁹ ... not intrinsically for the good of the animal, but for the moral improvement of the (female) human

⁵⁰ ... moral instruction and ‘pure’ entertainment without edificatory intention

⁵¹ ...sought to establish that nonhuman animals had rights and should not be treated as property.

não era apenas feita uma explícita conexão entre o status de animais, a educação moral de crianças e a dignidade moral da sociedade” (COLE; STEWART, 2014, p. 44, trad. nossa⁵²), mas questionava o status dos animais como propriedade.

Ainda na Inglaterra, na era vitoriana, a RSPCA⁵³ criava projetos para estabelecimentos educacionais, tentando introduzir o assunto de bem estar animal nos currículos escolares. Em meados dos anos 1850s a entidade havia preparado cartilhas sobre o assunto para distribuição nas escolas. Contudo, essas incentivavam que crianças deveriam visitar animais em fazendas para conhecer os animais em seu habitat. O problema disso era naturalizar fazendas como ‘ambiente natural’ desses animais, ocultando o horror que esses passavam nesses locais. Nessa época também houve proibição de crianças menores de 14 anos de estarem presentes em abatedouros, presenciando o abate (COLE; STEWART, 2014). Também, nessa época, os livros sobre pets e cuidados para com eles se tornaram muito populares, mudando, assim, o discurso de adestramento através da punição para a bondade. Cachorros então ganharam novo status de “ter consciência da sorte, habilidade de discernir certo do errado, que os empresta uma quase-subjetividade e portanto faz deles adequados para ser membros da unidade familiar e que iria ser obediente, brincalhão, tolerante com o comportamento das crianças (não civilizadas)” (COLE, STEWART, 2014, p. 53⁵⁴).

Cole e Stewart (2014) também analisam as lojas de departamento de brinquedos britânicas as quais, segundo os autores, auxiliam a reproduzir a contradição no lidar com as demais espécies. Nelas, o primeiro andar, endereçado aos bebês, é repleto de reproduções de animais em pelúcia e de borracha, os quais tem um design convidativo, com braços abertos e olhos arregalados expressando felicidade e chamando às práticas afetivas de afago e carinho tanto para os bebês quando para as crianças, pois o toque é prazeroso ao infante. Todavia, “ao invés da afetividade constituir o alfa e ômega da interação entre criança e outro animal, isto retrocede ao tratamento como um *uso* humano entre muitos outros” (COLE, STEWART, 2014, p. 80, trad. nossa⁵⁵). No andar dos brinquedos educativos a representação dos animais vai ganhando uma funcionalidade

⁵² ... that it not only made an explicit connection between the status of animals, the moral education of children and the moral worth of society

⁵³ Sigla para *Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals* que significa Sociedade Real para a Prevenção da Crueldade contra Animais.

⁵⁴ ... dogs were argued to have a conscience of sorts, an ability to discern right from wrong, which lent them a quasi-subjectivity and therefore made them suitable for membership of a family unit and who would be obedient, playful and tolerant of children's (uncivilized) behaviours).

⁵⁵ .. instead of affectivity constituting the alpha and omega of child-other animal interaction, it recedes to take its place as one human *use* among many, for other animals.

mais objetificada, com um fim instrumentalizado, pois a criança pode “controlar e determinar a natureza exata da representação como eles julgam isto mais adequado a suas necessidades emocionais” (COLE, STEWART, 2014, p. 81⁵⁶). Por exemplo os caminhões e as representações de animais classificados como de “fazenda”, além de naturalizar o local antrópico deles, obviamente oculta detalhes desses locais como abatedouros, corpos desmembrados, etc. Assim, os brinquedos de braços abertos e dispostos a agradar as crianças passam a naturalizar e reforçar a instrumentalização dos animais e o seu devido lugar em nossa sociedade.

Mesmo a “fofura” que adjetiva muitos animais desde a infância não é algo tão inocente, ela “sintetiza estética e infantilismo, que significa que animais (...) são dignos de cuidados femininos e afeto” (COLE, STEWART, 2014, p. 100, trad. nossa⁵⁷). Os animais ‘focos’ são eternamente infantilizados, o que desmonta eles do curso biológico cronológico da vida, objetificando-os como entretenimento ou depositário de sentimentos, tornando-os companhias adequadas para crianças humanas. Sua fofura enfatiza, assim, a vulnerabilidade dessas espécies e a sua necessidade de cuidado e proteção humanos. As crianças são construídas como cuidadoras, o que “é reforçado pela raridade de representações de animais infantis sendo cuidados pelos seus próprios pais ou por outros membros de suas próprias espécies (...) a infância reforça inocência em dois aspectos: assexualidade e ausência de violência” (COLE, STEWART, 2014, p. 101, trad. nossa⁵⁸), ocultando assim, o horror que essas espécies sofrem ao serem objetificadas. Dessa forma, segundo os autores, a socialização das relações humanas e não humanas é precária pois consiste em “amar” as vítimas do complexo animal-industrial e em aceitar essa contradição.

Toda essa carga cultural auxilia a reforçar os padrões culturais alimentares que são socializados desde muito cedo nas crianças através da substituição do leite materno pelo leite de vaca das fórmulas infantis que naturalizam o leite de não humanos sugerindo sua equivalência ao leite materno (COLE, STEWART, 2014). Em seguida a inserção da “carninha”, do “franguinho”, do “peixinho”, “leitinho”, diminutivos que diminuem o animal e reforçam o referente ausente, reforçam a “inocência” humana ao identificar

⁵⁶ ... controlling and determining the exact nature of the representation as they deem it to best suit their own emotional needs.

⁵⁷ ... synthesizes and infantilism, which thereby signifies that the animals ... are worthy of girls' care and affection.

⁵⁸ ... is reinforced by the rarity of depictions of infant animals being cared for by their own parents or by other members of their own species ... infancy ensures innocence in two respects: asexuality and the absence of violence.

crianças e animais e não se remeter a violência, mas ao que é “fofo”. A mudança do nome da galinha para frango, do boi para carne, etc. colaboram para a não explicação dos animais mortos no prato da criança. Como explicita Carol Adams:

A maioria das crianças, contudo, assimila um aspecto básico da linguagem patriarcal vivenciando simultaneamente as máscaras da linguagem e a relativização da morte dos animais. Deixar de considerar a carne literalmente acalma o vegetarianismo como um problema. (ADAMS, 2012, p. 121)

As práticas alimentares dentro de casa não são simples lugares de refeição e nutrição pura, mas também importantes lugares de atividades familiares e afeto o que as tornam pontos-chaves de socialização infantil. Todavia, no padrão da dieta brasileira, o centro dessa socialização familiar em torno da mesa se dá em torno do animal. Mesmo quando as crianças já podem “escolher” o seu alimento exercendo algum tipo de agência seja esta palatável ou discursiva, os animais estão presentes. Os alimentos de conveniência endereçados para crianças reforçam o status da infância ao aspirar que elas obtenham os mesmos hábitos que os adultos, porém não que elas comam como adultos uma vez que os produtos são especialmente apelativos para elas (COLE, STEWART, 2014). Mesmo os rótulos desses alimentos são em grande parte figurados com desenhos de animais não humanos infantilizados, fofos e alegres, remetendo a infância das crianças. Podemos perceber que

Em muitas maneiras a imagem de animais não humanos nos produtos alimentares alinha com a imagem de outros produtos especialmente para crianças (como brinquedos, vestuários, jogos....) em termos de presença sensível e não sensível de animais não-humanos, e o grau de subjetividade que eles proporcionam. (COLE, STEWART, 2014, p. 78, trad. nossa⁵⁹)

Também a saúde pública

(...) provê, portanto, um aparente orientação valor-racional para a intervenção política, apesar do instrumental imperativo de biopoder para a saúde (...) essas iniciativas permanecem insensíveis das consequências éticas, ambientais e de fato para a saúde de permanecer comprometido com a inculcação de consumir outros animais como ‘normal’ para crianças. (COLE, STEWART, 2014, p. 112, trad. nossa⁶⁰)

Também Rui Pedro Fonseca, em seu livro “A vaca que não ri”, mostra como programas televisivos, como “Master Chef”, e livros infantis, como “Animais da Quinta”, podem

⁵⁹ In many ways the imagery of nonhuman animals in food products aligns with the imagery in other products specifically for children (such toys and clothing ...) in terms of the sensible and non-sensible presence of non-human animals, and the degree of subjectivity they are afforded.

⁶⁰ ... therefore provides an apparent value-rational orientation to such policy interventions, although the instrumental biopower imperative for a healthythese initiatives remain insensible of the ethical, environmental or indeed health consequences of remaining committed to the inculcation of consuming other animals as ‘normal’ for children.

naturalizar práticas sociais alimentares, criando uma “cultura alimentar” que coisifica os animais. Segundo o autor:

É na infância que incorporamos (através da família, da escola e dos media) modelos de aprendizagem, de linguagem, princípios ético-morais, normas e costumes culturais essenciais na construção da nossa identidade social. ... sugiro que o consumo de produtos de origem animal está profundamente dependente de representações culturais dirigidas às crianças que operam numa lógica de 1) *omissão* dos processos coercitivos/violentos inerentes à exploração dos animais; 2) *mitificação* relativamente aos contextos em que vivem; como se alimentam; como se inter-relacionam e como se relacionam com os seres humanos (FONSECA, 2018, p. 42).

Tanto a omissão quanto a mitificação da história da nossa relação com os animais perpassam todo o processo de socialização infantil, reificando as demais espécies e tornando-as consumíveis.

Portanto, ao entrar na educação formal a criança já foi socializada através de diversas maneiras que normalizam a esquizofrenia moral no trato com as demais espécies. No entanto, as refeições escolares sejam através da merenda ou das cantinas das escolas reforçam tal institucionalização, favorecendo o devido consumo de cada espécie destinada a isso.

Também é através do currículo que a escola reforça toda essa socialização especista. Brügger (2004) fala do currículo oculto que não apenas ignora as questões éticas na educação ambiental, como também instrumentaliza os animais como recursos e coisas dentro de um todo ambiental.

Pedersen (2010a) analisou criticamente como as escolas suecas lidam com assuntos relacionados aos animais percebendo, entre outras coisas, como o sistema taxonômico é usado como um símbolo de aprendizagem, e estabelece uma "linguagem da ciência" inclusive para mostrar como os animais são relacionados uns aos outros. A autora enfatiza que os estudantes devem ser incentivados a situar os problemas “em um contexto social, político e histórico”, porque sem uma “análise dos interesses e forças investidos por trás da situação dos animais na sociedade, os estudantes não terão contato com dimensões explicativas centrais” (PEDERSEN, 2010a, p. 56).

Mesmo quando há instrução de cuidado e afeto aos animais, muitas vezes “afetividade e empatia são elas mesmas exploradas, ou instrumentalizadas para normalizar violência existente e práticas explorativas enquanto simultaneamente fazem questão da moralidade de usar outros animais” (COLE, STEWART, 2014, p. 115, trad. nossa⁶¹).

⁶¹ Affectivity and empathy are themselves exploited, or instrumentalized, to normalize extant violent and exploitative practices while simultaneously masking questions of the morality of using other animals.

Pensando ainda na primeira infância, mesmo os relatórios que buscam defender a importância da sustentabilidade ainda estão presos a uma perspectiva de valor antropocêntrica. O relatório oficial da UNESCO sobre a Educação Sustentável na Primeira Infância foi o primeiro a trazer ideias importantes referentes à sustentabilidade voltada para a primeira infância. Ele recomenda que além das atividades ao ar livre que tratam sobre a beleza da natureza e do ambiente natural, deve incluir oportunidades para que as crianças se envolvam no diálogo intelectual e em ações concretas. Segundo Pramling e Kaga (2008) Também deve incorporar o aprendizado da compaixão e respeito às diferenças, igualdade e justiça, incluindo todos os seres. Contudo, segundo Weldemariam (2017) consideram agência como atributo apenas humano, assim como a Agenda 21 da ONU o faz.

Madalena Freire relata em seu livro “A paixão de conhecer o mundo” (2011) uma de suas atividades com crianças da pré-escola na qual, após conversar com as crianças sobre as semelhanças entre seres humanos e galinhas, levou uma galinha assada para comerem em sala (FREIRE, 2011, p. 43). Contudo, em nenhum momento a autora se questiona, muito menos leva as crianças a questionarem, sobre o fato de que se há um corpo semelhante, também há sentimentos semelhantes. Em um dado momento desses relatos, Madalena diz: “É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 45). Porém, não reflete que essa é apenas uma tomada de consciência, conhecimento da realidade, não a consciência crítica que o Paulo freire ressaltava ser importante. A autora não reflete que ao apoderar-se do conhecimento dessa forma, estudando o animal como uma máquina, um autômato, presa ao pensamento cartesiano, ela apenas reproduz as relações sociais, não as transcende.

Dentro do currículo formal e dos livros didáticos é visível a instrumentalização dos animais desde a primeira infância até a Universidade. Guida e Franco (2019) analisaram as representações dos animais nos livros de matemática para os anos iniciais em educação no campo, produzidos e distribuídos entre 2013 e 2018. Perceberam que muitas imagens representam uma vida bucólica idealizada sobre a relação humano-animal no campo, reforçam aspectos tradicionais de exploração em nossa cultura, reforçando assim noções de objetificação. Dessa maneira, as imagens de animais contribuem para constituir práticas normalizadas da infância onívora.

Fernandes (2019), em sua dissertação de mestrado apresenta uma revisão articulada de periódicos e eventos cujo tema abarcam, prioritariamente, educação, ensino, ambiente,

ciências sociais, saúde, comunicação, ciências e interdisciplinaridade. O resultado é que tais produtos silenciam a questão do veganismo no âmbito da Educação Infantil. Também analisa os documentos oficiais – tanto nacionais quanto de Juíz de Fora (MG) – para a Educação Infantil com o objetivo de pensar como esses poderiam ser articulados com a questão animal. Ao realizar uma análise de discurso, pautada em Bardin, desses documentos, encontrou o carnismo⁶² como ideologia hegemônica. Apesar do conceito de carnismo ser limitado se comparado ao conceito de especismo, pois o primeiro refere-se apenas a uma prática alimentar enquanto o último engloba todas as práticas de sofrimento e subjugação das outras espécies, destacamos o mérito da autora ser uma das pioneiras no Brasil a realizar um estudo nessa área. A autora percebeu também que há contradições nesses documentos por ela analisados quanto à alimentação e o cuidado animal, o que poderia ter sido explicado pelo trabalho de Cole e Stewart (2014), entre outros. No entanto, em meio a esses resultados, ainda ressaltou a possibilidade de espaço para a discussão sobre veganismo enquanto estilo de vida e cultura das famílias.

Segundo Rodriguez (2017), nos EUA, o livro “Reading Skills Grade 3”, publicado pela Flash Kids com o intuito de oferecer suporte aos estudantes do nível básico que ainda não dominam a leitura, oferece uma série de passagens que incentivam e naturalizam a exploração dos outros animais, bem como outros livros para crianças que ainda estão em fase de alfabetização.

Entre janeiro e março de 2003, Pedersen (2003) conduziu um estudo piloto de pequena escala em uma escola fora da área urbana da Suécia. O objetivo era obter um exemplo do arcabouço teórico relacionado a questão animal que guiava o ensino. Percebeu que há uma diferença entre os animais nas ciências sociais e nas biológicas, na qual a maioria dos temas relatados a eles está localizado. As outras espécies aparecem no livro mais como representações do que como sujeitos individuais. A educação social que trata da empatia é exclusivamente relacionada aos humanos. A questão animal é levantada do ponto de vista ético quando iniciativa das próprias crianças. Isto contrasta com outras questões referentes aos direitos humanos, os quais são tidos como responsabilidade escolar.

Na França, pesquisadores e intelectuais de diversas áreas assinaram um manifesto “Enseignons à l’école l’empathie pour les animaux!” (2017) para que a educação trate as outras espécies de forma mais sensível, ética, como indivíduos. Segundo tal manifesto,

⁶² Conceito criado por Melanie Joy que mostra a ideologia contrária ao veganismo.

“Na França, a ética animal tem figurado durante quarenta anos nos manuais oficiais para a escola primária (de 1883 a 1923) ao lado de referências à lei Grammont, primeira lei histórica de proteção animal no direito francês”⁶³. A referência é ao manual “L’instruction morale à l’école” (2011), o qual previa que a Educação Moral e Cívica deveria: “Tratar os animais gentilmente; não os fazer sofrer desnecessariamente. - Lei Grammont, sociedade de bem-estar animal.” Todavia, o problema é sempre não especificar o que é tratar gentilmente ou fazer sofrer desnecessariamente, permitindo diversas práticas culturais cruéis consideradas necessárias por terem sido naturalizadas. Dessa forma, fez-se necessário o manifesto e apenas em 2017, na França, houve uma inclusão discreta do tema de proteção animal no último capítulo do guia de Educação Moral e Cívica para os ciclos 2 e 3 “Max e Lili” apresentando discretamente questionamentos sobre zoológico, caça e pesca. A inclusão na disciplina de Educação Moral e Cívica, mostra como o status do animal ainda está relacionado com o pensamento de prevenção à crueldade entre humanos.

Diante de tal cenário, vemos que há uma necessidade para que essa temática seja enfrentada também pelas escolas. As pesquisas que exporemos na sequência, ao se debruçarem sobre a relação das crianças com os animais, apontam para a demanda de uma educação que desenvolva também a empatia e alguma forma de preocupação pelas demais espécies.

Borgi e Cirulli (2015), confirmam que desde muito cedo as crianças desenvolvem preferência referente às espécies. Em pesquisa realizada com crianças de 3 a 6 anos de idade sobre a preferência das crianças referente a espécies de animais, encontraram que estas variam de acordo com sexo, idade, nível educacional e contato com a espécie. Usando um *forced-choice task* no qual duas fotografias foram apresentadas às crianças e elas deveriam escolher uma, buscaram verificar se as similaridades com humanos era um fator importante, também as diferenças entre domésticos e selvagens, e como o gênero afetava as respostas. Os resultados mostraram uma precoce preferência por animais domésticos e similares, seja na aparência ou no comportamento, a humanos. Contudo, houve exceções como a preferência pela borboleta, pelo caracol e pela tartaruga. Isto “(...) pode ser explicado pelo apelo estético desses animais assim como a exposição das crianças a representação antropomorfizada deles (desenhos nas paredes das salas e livro

⁶³ Disponível em: <eduscol.education.fr/ecole> Acessado em: 30 de julho de 2019.

de exercícios e observação deles)” (BORGI, CIRULLI, 2015, p. 54, trad. nossa⁶⁴). Concordaram, dessa maneira, com estudos anteriores, os quais afirmam que “animais antropomorfizados ou que são percebidos como infantis e fofos evocam atitudes positivas e são preferidos” (BORGI, CIRULLI, 2015, p. 54, trad. nossa⁶⁵). Quanto as preferencias relacionadas ao gênero das crianças, encontraram que os meninos mostraram maior apreciação de animais que evocam medo, enquanto as meninas apresentam escolhas “(...) mais esteticamente orientada para os animais, incluindo a alta sensibilidade a características infantis” (BORGI, CIRULLI, 2015, p. 55, trad. nossa⁶⁶). Entretanto, um resultado inesperado foi a alta preferência do rato por garotos e garotas. Uma das explicações sugeridas pelas autoras refere-se a ampla representação de ratos antropomorfizados na cultura infantil como Mickey Mouse, Ratatouille, Topo Gigio, etc. As autoras italianas concluem texto sugerindo que os programas educacionais promovam conhecimento e atitudes positivas em relação às outras espécies desde a mais tenra idade, mesmo antes de entrarem na escola primária, uma vez que a maioria das atitudes negativas emergem cedo na vida. Recomendam, ainda, que antropomorfizar e neotenizar algumas espécies pode influenciar positivamente o interesse das crianças por determinados seres, assim como o contato direto com os outros animais. Todavia, apesar das imagens fofas poderem auxiliar no gostar dos animais, como vimos com Cole e Stewart, isso não é o suficiente. Nas palavras dos próprios autores:

A jornada infantil em direção ao veganismo não termina com uma imagem fofa apropriada; aquelas apropriações são convites para aprender e fazer mais através do processo de questionamento crítico das relações antropatriarcais e no espírito de compaixão por outros animais que eles almejam engendrar (COLE, STEWART, 2014, p. 171, trad. nossa⁶⁷)

Almeida, Vasconcelos, Strecht-Ribeiro (2014) analisaram as atitudes em direção aos animais entre 210 crianças portuguesas, de 8 a 10 anos de idade. Utilizaram-se de um questionário com 2 partes distintas para avaliar quais animais as crianças preferiam e outra sobre a justificativa. Os animais preferidos foram os mamíferos, pássaros, e populares insetos e reptéis como borboleta e tartaruga. Os menos favoritos eram os outros

⁶⁴ ... may be explained by their aesthetic appeal, as well as by children's exposure to their anthropomorphized representations (drawings placed on the wall in the classrooms or in children's exercise books; personal observation)

⁶⁵ ... animals represented as highly anthropomorphized, or that are perceived as infantile and cute, evoke positive affect

⁶⁶ which seems to confirm a more aesthetically oriented attitude to animals including their higher sensitivity to infantile characteristics

⁶⁷ Children's journey through veganism does not end with appropriated cute imagery; those appropriations are themselves invitations to learn and do more through the process of critical questioning of anthroparchal relations and in the spirit of compassion for other animals that they aim to engender.

insetos, considerados perigosos para os humanos. A abelha e o rato apresentaram visões ambivalentes. No caso da abelha, as opiniões oscilaram entre ser perigosa e ter uma função para o meio ambiente. Já o rato entre oferecer perigo, mas poder ser cuidado como pet. Houve diferença de gênero, com preferência masculina de animais que são predadores e morcegos. As garotas mostraram uma grande tendência a querer salvar os animais, mesmo aqueles que elas desgostavam. Os resultados mostraram uma correlação positivamente moderada entre gostar e salvar um animal, embora essa correlação tenha sido menor no caso das meninas em relação a vários animais. A ausência dessa conexão mostra que uma percepção negativa de um animal nem sempre significa uma atitude negativa em relação a ele. As razões apresentadas para gostar de um animal foram diferentes das razões para salvá-lo. Concluem então que não necessariamente é preciso melhorar a imagem de determinada espécie para que as crianças aprendam ser necessário respeitá-la. Contudo, o principal fator apresentado para matar os animais foi o quesito estético. Segundo os autores,

As crianças, quando solicitadas a dar razões para salvar os animais, usaram muito mais o pensamento ecossistêmico, mesmo que não de uma maneira muito elaborada, e apresentaram razões que enfatizam o valor intrínseco de outros seres, razões que foram também ausente por gostar ou não gostar de uma animais (ALMEIDA, VASCONCELOS, STRECHT-RIBEIRO, 2014, p. 187)

Kellert (1984) revisou os resultados de um estudo com 267 crianças estudantes dos graus 2, 5, 8 e 11 nos EUA⁶⁸. Os resultados foram comparados aos de adultos maiores de 18 anos. A transição dos 6 aos 9 anos apresentou uma maior mudança na afetividade emocional referente aos animais. Dos 10 aos 13 anos foi apresentada uma maior mudança cognitiva, apresentando maior conhecimentos dos animais. Entre 13 e 16 anos, testemunhou uma dramática ampliação na preocupação ética e valorização ecológica dos animais e do ambiente natural.

Kellert (1984) verificou que crianças pequenas expressam mínima preocupação pelos direitos e proteção de animais e com o aumento da idade, do segundo ao décimo primeiro grau, atitudes em direção aos animais que são negativas, utilitárias e dominadores decrescem. Kellert (1984, p. 51) aponta também que estes resultados lhe foram um pouco surpreendentes, talvez devido à idealização da nossa sociedade de percepções de crianças jovens de animais. O autor sugere, na conclusão, que cada período é oportuno para uma abordagem. A transição do segundo ao quinto grau se mostraria mais oportuna para

⁶⁸ Equivalentes ao primeiro e último anos do ensino fundamenta I, ao último ano do fundamental II e ao último ano do Ensino Médio no Brasil

ênfatizar respostas mais afetivas. O intervalo entre o quinto e o oitavo ano seria mais oportuno para oferecer conhecimentos científicos sobre animais e a mudança entre o oitavo e décimo primeiro ano favoreceria uma inspiração de atitudes mais éticas e preocupações ecológicas.

Bjerke, Odegardstuen e Kaltenborn (1998b) pesquisaram 562 crianças norueguesas entre 9 e 15 anos de idade e encontraram que interesse e preferência por animais atingem um pico entre os 9-10 anos de idade e decresce com a idade. Estes resultados parecem contrastar com os estudos apresentados anteriormente por Kellert (1984), pois os interesses dos entrevistados em ver e proteger os animais atingiram o pico entre os grupos etários mais jovens (entre nove e dez anos de idade). Contudo, os autores não estudaram crianças menores de 9 anos de idade. Segundo o estudo, garotas são mais propensas a gostar de pets enquanto garotos mais propensos a gostar de animais selvagens. Em artigo posterior (BJERKE, ODEGARDSTUEN AND KALTENBORN, 2001), no qual os autores analisam os mesmos resultados, estabelecem a hipótese de que com o crescimento até a adolescência, o interesse muda de animais não-humanos para membros da própria espécie. Isso por causa da necessidade que cresce entre adolescentes de realizar interações entre pares. Portanto, o interesse em animais de outras espécies e em participar de atividades relativas a eles decresceria com o aumento da idade.

Kidd e Kidd testaram 102 pais e 102 crianças entre 3 a 12 anos de idade. Fundamentaram-se na teoria desenvolvimentista de Piaget, verificando a hipótese de que conforme as crianças ficam mais velhas, suas atitudes em direção aos pets e aos animais selvagens mudam de egocêntricas à empatia e tomada de consciência (KIDD, KIDD, 1996).

Os dados indicam que as 32 respostas dos de 3-5 anos para animais vivos domésticos e selvagens e às exposições regulares do museu, eram tipicamente egocêntricas e pré-operacionais. As 30 respostas dos 6 aos 8 anos de idade mostraram elementos iniciais de empatia com tomada de consciência e estágios operacionais concretos, e nas 40 respostas dos jovens de 9 a 12 anos esses estágios estavam totalmente desenvolvidos. Em artigo anterior, Kidd, Kidd e Zasloff (1995) já haviam mostrado que a distância, proximidade e visibilidade dos animais são fatores importantes que estimularam respostas e interesses por animais. Segundo os autores,

(...) crianças muito jovens (3-5 anos de idade) são emocionalmente egocêntricas, com pouca ou nenhuma compreensão de causa e efeito ou consciência de que os outros têm perspectivas diferentes das deles. Durante o estágio operacional concreto do desenvolvimento de atitudes, de 7 a 11 anos (Piaget e Inhelder, 19691), eles começam a aceitar perspectivas diferentes das suas. Embora seu pensamento seja limitado aos fatos da situação imediata e

esteja ligado aos aspectos concretos e factuais do meio ambiente, eles passam do egoísmo para a empatia e a cooperação. À medida que as crianças crescem, as suas atitudes em relação aos seus animais de estimação passam do egocentrismo para a empatia e os elementos cognitivos e de tomada de perspectiva passam do pré-operacional para o estágio operacional concreto (Piaget e Inhelder, 1969; Kidd e Kidd, 1989). (KIDD, KIDD, 1996, p. 120, trad. nossa⁶⁹)

As hipóteses então verificadas foram de que a atitude emocional em relação a natureza e aos animais domésticos respeitaria esses estágios abordados por Piaget. Isso foi comprovado, pois

As crianças de 3-5 anos expressaram egocentrismo em seu foco na aparência e comportamento dos animais, e pelo que gostavam em relação aos animais. Os jovens de 6 a 8 anos demonstraram elementos iniciais de empatia com a tomada de perspectiva, exibindo elementos básicos de preocupação com a vida selvagem e a ameaça aos animais. Os jovens de 9 a 12 anos expressaram empatia com sua preocupação em ajudar, proteger e cuidar da vida selvagem. A empatia e a tomada de perspectiva foram ainda demonstradas por mais da metade da forte oposição de 9-12 anos ao uso de exposições de animais montados e pela insistência de que esses animais não deveriam ter sido mortos.” (KIDD, KIDD, 1996, p. 123, trad. nossa⁷⁰)

O mesmo ocorreu com a verificação do desenvolvimento cognitivo referente aos estágios. Segundo os autores, o fato de as crianças manterem distância dos animais no zoológico não impede que os mesmos estágios de desenvolvimento perceptivo sejam encontrados. A hipótese dos autores é de que a relação tenha sido generalizada de pet para animais selvagens. Defendem que crianças devem ser levadas aos zoológicos por ampliarem conhecimento, mesmo que eles reconheçam de que uma falha na pesquisa foi não ter estudado crianças e pais que não haviam levado os seus filhos ao zoológico.

Stanisstreet, Spofforth e Williams (1993) investigaram as opiniões de 433 alunos, entre 11 a 16 anos, de três escolas secundárias. Utilizando-se de um questionário que continha afirmações sobre o uso de animais para vestuário, testes e alimentação. Resumidamente, aproximadamente três quartos das crianças questionadas tiveram

⁶⁹ very young (3-5 years old) children are emotionally egocentric with little or no comprehension of cause and effect or awareness that others have perspectives which differ from theirs. During the Concrete Operational stage of attitude development from 7 to 11 years (Piaget and Inhelder, 1969), they begin to be able to accept perspectives which differ from their own. Although their thinking is limited to the facts of the immediate situation and is tied to the factual, concrete aspects of the environment, they move from egotism to empathy and cooperation. As children grow older, their attitudes toward their pets shift from egocentricity to empathy and perspective-taking and cognitive elements move from the pre-operational to the concrete operational stage (Piaget and Inhelder, 1969; Kidd and Kidd, 1989).

⁷⁰ The 3-5 year olds expressed egocentrism in their focus on animal appearance and behavior, and by what they enjoyed about animals. The 6-8 year olds demonstrated beginning elements of the empathetic with perspective-taking by displaying basic elements of concern for wildlife and animal endangerment. The 9-12 year olds expressed empathy with their concern about helping, protecting, and caring for wildlife. Empathy and perspective-taking were further demonstrated by more than half of the 9-12 year olds' strong opposition to the use of mounted animal exhibits and insistence that these animals should not have been killed.

objeção ao uso de animais para vestimenta e mais de um terço desaprovaram o confinamento de animais para recreação como o zoológico. A maioria se opôs à vivissecção, cerca da metade à dissecação. Muitos jovens fizeram um julgamento entre o que é indesejável e o que é justificável em termos de um resultado benéfico. Por exemplo, embora a maioria dos alunos se opusesse à vivissecção em geral, a preponderância desse ponto de vista foi um pouco reduzida quando um propósito, pesquisa médica, foi especificado. Apesar de que dois terços não discordaram do uso para comida, poucos justificaram a criação intensiva de animais. Surpreendentemente, apenas cerca da metade indicaram atitude positiva referente a conservação da natureza e a grande maioria, lamentavelmente, considerou perda de tempo. No geral, os mais jovens e as mulheres apresentaram-se mais “empáticos” respostas para algumas afirmações sobre o uso de animais e mais sensíveis que os mais velhos.

Binngießer, Wilhelm e Randler (2013) concluíram que quanto maior a frequência de atividades relacionadas aos animais, maior o desenvolvimento da empatia e sensibilidade com relação a eles. Os autores aplicaram questionários em 543 crianças e adolescentes alemães, entre 11 a 17 anos e perceberam que, em geral, os garotos apoiam menos atitudes positivas com relação aos animais e são mais favoráveis a caça. Também encontraram que enquanto as crianças se tornam mais velhas, as opiniões favoráveis aos animais decrescem, tornando-se mais propensos a apoiar caça e a utilização de animais em fazendas. Aqueles que cuidam de animais domésticos e/ou que frequentemente realizam atividades relacionadas aos animais são mais propensos a desenvolver opiniões positivas referente a eles. Houve também uma relação entre alto nível de consumo de carne e menor nível de atitude positiva referente aos animais. Os autores pontam a necessidade de “pesquisas posteriores para determinar se há uma construção básica para o que nós chamamos de atitudes em direção aos animais” (BINNGIEßER, WILHELM, RANDLER, 2013, p. 336, trad. nossa⁷¹). Sugerem ainda desenvolver lições relacionadas aos animais desde a primeira série do ensino básico.

Sprinkle (2008) avalia uma intervenção em uma escola que visava prevenir a violência de um programa que usa cachorros resgatados para ensinar mensagem violenta e comportamento pro-social. O fundador do programa “Healing species” era um advogado criminalista que compreendeu que ensinar as crianças a viverem com respeito às outras criaturas poderia ser o primeiro passo para o desenvolvimento de tendências agressivas.

⁷¹ Further research is necessary to determine if there is a basic construct for what we call attitudes toward animals

O programa constitui-se de onze aulas semanais envolvendo um animal como professor. Ao término das aulas, o instrutor faz a conexão da história do animal à experiência humana. As atividades foram feitas em quatro escolas com aproximadamente 190 alunos do quarto ano⁷², 60 do quinto ano⁷³ e 130 do sexto ano⁷⁴. Os resultados indicaram que houve alteração significativa quanto ao nível de empatia, ao entendimento sobre agressão, e representação da violência e comportamento violento entre os estudantes.

Outra pesquisa realizada por Randler, Hummel e Prokop (2012) também aponta que atividades relacionadas com animais realizadas em escolas podem reduzir medo e desgosto contra animais não populares. Ainda, segundo Binngießer, Wilhelm e Randler:

(...) crianças desenvolvem atitudes positivas em relação aos animais, incluindo sensibilidade e empatia, através do contato direto com animais vivos, é provável que iniciativas de educação humana devem envolver experiências com animais nos programas deles (BINNGIEßER, WILHELM, RANDLER, 2013, p. 335, trad. nossa⁷⁵)

Randler, Hummel e Prokop (2012) usaram três animais impopulares vivos - bicho de conta (tatuquinho), cobra e rato - em um trabalho prático na aula de biologia com crianças entre 11 e 13 anos tendo grupo experimental e grupo de controle. Perceberam que o desgosto e o medo desses animais decresceram no grupo de controle. Concluíram que o contato direto (toque) junto com o conhecimento sobre esses animais reduz o medo e desgosto. Ademais, apontam que contatos com animais silvestres influenciam positivamente a área afetiva dos aprendizes (RANDLER, HUMMEL, PROKOP, 2012). Dessa forma, os autores recomendam o uso de animais vivos em aulas de biologia, contanto que não haja experimentos invasivos, nem o toque forçado por parte dos estudantes, mas que se garanta o bem-estar das espécies tocadas e que haja uma discussão em sala de aula englobando os aspectos éticos do uso de animais em sala de aula.

Randler (2010) entrevistou 390 alemães para descobrir suas atividades de lazer relacionadas a animais, seu status demográfico e sua espécie de conhecimento. O estudo sugeriu que há uma relação positiva entre diferentes tipos de atividades de lazer que se referem a animais e o conhecimento de espécies.

Todavia, apesar dessas pesquisas indicarem que atividades relacionadas aos animais podem aumentar a empatia com relação às outras espécies, é necessário ter um olhar

⁷² 9/10 anos

⁷³ 10/11 anos

⁷⁴ 11/12 anos

⁷⁵ Because children develop positive attitudes toward animals, including sensitivity and empathy, through direct contact with living animals, it seems reasonable that humane education initiatives should involve experiences with animals in their programs

crítico e questionador sobre qual o conteúdo dessas atividades e suas implicações éticas, como ressaltou Randler, Hummel e Prokop (2012) na conclusão de seu artigo. Também é necessário buscar compreender de forma mais clara o que esses autores compreendem por empatia. Aliás, seria ingênuo acreditarmos que a empatia é algo que se desenvolve automaticamente, através de qualquer atividade, apenas através do contato com o outro animal. Esse tipo de argumentação sem critério também pode servir como argumento para legitimar zoológicos, sem questionar as ressonâncias éticas desse ambiente – como será abordado no capítulo seguinte. Tanto que esses mesmos autores que defendem que qualquer atividade com os animais possa melhorar as atitudes referentes a eles, também defendem que o zoológico pode ter influência positiva.

Atualmente podemos resumir em duas as correntes educacionais que apresentam como proposta a reflexão sobre a nossa maneira de nos relacionar com as outras espécies: a educação humana e a pedagogia crítica animal. Em tópicos separados esmiuçaremos cada uma delas.

A teoria do link e a Educação Humanitária

Conhecido como a teoria do link a qual aponta que maus tratos aos animais está intimamente ligado à violência doméstica e ao abuso infantil, as teorias que começaram a pensar a prevenção do crime futuro com base na prática de determinados delitos, entre eles o abuso animal, aparece a partir da década de 60 com publicação de MacDonald (1963) e de Helmann e Blackman (1966). Fernando Tapia (1971) e Wax e Haddox (1974) seguem com pesquisas nessa linha apontando que “(...) a enurese persistente, atos incendiários frequentes e a crueldade animal, chamados por eles de Tríade de Comportamentos, quando presentes de forma concomitante em crianças ou adolescentes, poderiam prever pessoas violentas no futuro” (NASSARO, 2013, p. 22). As pesquisas nessa área têm se intensificado mostrando que aonde tem crueldade animal há também crueldade doméstica e crueldade com crianças ou ainda que a crueldade animal pode ser indício de crime futuro (ASCIONE, ARKOW, 1999).

No Brasil, Nassaro, um policial militar, é expoente dessa linha ao publicar “Maus tratos aos animais e violência contra as pessoas: a aplicação da Teoria do Link nas ocorrências da Polícia Militar Paulista” em 2013. Apesar de o autor se pautar em uma teoria norte-americana de um contexto específico ele ainda conclui que o método pode ser aplicado no Brasil. Outra limitação que o autor enfrentou foi a maioria dos órgãos

policiais em São Paulo não têm um código específico para tratar de crueldade contra animais. Todavia, ele ainda conclui que agressor de animais também comete outros crimes. Dessa maneira, sugere que o atendimento aos crimes de maus tratos animais deva ser pensado como prevenção de crimes futuros. Todavia, do total da população pesquisada sua conclusão é de que apenas 32% das pessoas que agrediram animais também apresentaram outros registros criminais. Além disso, o autor generaliza os seus resultados de maneira infundada o fato de a pessoa que presenciou violência familiar na infância ou adolescência maltratará outros animais (NASSARO, 2013, p. 75). O autor baseia os seus resultados em pesquisas norte-americanas (ASCIONE, ARKOW, 1999) sem apresentar nenhuma evidência do fato.

Também no Brasil, Maria José Sales Padilha (2011) concluiu que os animais de estimação também são vítimas dos mesmos agressores que agredem suas companheiras e que essa situação é um sinal claro de violência familiar.

Entretanto, essa relação não é tão simples, direta e óbvia como comumente se aponta. Artigos mais recentes como o de Arluke e Madfis (2014) mostram que há fracas evidências que conectam o abuso de animais à violência humana, defendem que o perfil dos criminosos não é simplista e relaciona-se a uma combinação de causas e fatores. As vezes a violência contra os animais pode aparecer como uma compensação de humilhações e vergonhas que certos indivíduos experimentam durante a infância. Dessa maneira, Arluke e Madfis sugerem que “a direção para prejudicar os animais pode ser uma tentativa de exercer poder e domínio sobre outro ser, ainda que não seja um animal humano” (ARLUKE, MADFIS, 2014, p. 15, trad. nossa⁷⁶). Os autores mostram que há pesquisas de psicólogos que chegam a argumentar que há um poder terapêutico nessa violência contra animais. No entanto, eles argumentam que a longo prazo, “o abuso de animais parece também ensinar aos jovens que a violência é um método satisfatório para obter um senso de superioridade” (ARLUKE, MADFIS, 2014, p. 16⁷⁷). Todavia, nós podemos perceber que a violência contra o animal só é apresentada como “terapêutica” em uma sociedade que aceita a violência contra animais não humanos como legítima e socialmente institucionalizada. Dessa maneira podemos apresentar como questionamento a esses estudos se o “descontar” no animal não ocorre justamente porque desde cedo a

⁷⁶ the drive to harm animals may be a quest to exert power and dominance over another being, albeit a non-human animal.

⁷⁷ In the long run, however, animal abuse seems also to teach young people that violence is a satisfactory method for gaining a sense of superiority

criança percebe que é mais aceitável socialmente violentar um animal não humano do que um humano.

Ainda, segundo os autores, as crianças que praticam violência contra os animais “(...) estão inclinadas, durante a infância e adolescência, a escolher animais "socialmente valorizados" ou culturalmente humanizados - cachorros e gatos - contra os quais possam realizar seus objetivos brutais” (ARLUKE, MADFIS, 2014, p. 16, trad. nossa⁷⁸). Por outro lado, os autores apresentam evidências ocasionais do contrário:

(...) a presença de suposta gentileza, preocupação e empatia pelos animais, quer estes animais fossem seus próprios cães de estimação ou desconhecidos animais inferiores selvagens. (...) em 18% da nossa amostra, esses assassinos também demonstraram empatia e apego a alguns animais, tornando as alegações para o link muito menos convincentes. (ARLUKE, MADFIS, 2014, p. 16⁷⁹)

Apontam que pode ser que atiradores escolares se identifiquem com os mais vulneráveis e prejudicados (animais não-humanos), em oposição a assassinos em séries e psicopatas que tendem a ser narcisistas e se ver como destacados das pessoas comuns. Fato é que muitos desses estudos focam na violência contra pets e ignoram a violência institucionalizada e socialmente aceita (NASSARO, 2013, p. 34).

Em artigo bem recente, Arluke, Lankford e Madfis (2018) buscaram comparar autores de massacres com e sem relatos de terem violentado animais em seus passados, sugerem que os atiradores em massa que abusaram de animais são mais parecidos com serial killers, apresentando mais traços de psicopata do que no geral, portanto, mais propensos a matar e ferir um grande número de vítimas e menos propensos a morrer no local.

Há duas críticas principais que devem ser consideradas quando as pessoas se apegam à teoria do link. Uma é uma questão metodológica, pois o estudo é iniciado em uma determinada realidade e época norte-americana e originalmente conecta incêndio enurese e violência contra animais como indícios de personalidade violenta, o que não significa dizer que todos os que cometem violência contra animais são psicopatas ou cometeram outros crimes. Depois tal teoria conecta a violência doméstica à violência contra animais, novamente o que não significa generalizar que todo aquele que pratica violência contra animais é um psicopata.

⁷⁸ chooses “socially valued” or culturally humanized animals—for example, dogs and cats—against which to carry out his sadistic aims

⁷⁹ —the presence of purported kindness, concern, and empathy for animals, whether these animals were their own pet dogs or unknown wild lower animals (...) In four cases, or 18% of our sample, these killers also allegedly demonstrated empathy toward and attachment to some animals, making claims for the link far less convincing.

Outro ponto é a real necessidade de se apoiar nessas pesquisas para defender os animais. Acreditar que precisamos dizer que todos aqueles que praticam ou se beneficiam da crueldade com os animais não é apenas uma inverdade como também desnecessário para a defesa deles. Tal teoria se prende na noção de deveres indiretos, pressupondo que devemos evitar a crueldade contra os animais pois isso não é benéfico para humanos, ou seja, o centro da questão ainda está preso ao humano e não à necessidade de defender a vida animal com seu valor intrínseco e inalienável.

O nosso objetivo ao trazer essa teoria é que muitas pessoas têm acreditado na necessidade de defendê-la para defender os animais. Também alguns pesquisadores têm se embasado nesses estudos para justificar a necessidade de uma educação que desenvolva a empatia pelos animais. Como exemplo Binngießer, Wilhelm, Randler (2013):

Há uma relação entre crueldade em direção aos animais e crueldade em direção aos humanos (Ascione, Thompson and Black 1997; Thompson and Gullone 2003, 2008). Para promover o desenvolvimento da empatia e do comportamento humano em direção a humanos e animais, e reduzir violência e agressão entre crianças e adolescentes, tem sido desenvolvido programas de Educação Humanitária (BINNGIEßER, WILHELM, RANDLER, 2013, p. 325, trad. nossa⁸⁰).

Como mostramos no capítulo primeiro dessa tese, a relação entre crueldade com os animais e humanos é defendida por filósofos ao menos desde Plutarco. A proposta educacional que se justifica através dessas ideias é a da Educação Humanitária. Segundo Ortiz (2011), a Educação Humanitária surgiu com educadores de organizações de proteção animal que frequentavam escolas e ensinavam os alunos sobre cuidados com animais de estimação responsáveis. Hoje, a Educação Humanitária é muito mais ampla e inclui direitos dos animais, direitos humanos e sustentabilidade ambiental. Zoe Weil, uma das precursoras disso, iniciou seu trabalho em meados da década de 80 com o objetivo de ensinar os jovens sobre o que acontece no mundo referente não apenas aos humanos, como também aos animais e natureza e oferecer a eles ferramentas para serem protagonistas de escolhas que torne o mundo um lugar melhor e menos cruel (WEIL, 2013). Segundo a autora:

(...) a educação humanitária examina o que está acontecendo em nosso planeta, da opressão contra os homens à exploração animal e à degradação ecológica. Ela analisa como nós podemos viver com respeito e compaixão por todos os seres; não apenas por nossos vizinhos, amigos e colegas de escola, mas por

⁸⁰ there is a relationship between cruelty toward animals and cruelty toward humans (Ascione, Thompson and Black 1997; Thompson and Gullone 2003, 2008). To promote the development of empathy and humane behavior toward both animals and humans, and to reduce violence and aggression among children and adolescents, humane education programs have been developed

todas as pessoas; não apenas por nossos próprios cães e gatos, mas por todos os animais; não apenas por nosso ambiente na escola e em casa, mas por toda a Terra, nosso grande lar. Ela convida estudantes a vislumbrarem soluções criativas e a tomar atitudes individuais de forma que juntos possamos tornar realidade um mundo onde gentileza, integridade e sabedoria sejam princípios que guiem todas as nossas escolhas e todos os nossos relacionamentos. (WEIL, 2013, p. 19)

Weil apresenta quatro elementos da sua proposta:

- 1 fornecer informações precisas para que estudantes possam entender as consequências de suas decisões como consumidores e cidadãos
- 2 incentivar os 3Cs: curiosidade, criatividade e criticidade para que os estudantes possam avaliar informações e resolver problemas
- 3 instilar os 3Rs: Reverencia, respeito e responsabilidade para que os estudantes possam agir com gentileza e integridade.
- 4 oferecer escolhas positivas que beneficiem eles mesmos, outras pessoas, a Terra e os animais para que os estudantes sintam-se empoderados a ajudar na criação de um mundo mais humano. (WEIL, 2013, p. 33)

Os educadores humanitários têm criados guias com sugestões de atividades para serem aplicadas nas escolas básicas, a exemplo do “Humane Education Resource Guide”, um guia para professores da escola básica do estado e Nova Iorque contendo atividades que incentivam o cuidado dos animais. Todavia, esta abordagem difere-se da abordagem crítica por pautar-se mais em soluções individuais do que a uma crítica de todo um sistema político.

Além disso, quando falamos em Educação Humanitária, tal adjetivo é passível de crítica por se pautar na ideia do ser humano como valor absolutamente positivo em oposição à animalidade como valor negativo, portanto, faria parte de uma linguagem especista.

Podemos notar que o especismo fez com que criássemos um conceito generalizador que engloba todas as demais espécies de animais denominado ‘animal’, no qual a única espécie que está propositalmente fora desse conceito e que se opõe a ele é a espécie humana. Como se não bastasse, ainda utilizamos a palavra ‘animal’ como adjetivo a tudo o que é selvagem, ruim e que queremos negar como característica nossa. Por outro lado, utilizamos humano como adjetivo de tudo aquilo que é bom, que nos torna melhores, que queremos nos identificar. Como identificado por Singer:

Sempre gostamos de considerar-nos menos selvagens do que os outros animais. Dizer que as pessoas são ‘humanas’ é dizer que são bondosas; dizer que são ‘bestiais’, ‘brutais’ ou simplesmente que se comportam ‘como animais’ é sugerir que são cruéis e más. Raramente paramos para considerar que o animal que mata com menos motivo para fazê-lo é o animal humano. (SINGER, 2008, p. 253)

Derrida (2002) tece uma crítica a essa construção da categoria animal, no seu singular genérico, a qual comumente exclui o homem, incorporando esses conflitos ideológicos.

O conceito ‘animal’, em sua forma genérica, considerado objeto de estudo, desprovido de agência, muitas vezes reforça a tradição especista em nossa sociedade.

Ingold diz que definimos a nossa humanidade através da maneira com a qual construímos a categoria “animal”. “Cada geração reconstrói sua concepção própria de animalidade como uma deficiência de tudo o que apenas nós, humanos, supostamente temos, inclusive a linguagem, a razão, o intelecto e a consciência moral.” (INGOLD, 1995, p. 1).

Ingold mostra que tanto os primeiros seres humanos, quanto os “selvagens”, quanto as crianças já foram vistas como pertencentes à categoria de animal ao invés de humano:

Como condição oposta à da humanidade, a animalidade transmite uma noção da qualidade de vida no estado de natureza, onde se encontram seres "em estado cru", cuja conduta é impelida pela paixão bruta em vez da deliberação racional e que são totalmente livres dos constrangimentos da moral ou da regulação dos costumes. (INGOLD, 1995, p. 7)

Segundo Ingold (1995) não apenas os animais são o que o humano não é como também a mulher, colocando o homem adulto, ocidental, como a “vanguarda da evolução humana”. Entretanto, Weil defende o uso do termo “humano” por acreditar que este se refere às melhores qualidades dos seres humanos, as quais é seu objetivo desenvolver (WEIL, 2013).

A proposta da Pedagogia Crítica Animal

Atualmente, a abordagem pós-humanista traz uma reflexão crítica sobre a centralidade do humano como valor positivo. Segundo Silva,

(...) falar-se em pós-humanismo objetiva evidenciar os efeitos colaterais desta fé incondicional que não conseguiu atribuir igualdade e dignidade a todos os seus cidadãos. Esta visão procura sinalizar que as injustiças humanas não foram muito bem geridas pelo humanismo, devendo ir além de um foco antropocêntrico, por meio da valoração das diferenças (SILVA, 2014, p. 33)

Tal paradigma tem se pautado nas dicotomias entre cultura e natureza. “Esta forma de pensar, contudo, gera resultados negativos como, por exemplo, a arrogância intelectual que acompanha o homem separando-o de forma arbitrária de um sistema interrelacionado e complexo” (SILVA, 2014, p. 34). O autor ressalta a necessidade de uma nova abordagem na educação do Direito Animal, para que esta seja inclusiva, ressaltando a diversidade e a inter-relatividade dos fatos, partindo de um pressuposto pós-humanista. Segundo Snaza e Weaver (2015), tomar o homem como medida de todas as coisas serviria apenas para reforçar a hierarquia dele sobre os demais seres e o afastamento da natureza. Os autores defendem que pensar de uma maneira pós-humanista (...) é importante não

apenas porque isto nos afasta de uma visão política estreita, considerando apenas humanos, mas porque essa visão humanista é atravessada por violência e exploração. Até mesmo porque um dos fatores que torna a desumanização um fator central da modernidade é o modo que acreditamos poder fazer o que quisermos com as demais criaturas simplesmente porque eles não estão inclusos em nossa categoria política.

O campo de Estudos Críticos Animais tem se constituído como uma área que absorve a crítica antropocêntrica e pós-humanista e tem como objetivo trazer à tona essas disputas de valores que implicam na vida de outras espécies além da humana. Dessa forma, busca investigar e desafiar a dinâmica complexa das formações de poder estruturais, institucionais e discursivas que afetam animais, sejam humanos e não-humanos, e meio ambiente.

Pedersen e Stănescu fundamentam-se na teoria crítica de Horkheimer para explicar que por “crítico” desejam referir-se à “aplicação da teoria crítica em direção à libertação real (...) Diríamos que a teoria crítica e, portanto, os estudos animais críticos, é aquela que busca libertar o animal das circunstâncias que procuram escravizá-lo” (PEDERSEN, STĂNESCU, 2014, p. 262, trad. nossa⁸¹). Todavia, por crítico os autores buscam referir-se não apenas a um compromisso a uma determinada teoria, mas principalmente um compromisso a “criticar qualquer coisa que pretenda estudar animais e, ao mesmo tempo, falhar em se envolver, apoiar, proteger e permanecer com o animal” (PEDERSEN, STĂNESCU, 2014, p. 264, trad. nossa⁸²). Por “crítico” entende-se que os Estudos Animais não devem se tornar um discurso seguro e sanitizado; deve usar sua perspectiva única para promover a politização das muitas questões éticas, ambientais e sociais incorporadas na ciência (PEDERSEN, STĂNESCU, s.d).

Também, Taylor e Twine (2014) compreendem que o termo “crítico” refere-se à “(...) urgência de nossos tempos no contexto de crise ecológica (...) “crítico” também denota uma posição contra um antropocêntrico status quo nas relações homem-animal, como demonstrado nas práticas atuais e nas normas sociais” (TAYLOR, TWINE, 2014, p. 2, trad. nossa⁸³). Portanto, o termo “crítico” está intrinsecamente conectado à práxis, à

⁸¹ By “critical”, we mean the application of critical theory towards actual liberation. Max Horkheimer’s famous definition of critical theory as that which tries “to liberate human beings from the circumstances that enslave them” (Horkheimer 1982: 244)

⁸² critical refers not only to an engagement with critical theory, but equally a commitment to be critical of anything that purports to study animals and at the same time fails to engage, support, protect and stand with the animal herself.

⁸³ ‘critical’ also denotes a stance against an anthropocentric status quo in human–animal relations, as demonstrated in current mainstream practices and social norms.

continua reflexão sobre as ações, compreendendo-as como políticas e refletindo sobre a ressonância de nossas teorias.

Nesta tese absorvemos esse entendimento e queremos explicitá-lo que para que este seja efetivo. Entendemos que crítica deve ser compreendido como meio e não como um fim. Dessa forma a crítica não deve ser compreendida com um conteúdo administrado, pois dessa maneira ela adquiriria um caráter apenas ideológico. A crítica como meio é uma forma de desenvolver a autonomia da pessoa e a liberdade de pensamento através da contínua indagação e investigação sobre os fatos e teorias.

Tal visão está de acordo com a pedagogia freireana que compreende que a educação deve ser gerida visando a autonomia do educando e não se restringir a uma transmissão de conteúdo, enquadrando-se no que o autor chama de pedagogia bancária. Por mais crítico que o conteúdo pareça, se ele for transmitido de um que sabe para outro que não sabe ele perde todo o seu caráter revolucionário. Freire junto com Faúndez (1985) escreveram sobre a pedagogia da pergunta defendendo que um dos principais objetivos do professor é incentivar o educando a questionar.

Dan Baron, inspirado pela metodologia freireana em seu livro “Alfabetização Cultural” nos conta sobre a experiência trabalhando com comunidades excluídas para a construção de uma alfabetização crítica, escreve que “os panfletos e livros mais úteis se transformavam em arame farpado. A mão do militante mais experiente lutava contra a caneta, em vez de lutar com ela” (BARON, 2004, p. 38). Portanto, quando desejamos a mudança, a transformação, devemos nos atentar para a metodologia que está sendo utilizada, inclusive como pensamos e compreendemos a criticidade.

Nós somos educados para acumular e organizar, nos armar e esconder, competir para garantir nosso lugar dentro das estruturas das fortalezas do mercado. Seria errado dizer que nós não aprendemos a questionar ou escutar. Aprendemos, sim, a questionar e escutar, mas para atacar, enfraquecer e convencer. E nós aprendemos a racionalizar nossos sucessos e fracassos como reflexos culturais para sobreviver a nossa desumanização. (BARON, 2004, p. 39)

A crítica que “ataca, enfraquece, convence” reproduz o modo de pensar do sistema competitivo e vaidoso. A crítica que queremos pensar é aquela voltada para a autonomia, para a libertação do sujeito, para a alfabetização cultural que indaga cotidianamente sobre as formas de expressão que a cultura nos impõe. Essa crítica só pode ser um método de questionamento e escuta contínua do que ocorre ao nosso redor.

Segundo Marchão (2016), o pensamento crítico deve ser desenvolvido desde o jardim-de-infância através de um processo de escuta das crianças e de estímulo às questões delas.

As boas perguntas, focalizadas no como e no porquê, o tempo, as oportunidades e os recursos que os docentes disponibilizam às crianças são indispensáveis para que estas evoluam na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e de envolvimento no seu trajeto de aprendizagem. (Marchão, 2016, p. 51)

Também Parrat-Dayan argumenta sobre a importância de provocar situações de conflitos para que o confronto entre diferentes pontos de vista leve as crianças à problematização, logo, à reflexão crítica

O conflito cognitivo que provoca a diversidade de pontos de vista entre pares permite que os alunos se questionem, duvidem, problematizem a realidade, proponham soluções, critiquem as alternativas sugeridas e identifiquem os critérios para achar a solução mais coerente. (PARRAT-DAYAN, 2007, p. 18)

Para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessário que haja uma indagação, uma reflexão contínua sobre o objeto estudado e um processo de escuta das crianças e daquele com quem se quer dialogar, ao invés de fechar o conteúdo em um determinado conteúdo. Dessa maneira, mesmo o conteúdo dos direitos animais não deve ser tomado de antemão como conteúdo crítico sem intensa reflexão sobre isso.

Segundo Pedersen, a “pedagogia crítica envolve não apenas o ensino do pensamento crítico - em um nível mais fundamental, ele encontra e apoia os estudantes como agentes de mudança competentes, em suas próprias vidas e na dos outros” (PEDERSEN, 2010(b), p. 87, trad. nossa⁸⁴). Tal concepção pode apoiar a visão da pedagogia crítica não apenas como conteúdo a ser transmitido, mas como meio de desenvolver a autonomia dos educandos. Pedersen (2003) compreende que uma vez que a escola é vista como agente ativo no processo de reprodução, ela também tem o potencial de criticamente re-acessar essa mediação de mensagens de valores normativos e então transformá-los e deve fazer isso também quanto a questão animal (PEDERSEN, 2003).

Apesar de Pedersen não citar Freire e Snyders em seus escritos, compreendemos que tal visão pode ser trabalhada junto com o pensamento desses autores. Freire defende que a educação deve abordar os conflitos sociais e não se ausentar deles, pois é assim que se almeja a mudança e a transformação dos educandos em pessoas conscientizadas dos problemas sociais não apenas porque obtiveram informação, mas porque se formaram para refletir sobre isso e adquirir assim autonomia, reconhecendo-se como sujeitos de mudança social.

⁸⁴ Critical pedagogy involves not only teaching critical thinking—on a more fundamental level it encounters and supports students as competent change-agents, in their own lives as well as others.

Snyders (1974), em sua crítica às pedagogias não diretivas, critica que a escola seja apenas um local de reprodução, defendendo a importância do professor como orientador de um pensamento crítico. O autor considera que a educação nunca é neutra e, como pontua a crítica de Snyders (1974), é ingênuo acreditar que a visão da criança se alarga sozinha e naturalmente, sem o direcionamento de um adulto responsável. Como explicitamos acima, baseados em Cole e Stewart (2016), a expansão da preocupação ética para com as demais espécies não é um movimento natural em nossa sociedade, muito pelo contrário, em seu livro, a tendência é que haja um esmagamento da preocupação ética devido aos vários dispositivos culturais. É nesse sentido que Snyders argumenta em seu livro “Para onde vão as pedagogias não-directivas”, que a escola é sempre politizada, seja a direção que ela tomar. É necessário tornar as pessoas conscientes dessa politização que já há nela, ou seja, trazê-la às claras.

Quando se lhes dá ocasião de conversarem normalmente, numa atmosfera agradável, calma e liberta das coações escolares, as crianças regurgitam uma dada emissão de televisão, as sentenças familiares em resumo, tudo o que lhe dita a sociedade estabelecida: “seria ilusório supor que basta deixar falar as crianças, sentadas em roda, para a ordem se estabelecer no caos das relações assim realçadas (SNYDERS, 1974, p. 274)

Sem o auxílio do professor, a criança fica à mercê da cultura de massa, que é a cultura primeira. Snyders não ignora a importância dessa cultura, que serve de referência a uma grande quantidade de condutas, oferecendo alegrias simples, e um discurso seguro. Contudo, ela oferece um conteúdo não sistematizado, que não questiona as estruturas sociais. Snyders (1988, p. 24) diz que “a função da escola é desenvolver cultura elaborada que depende do sistemático”. É esta que pode aprimorar os objetivos e satisfações da cultura primeira, que tem suas alegrias muito instáveis.

Sem passar pela cultura elaborada, pode-se ser amável com aqueles que se encontra, esforçar-se para aplainar as dificuldades quotidianas. Mas trata-se aqui de outra coisa; a possibilidade de apreender as causas fundamentais da incompreensão, da hostilidade entre os homens e de atacá-las. (SNYDERS, 1988, p. 68)

Snyders defende ser o papel do professor estabelecer um trajeto entre elas, partindo, assim, do interesse, da expectativa dos alunos, acolhendo suas preocupações com a finalidade de ampliar as experiências vividas.

Todavia, apesar de Freire e Snyders serem expoentes de uma educação crítica e, portanto, da pedagogia crítica, ambos não encaram a questão animal em seus trabalhos.

Portanto, dentro dos Estudos Críticos Animais é proposta a Pedagogia Crítica Animal, a qual apoia-se na proposta da pedagogia crítica com o olhar voltado às minorias, contudo

colocando a questão animal no centro das preocupações. Isso porque, como Pedersen (2003) chama a atenção, apesar da disciplina Educação reconhecer o interesse e vulnerabilidade de diversas minorias, ainda fecha os olhos para a questão animal.

Bell e Russell (2000) denunciam que mesmo a pedagogia que se propunha ser crítica poderia reforçar afirmações humanistas sobre humanos e natureza, quando foca no humano, na linguagem e epistemologia humana, apresentando um viés antropocêntrico, por ignorar a questão animal. Enfatizam que quando a primazia do humano não é questionada, isto limita a possibilidade de confrontar a desigualdade. As preocupações sobre os não humanos são relegadas à Educação Ambiental, que é mantida sempre periférica ao currículo. Segundo as autoras, a pedagogia crítica é parte do legado Iluminista que tem fé na razão, na mudança progressiva e no indivíduo livre para tomar suas escolhas e progressivamente se desfazer das opressões. Todavia, muitos dos proponentes das pedagogias críticas ainda não confortaram as tensões de nosso mundo, a exemplo de como ensinar sobre responsabilidade ambiental e ignorar a questão animal. Também nos confrontamos com a questão de como ensinar direitos animais para camadas populares quando comer carne e alimentos empacotados é sinal de praticidade e status social? Ressaltam, assim, o desafio de olhar para o mundo “mais que humano” e reconhecer a agência e ouvir a voz de outras criaturas. “Esquecemos que os humanos estão cercados por uma diversidade de formas de vida que tem inteligência, personalidade e voz. Eco polifônico é reduzido ao homofônico. O status de agente ou ser social é restringido apenas aos humanos” (BELL; RUSSELL, 2000, p. 194, trad. nossa⁸⁵). Dessa maneira, a pedagogia crítica deve desafiar a noção liberal de educação cujo único objetivo é o desenvolvimento da mente racional e individual, situar o ensino no contexto dos estudantes e dar atenção ao discurso não verbal.

Também Ortiz (2011) percebeu que o tópico dos direitos dos animais está amplamente ausente da prática da Pedagogia Crítica. Segundo o autor, se devemos incorporar a Pedagogia Crítica nos assuntos estudantis em prol da práxis revolucionária, é imprescindível o aprendizado sobre a exploração animal. Assim, os alunos

teriam ferramentas adicionais para desenvolver habilidades de pensamento crítico, aprender sobre responsabilidade pessoal, questionar consistentemente

⁸⁵ We no longer perceive or give expression to a world in which everything has intelligence, personality, and voice. Polyphonous echoes are reduced to homophony, a term Kane (1994) uses to denote “the reduced sound of human language when it is used under the assumption that speech is something belonging only to human beings”

perspectivas e suposições, fazer escolhas positivas e desafiar formas sistêmicas de opressão (ORTIZ, 2011, p. 75, trad. nossa⁸⁶).

A Pedagogia Crítica Animal percebe que apenas desenvolver afeto pelos animais não é suficiente para lidar com esse problema, como elaborou Cole e Stewart (2015). É preciso também uma análise crítica do sistema de exploração dos animais, das normas, discursos e instituições sociais que organizam nossa resposta emocional aos animais nos modos que buscam reificar o animal (DINKER, PEDERSEN, 2016). Dessa forma, “isso implica uma mudança pedagógica significativa de perspectiva, guiada por imperativos além da mera curiosidade instrumental ou vontade de saber: uma mudança de aprender *sobre* animais, para aprender *com, de e para* eles.” (DINKER, PEDERSEN, 2016, p. 420, trad. nossa⁸⁷). Tentando, assim, desenvolver uma forma crítica, inclusive consigo próprio, visando a transformação das formas de opressão. Segundo Pedersen:

Uma pedagogia crítica animal procuraria fazer intervenções aprofundadas nas estruturas de poder e forças políticas econômicas nas quais as relações humano-animal estão inseridas, exploraria formas de resistência contra-hegemônica, recorreria (e contribuiria com) ativista e problematizaria a própria suposição do que torna certos corpos (humanos e animais) acessíveis para fins instrumentais, mas nem sempre esse espaço é facilmente criado na academia (PEDERSEN, 2010(b), p. 88, trad. nossa⁸⁸)

Muitos educadores que seguem essa pedagogia têm absorvido o conceito de “mundo comum”⁸⁹ (*common world*) para referir-se às quebras de dualismo entre natureza e da cultura, humanos e animais, compreendendo que habitamos o mesmo espaço e nos relacionamos continuamente com outras criaturas, tendo essas relações implicações éticas. A proposta pedagógica que surge a partir daí é enfrentar as questões éticas que surgem nesses espaços, compreendendo a criança dentro desse “mundo comum” no qual habitam outras criaturas (NXUMALO, PACINI-KETCHABAW, 2017). Essa teoria desafia os “(...) conceitos de inocência, pureza e proteção na infância, baseados na crença

⁸⁶ students would have additional tools for developing critical thinking skills, learning about personal responsibility, consistently questioning perspectives and assumptions, making positive choices, and challenging systemic forms of oppression.

⁸⁷ This implies a significant pedagogical shift of perspective, guided by imperatives beyond mere instrumental curiosity, or will to know: a shift from learning *about* animals, to learning *with, from* and *for* them.

⁸⁸ A critical animal pedagogy would further seek to make in-depth interventions in the power structures and political economical forces in which human-animal relations are embedded, explore forms of counter-hegemonic resistance, draw on (and contribute to) activist knowledge, and problematize the very assumption of what makes certain bodies (human and animal) accessible for instrumental ends, but such a space is not always easily created in academia.

⁸⁹ Conforme proposto por Bruno Latour em *Políticas da Natureza* (2004).

de que a infância pode ser separada do resto do mundo” (NXUMALO, PACINI-KETCHABAW, 2017, p. 1415, trad. nossa⁹⁰). A educadora que seque essa epistemologia,

(...) concentra-se nas complexidades das relações educador-animal-criança nos mundos da vida, e não apenas em como as crianças podem se beneficiar dessas relações. Ao fazê-lo, interrompe os entendimentos antropocêntricos que veem as relações de animais de estimação nas salas de aula urbanas através das lentes do aprendizado das crianças sobre animais. (...) (NXUMALO, PACINI-KETCHABAW, 2017, p. 1423, trad. nossa⁹¹).

Também Weldemariam (2017) incorpora essa abordagem para redefinir a posição da criança percebendo-a como um ser vivo que compartilha um mundo comum com outras espécies. Ele reposiciona, assim, o ser humano em uma ontologia horizontal na qual as relações ambientais formam um emaranhado de relações na qual agência é atributo também dos mais-que-humanos. O autor questiona a visão antropocêntrica de que os seres humanos seriam os únicos portadores de agência, reconhecendo-a como atributo humano e não-humano, inspirado pelas teorias de Latour (2004) e Deleuze e Guatarri (1987).

Considerar agência para os outros seres é compreendê-los no mesmo patamar dos seres humanos, reconhecendo que eles também têm voz, preferências e até mesmo interesses. É verdade que esse parece um conceito estranho quando estamos presos a nossa visão antropocêntrica da sociologia que considera agência como a capacidade de um indivíduo agir livremente fazendo suas escolhas, caracterizando-se como um atributo apenas humano embora não de todos os humanos. Na Sociologia, tal conceito se oporia em uma relação dialética de eterna tensão com o conceito de estrutura, o qual seria o sistema de instituições que moldam o indivíduo, conduzindo as suas escolhas. Dessa forma a agência na sociologia estaria atrelada às relações de poder da sociedade e à intencionalidade. Todavia, como apresenta Steward:

A capacidade de atribuir atitudes proposicionais completas aos agentes é uma habilidade impressionante e complexa, que muitos psicólogos acreditam que não começa a surgir até pelo menos na metade do segundo ano de vida, e que leva vários anos para ser concretizada (STEWART, 2014, p. 219, trad. nossa⁹²)

Segundo essa delimitação sociológica de agência, alguns humanos estariam excluídos pelo seu grau de consciência, pela sua idade ou devido algumas doenças.

⁹⁰ concepts of childhood innocence, purity, and protection that are premised on a belief that childhood can be separated off from the rest of the world

⁹¹ It focuses on the complexities of educator-animal-child relations within lifeworlds, rather than solely on how children might benefit from these relations. In so doing, it interrupts anthropocentric understandings that view urban classroom pet relations through the lens of children's *learning-about* animals.

⁹² The capacity to attribute fully-fledged propositional attitudes to agents is an impressive and complex ability which most psychologists believe does not begin to emerge until at least halfway through the second year of life, and which takes several years to come to full fruition.

Poe (2011) nos mostra que essa visão de agência relacionada à subjetividade racional de uma identidade humana individual tem se mostrado problemática, uma vez que ao reproduzir o mito da excepcionalidade humana, sem compreendê-lo como um ser que integra a teia da vida (humana e não humana), tem gerado um custo político muito sério como escassez de recursos, miséria, pobreza, etc. Por isso, Poe (2011) defenderá a extensão da consideração de agência aos não-humanos, considerando os seres de nossa espécie residentes da natureza, não externos a ela.

Steward defende que mesmo sem apresentar atitudes proposicionais como a de humanos – no sentido de “querer” e “tentar” – os animais podem ser considerados como agentes, uma vez que eles apresentam a seu próprio modo ações intencionais. Como a autora acredita, “Penso que permitimos ao animal - e isso é crucial, a meu ver, para o conceito de agência - uma liberdade e controle absolutos sobre os movimentos precisos pelos quais satisfaz essas necessidades e desejos instintivos” (STEWART, 2014, p. 225⁹³). Afinal, ele precisa decidir aonde ir, aonde permanecer e o que evitar podendo, portanto, decidir suas próprias atividades de acordo com as opções que tem.

Steward considera aplicável o conceito de agência apenas a seres animados, porém não a todos eles. Ela define alguns critérios para que o conceito seja aplicado:

- (i) um agente pode mover o todo, ou pelo menos algumas partes, de algo que estamos inclinados a pensar como seu corpo;
- (ii) um agente é um centro de alguma forma de subjetividade;
- (iii) um agente é algo para o qual pelo menos alguns tipos rudimentares de estado intencional (por exemplo, tentar, querer, perceber) podem estar adequadamente atribuído;
- (iv) Um agente resolve questões relativas a certos movimentos de seu próprio corpo, ou seja, as ações pelas quais esses movimentos são realizados são consideradas eventos não necessários, atribuídos sempre em primeiro lugar ao agente, e secundariamente a impactos ou gatilhos ambientais de qualquer tipo. (STEWART, 2014, p. 226, trad. nossa⁹⁴)

Dessa forma, a grande maioria de espécies de animais que não apenas reagem de forma automática, mas que tem alguma forma de subjetividade, apresenta comportamento

⁹³ think we allow to the animal – and this is crucial, in my view, for the concept of agency – a certain freedom and control over the precise movements by means of which it satisfies those instinctual needs and desires

⁹⁴ (i) an agent can move the whole, or at least some parts, of something we are inclined to think of as *its* body; (ii) an agent is a centre of some form of subjectivity; (iii) an agent is something to which at least some rudimentary types of intentional state (e.g., trying, wanting, perceiving) may be properly attributed; (iv) An agent is a *settler* of matters concerning certain of the movements of its own body i.e., the actions by means of which those movements are effected are considered to be non-necessitated events, attributed always first and foremost to the *agent*,

intencional, mesmo que em estado rudimentar, e decide sobre os movimentos e ações de seu corpo.

No entanto, considerar a agência animal não é uma nova classificação de animais, mas uma posição ética, filosófica e política que reconhece que as outras espécies estão numa situação de horizontalidade conosco, apresentando preferências, tendo voz e fazendo escolhas a seu modo. Embora as escolhas e preferências dos animais podem não se dar de modo racional, analisando detalhadamente as opções, como os seres humanos, é obviamente possível dizer que uma onça, se tiver a oportunidade de escolha, optará por viver em seu habitat ao invés de ser tirado dele e mantido em cativeiro ou mesmo prefere não ter sua floresta desmatada pela invasão pecuária. A mesma coisa é possível afirmar a respeito do tubarão, que ele prefere não viver em um aquário.

Também a respeito da voz, devemos considerar que embora ela não seja expressa do mesmo modo que a dos seres humanos, possibilitando o diálogo, ela é expressa a seu modo, como, por exemplo, o tigre que atacou o homem que o perseguia ou o funcionário que o alimentava no zoológico⁹⁵ (MCFARLAND; HEDEGER, 2009).

Mazzei e Jackson (2017), não consideram a voz como atributo intencional apenas humano. “Em vez disso, consideramos a voz como uma prática material-discursiva que é inseparável de todos os elementos (humanos e não humanos) em um arranjo (*assemblage*)” (MAZZEI, JACKSON, 2017, p. 1090, trad. nossa⁹⁶). Outro conceito bastante utilizado é o de *assemblage*, traduzido aqui como “coletivo” ou “arranjo”. O termo vem da obra de Deleuze e Guatarri “Mil platôs”, é tradução da palavra francesa *agencement*⁹⁷, que significa “uma coleção de coisas que foram reunidos ou montados”. Refere-se à uma teoria que analisa a fluidez, a permutabilidade e as múltiplas funcionalidades das entidades e da conexão entre elas na complexidade social.

Para Mazzei e Jackson, “voz é uma parte de um “arranjo” que inclui múltiplos elementos heterogêneos” (MAZZEI, JACKSON, 2017, p. 1091, trad. nossa⁹⁸), é uma produção de um movimento de forças em um “arranjo”. “‘Coisas’ com capacidades de agência se reúnem com outras ‘coisas’ em um arranjo agêntico para produzir essa voz pós-humana”

⁹⁵ Zoo director Manuel Mollinedo, quoted in “Wall Enclosing Killer Tiger 4 Feet Below Industry Standard,” CNN online, December 28, 2007, <http://www.cnn.com/2007/US/12/27/tiger.attack/index.html>.

⁹⁶ Rather, we account for voice as a material-discursive practice that is inseparable from all elements (human and non-human) in an assemblage.

⁹⁷ Segundo o google dicionário: Action d’agencer, de disposer harmonieusement des éléments pour former un ensemble.

⁹⁸ voice is one part of an assemblage that includes multiple, heterogenous elements.

(MAZZEI, JACKSON, 2017, p. 1093, trad. nossa⁹⁹). As autoras não enfatizam a voz individual do falante na pesquisa, mas chamam a atenção para o movimento, “ou a força agencial, de todos os tipos de vozes (humanas ou não) associadas em um “arranjo” agêntico para marcar novos territórios e criar novos devires e diferentes concepções de voz” (MAZZEI, JACKSON, 2017, p. 1093, trad. nossa¹⁰⁰).

Considerando essa multiplicidade de vozes, Pedersen e Pini (2016) defendem uma abordagem que envolva um sistema de escuta de forma respeitosa, ao invés da exposição forçada envolvida em "tornar visível os dados" - uma forma de poder imperial – e contemplar a ‘voz’ de todos os seres envolvidos.

Weldemariam (2016) mostra que a grande maioria dos escritos sobre a educação para a sustentabilidade, embora considerem a criança como agente de mudança, ignoram a agência de seres de outras espécies.

Conforme apontado por McKenzie e Bieler (2016, p. XIII), desde que o termo “sustentabilidade” foi primeiramente conceituado e mencionado em relação à pedagogia, houve um “humanismo persistente” que levou o conceito e o discurso pertinente a serem vistos e discutidos principalmente a partir de uma perspectiva centrada no ser humano. Ao denunciar o persistente humanismo, McKenzie e Bieler (2016) enfatizaram a necessidade de repensar a pedagogia de maneiras que abranjam as condições materiais emergentes do Antropoceno e de enxergar além dos binários de entidades humanas e mais do que humanas. (WELDEMARIAM, 2016, p. 115¹⁰¹)

Weldemariam (2016) parte de uma abordagem pós-humanista para redefinir a posição da criança percebendo-a como um ser vivo que compartilha um “mundo comum” com outras espécies. Reposiciona, assim, o ser humano em uma ontologia horizontal na qual as relações ambientais formam um emaranhado de relações na qual agência é atributo também dos mais que humanos.

Como essa abordagem problematiza o pensamento antropocêntrico, ela pode servir como uma importante ferramenta teórica para nos permitir repensar as relações humanas com o meio ambiente e o mundo físico. Esse modo de entender se concentra na agência como algo que surge de relacionamentos e

⁹⁹ ‘Things’ with agentic capacities come together with other ‘things’ in an agentic assemblage to produce this posthuman voice.

¹⁰⁰ We think voice in the agentic assemblage, not to emphasize the individual voice of the speaker in the research artifact—rather, we want to draw attention to the movement, or the agential force, of all sorts of voices (human and otherwise) that attach in an agentic assemblage to mark new territories and to create new becomings and different conceptions of voice.

¹⁰¹ As pointed out by McKenzie and Bieler (2016, p. XIII), ever since the term “sustainability” was first conceptualized and mentioned in relation to pedagogy, there has been a “persistent humanism” which has led to the concept and pertinent discourse being viewed and discussed mainly from a human-centric perspective. While highlighting the persistent humanism, McKenzie and Bieler (2016) have stressed the need to rethink pedagogy in ways that embrace the emerging material conditions of the Anthropocene, and to see beyond the binaries of human and more-than-human entities.

“arranjos” (incluindo humanos e mais do que humanos) e não apenas como apenas um atributo humano (WELDEMARIAM, 2016, p. 114, trad. nossa¹⁰²)

Taylor, Pacini-Ketchabaw e Blaise (2012) criticam a visão neoliberal e o hiper-individualismo que refletem na primeira infância como "atender às necessidades individuais da criança" e "aprendizagem centrada na criança" e o foco na promoção de uma autonomia encenada. Segundo as autoras, noção de desenvolvimento individual da criança é uma ilusão e inadequada para os desafios de crescer em um mundo complexo, heterogêneo, interdependente e eticamente confrontante. Defendem que consideremos a infância como uma série de heterogeneidades, incluindo entidades humanas e mais-que-humanas, na qual “a agência, significando, portanto, a potencial transformação, são produzida nas intra-ações entre as crianças e as "coisas" materiais com as quais elas se envolvem” (TAYLOR, PACININI-KETCHABAW, BLAISE, 2012, p. 82, trad. nossa¹⁰³) Nesta nossa pesquisa, buscamos trabalhar sob essas perspectivas, de forma que as crianças pudessem começar a considerar o mundo comum entre elas e as demais espécies, reconhecendo a agência tanto delas quanto dos outros animais nesse mundo compartilhado.

¹⁰² Since this approach problematizes anthropocentric thinking, it can serve as an important theoretical tool to allow us to rethink human relationships with the environment and the physical world. This way of understanding focuses on agency as something that comes out of relationships and assemblages (including human and more-than-human) and not just as a human attribute (LATOUR 2004, 2005).

¹⁰³ agency, meaning, and thus potential transformation, are produced in the intra-actions between children and the material ‘things’ with which they are engaged.

A CIÊNCIA

Neste capítulo apresentaremos as tensões entre o nosso modelo de fazer ciência e o movimento social dos direitos animais. Isso porque o modelo ocidental dominante de ciência defende uma possível neutralidade da ciência, ignorando as consequências éticas que privilegiam uns em detrimento de outros. Também esse modelo considera a ciência como um modelo bom e inquestionável, beirando a divindade. Por outro lado, o movimento social dos direitos animais, apesar de ser bem diverso, entra em conflito com a ciência ao levantar questões éticas sobre aqueles que são afetados por essa ação. Explicaremos esse debate nos parágrafos seguintes.

Vandana Shiva em seu livro “Monoculturas da mente” (2003) compara o modo de produção ocidental dominante da ciência às monoculturas. Isso porque ele apresenta-se como um saber universal e inquestionável, o único modo de produzir a verdade, embora seja uma tradição de saber local e deva ser contextualizado.

(...) os sistemas ocidentais de saber são considerados universais. No entanto, o sistema dominante também é um sistema local, com base em sua determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana (SHIVA, 2003, p. 21)

Ao apresentar-se como universal, o sistema de conhecimento ocidental dominante adquire profunda relação com o poder e torna-se

(...) associado a uma série de valores baseados no poder que surgiu com a ascensão do capitalismo comercial. A forma pela qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual a natureza e a sociedade geram desigualdades e dominação, e as alternativas são privadas de legitimidade (SHIVA, 2003, p. 22).

Essa determinada forma de conhecer passa a ser vista como inerentemente superior a outros sistemas de saber, pois é considerado o único “científico” e universal. Rótulo esse que Vandana Shiva afirma ter muito mais relação com o poder do que com o saber, sendo atribuído uma certa “sacralidade” ou “imunidade social” a essa forma de conhecimento. Dessa forma, a ciência passa a ser algo que deve ser apenas aceito, não questionado. Shiva cita Harding para mostrar a alta credibilidade que a ciência passou a ter:

Nem Deus, nem a tradição são privilegiados com a mesma credibilidade de que desfruta a racionalidade científica das culturas modernas ... O projeto que a sacralidade da ciência transformou em tabu é o exame da ciência exatamente da mesma forma que qualquer outra instituição ou conjunto de práticas sociais. (HARDING¹⁰⁴ apud SHIVA, 2003, p. 24)

¹⁰⁴ HARDING, Sandra. The Science question in feminism. Ithaca: cornell university press, 1986, p. 8

A áurea de universalidade e pureza da ciência a torna imune até mesmo ao que é uma característica inerente dela: o questionamento, a reflexão. “A característica crucial das monoculturas é que, além de substituir todas as alternativas, destroem até mesmo sua base” (SHIVA, 2003, p. 68). Dessa forma a monocultura mental é criada, pois todas as outras formas de conhecer tornam-se inferiores ao que é considerado “científico” por esse saber local universalizado que se tornou dominante.

Shiva é audaciosa ao afirmar que devido às múltiplas relações com o economicismo, esse saber dominante não teria vínculo com as necessidades humanas, podendo ser 90% descartado em prol do bem-estar humano. Isso porque

As implicações políticas do sistema de saber dominante são incompatíveis com a igualdade e a justiça. Rompe a coesão no seio das comunidades locais e polariza a sociedade entre os que têm acesso a ele e os que não têm, tanto em relação aos sistemas de saber quanto ao sistema de poder. (SHIVA, 2003, p. 79)

Claro que essa estimativa de 90% não é exata e nem baseada em fatos, mas sim uma generalização retórica com a função de enfatizar o problema da ciência estar profundamente vinculada aos interesses econômicos em detrimento das necessidades humanas. Apesar do brilhantismo de Shiva, essa argumentação poderia ser melhor trabalhada porque poderia ser contra argumentada de que a ciência dominante como a conhecemos tem prolongado os anos de vida da população. Todavia, ela tem razão em denunciar que ela tem sido construída às custas de muito sofrimento humano. Devemos acrescentar também muito sofrimento animal, como continuaremos a abordar.

Boaventura de Souza Santos pode ter se inspirado em Vandana Shiva ao falar da Sociologia das Ausências que estuda as ausências de alternativas, o que é tido por descartável em nosso sistema. Segundo o autor, há cinco modos de produção dessas ausências em nossa sociedade:

- a) Monocultura do saber e do rigor que é “a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico (SANTOS, 2011, p. 29)
- b) Monocultura do tempo linear. “A ideia de que a história tem um sentido, uma direção e de que os países desenvolvidos estão na dianteira” (SANTOS, 2011, p. 29)
- c) Monocultura da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias. Segundo o autor, a classificação racial, a étnica e a sexual são as mais persistentes. De fato, ele não adentra na questão animal, embora um olhar atento a situação das demais espécies mostra obviamente que há uma discriminação bastante persistente em nossa história, tanto que ela acaba passando por invisível. “(...)aqui a hierarquia não é causa das diferenças, mas

sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais o são “por natureza”, e por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade” (SANTOS, 2011, p. 30)

d) Monocultura da escala dominante “(...) é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre” (SANTOS, 2011, p. 31)

e) Monocultura da produtividade capitalista, “que se aplica tanto ao trabalho como à natureza. É a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produtividade e produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta” (SANTOS, 2011, p. 31)

A essas ausências, ele propõe uma ecologia de saberes que leve em conta a diversidade de produção de conhecimento, a diversidade de tempo, que repense as diferenças e a desigualdade, que articule o local com o global e valorize sistemas alternativos de produção.

Boaventura Souza Santos também afirma que toda ciência está inserida em um determinado contexto cultural e é produzida nele, portanto, não é possível desvinculá-la da cultura.

Não há ciência pura, há um contato cultural de produção de ciência. Isso é muito importante já que aprendemos com nossa epistemologia positivista que a ciência é independente da cultura; entretanto, os pressupostos culturais das ciências são muito claros (SANTOS, 2011, p. 23)

Dessa maneira é importante compreender que embora busque-se uma ciência objetiva, esta não é neutra. Apesar de Boaventura criticar a ciência, propõe não a sua descredibilização, mas sim um uso contra hegemônico dela.

Paula Brügger (2004b) também explicitou em seu livro que ciência é uma forma de conhecimento que é construída e acumulada historicamente, devendo o cientista estar ciente dos valores que o norteiam. Afinal, “os limites dessa ciência encontram-se pois exatamente no campo ético, não só no universo das relações entre os seres humanos, mas também destes com a natureza” (BRÜGGER, 2004b, p. 132)

no nosso universo de conhecimento achamos que ciência e filosofia da ciência não se misturam (afinal, somos frutos da fragmentação do conhecimento). E como se não falassem da mesma coisa. E por isso continuamos a ver a ciência não como uma construção ou representação, mas como a verdade em si. (BRÜGGER, 2004b, p. 156)

Como qualquer outra atividade humana, a ciência construiu sua história através das escolhas das pessoas para explorar mais algumas áreas do que outras, para encorajar determinados tipos de questões a serem respondidas ou mesmo quem poderia ser explorado por ela. Lima (2008) ainda afirma que uma das atribuições da ciência é definir

quem não é sacrificável. Sabemos que até o presente momento os animais têm sido escolhidos para serem os sacrificados em prol do benefício humano.

A ciência atual, como a conhecemos, foi construída através dos animais não-humanos. Ela muitas vezes esforçou-se para transformar o que é vivo em algo sem vida, “um objeto com propriedades” (VINT, 2008, p. 182). Segundo Paula Brügger,

A visão de mundo subjacente a tudo isso reside em parte no fato de a nossa cultura ter se constituído historicamente em oposição à natureza. Os modelos animais se baseiam em premissas bem mecanicistas: o ser humano é o sujeito conhecedor de um objeto - o animal - cuja estudo, ou observação, culminará na descrição objetiva de um fenômeno, ou no desvelamento de uma parte da natureza que estava guardada em segredo. Mas isso não se sustenta mais. (BRÜGGER, 2004a, p.75)

Até mesmo a construção da categoria animal, no seu singular genérico, a qual comumente exclui o homem, incorpora esses conflitos ideológicos, como problematizou Derrida (2002). Desconsiderou, dessa maneira, suas implicações éticas. O ‘animal’ genérico considerado objeto de estudo, desprovido de agência, muitas vezes reforçou a tradição especista em nossa sociedade, a discriminação humana contra outras espécies levando à sua objetivação e exploração. Eles têm sido vistos como recursos, fonte de lucro e conhecimento para servir aos interesses humanos.

Ignorar essas implicações políticas da ciência é fugir da realidade e da consequência de suas pesquisas. Segundo Tréz,

O cientista analfabeto político (e seu aprendiz) é aquele que foge da realidade concreta ao localizar-se no discurso da neutralidade da atividade científica, “indiferente ao uso que se faça dos seus achados (...). Quase sempre, ao ser indagado sobre isto, responde vagamente que está a serviço dos interesses da humanidade” (ibid). Assim, perde-se em visões abstratas do mundo. (TRÉZ, 2011, p. 63)

Há uma propaganda da ciência como aquela capaz de suprir as necessidades criadas pela indústria cultural e que tem profunda ligação com o “sagrado”, pois apresenta-se como a única capaz de dominá-lo através da superação do desconhecido ameaçador. Assim, a instituição científica aparece como concretizadora do desejo de “uma ordem universal invisível, porém harmônica e estável no tempo e no espaço e, portanto, previsível, controlável, dominável” (LIMA, 2008, p. 90).

Lima evidencia “o caráter eminentemente político e dominador que a ciência possui e sua ligação com a ideologia dominante, relegando o ideal de ciência pura à esfera de uma simples ilusão” (LIMA, 2008, p. 86). Propõe então que uma ciência mais consciente deve “mostrar as raízes humanas mais profundas do trabalho científico, trazendo à tona os interesses que subjazem ao desenvolvimento das ciências” (LIMA, 2008, p. 87)

Segundo o autor, as mídias, através do discurso científico, têm o poder de transformar a realidade em algo natural

pode transformar o **natural da realidade**, ou seja, aquilo que foi banalizado com a prática constante imposta por determinado paradigma sócio-cultural (modelador, por sua vez, de paradigmas científicos), em **realidade natural**, quer dizer, em uma verdade inquestionável que se confundiria com a realidade objetiva e material (ou com aquilo que imaginemos que isto possa ser). É quando o cultural se confunde com o natural e, neste processo, a instituição científica pode se mostrar particularmente útil (LIMA, 2008, p. 76)

Isso porque é a instituição científica que está autorizada a falar sobre o natural, portanto seu discurso é utilizado para a legitimação da ideologia dominante, quando os fatos sociais são passados como se fossem “naturais”.

Esta instituição representaria, portanto, não uma empresa imparcial e neutra (como já se sabe), mas um poderoso instrumento político, uma ponte entre o sociocultural e o natural, compromissada com os dois lados e por cuja ligação esta mesma ordem cultural se cristalizaria. (LIMA, 2008, p. 77)

O autor denuncia a máscara de naturalidade que o modelo animal adquire, ocultando o seu caráter social, cultural e político.

A vivisseção parece ser vista como resultante de processos “naturais”, nunca sociais, culturais ou políticos. Acontece por responder a critérios ditados pela própria natureza, dentre os quais o de que o homem seria, “naturalmente”, superior aos animais, ou pelo menos mais forte do que eles. Portanto, pela lei natural, seja ela divina ou darwiniana, estaria justificada a prática. Vê-se, aqui, o uso do natural para justificar uma realidade político-cultural que é ignorada e a justificativa para o domínio político e a afirmação de determinada ordem cultural ocorrem justamente na medida em que se confundem essas duas realidades, na medida em que uma passa pela outra. (LIMA, 2008, p. 166)

Dessa forma, o modelo animal desempenha um importante papel afirmador de uma ordem cultural e política “na medida em que define quem mata e quem morre, quem é sacrificável e quem não o é” (LIMA, 2008, p. 167)

Lima (2008) denuncia que o uso de animais como modelo de ensino e pesquisa adquire um caráter fetichista, ignorando o processo de produção com foco nos resultados.

Trata-se, portanto, de um verdadeiro ritual de confirmação do que já se conhece, do que já está estabelecido. Não há, tanto quanto deveria, uma discussão sobre fenômenos, a respeito dos quais hipóteses seriam levantadas para que pudessem, pelo processo experimental, ser testadas e/ou eventualmente reformuladas. Ou seja, não há uma vivência do método científico, para que tanto seus dissabores e problemas quanto sucessos e vantagens possam ser descobertos. Há, isto sim, um flagrante caráter propagandístico deste método na medida em que haja uma predominância da transmissão dos resultados apenas positivos de sua aplicação. (LIMA, 2008, p. 80)

Segundo o autor, tal valorização de produções pautadas no modelo animal adquirem um caráter muito mais propagandístico do que científico. O professor que tiver mais

produtividade, pautada no modelo animal, acaba sendo o mais valorizado, adquirindo uma imagem de cientista de sucesso, uma autoridade na qual o aluno quer se espelhar.

É curioso notar que aqui temos um ciclo vicioso, pois o professor ganha autoridade por ser o “dono da verdade”, representante legítimo de determinada área do conhecimento, ponte de ligação com o “sagrado” e as informações por ele transmitidas se cristalizam como definitivas ou “verdadeiras” na medida em que são feitas por uma autoridade. (LIMA, 2008, p. 82)

Segundo van Dijck, “Como arte e religião, ciência e tecnologia são também expressões de orientações sociais do mundo, e são inseparáveis da política” (VAN DIJCK, 2003, p. 182, trad. nossa¹⁰⁵). Logo, ela norteia e é norteada por valores e interesses relacionados às relações de poder.

Van Dijck inspira-se em Mike Michael para criticar a concepção de pessoas como receptores cognitivos ou socioculturais passivos do conhecimento científico. Ao invés de reforçar a oposição entre cientistas e público leigo, ele aponta para a continuidade entre os polos, ambos como participantes na construção da ciência. Ele acredita em uma ciência heterogênea e distributiva, reconhecendo que “(...) não dois mas muitos atores (ambos humanos e não humanos) participam na construção e disseminação da ciência e tecnologia” (van Dijck, 2003, p. 182, trad. nossa¹⁰⁶). Mesmo os animais de outras espécies, o microscópio, etc. seriam participantes da construção científica.

Para van Dijck, a mídia audiovisual teria importante papel através do qual o conhecimento científico não seria apenas mediado, mas construído. Tanto a construção quanto a negociação da ciência estariam juntas como coparticipantes do processo científico. A ciência então não é feita apenas em laboratórios, mas é construída em uma constante arena de negociação de construção de significado. A difusão científica estaria incluída na prática de fazer ciência, como duas atividades inevitavelmente inter-relacionadas. Por isso, van Dijck (2003) propõe uma prática multicultural da ciência da comunicação, pois considera a ciência como parte da multiplicidade cultural. Ele opta pelo termo “comunicação científica” ao invés de compreensão pública da ciência, pois esta última assumiria a hierarquia implícita entre especialista e ignorante.

Também Paulo Freire faz essa mesma crítica quando analisa o termo “extensão”. Costumeiramente, costuma-se entender “extensão” desvinculada à pesquisa, como se o primeiro fosse uma atividade assistencial e o segundo uma atividade de busca e criação

¹⁰⁵ Like art or religion, science and technology are also expressions of society's orientation to the world, and as such they are inseparable from politics.

¹⁰⁶ not two, but many actors (both human and non-human) participate in the construction and dissemination of science and technology.

do conhecimento. Paulo Freire (2011), em seu livro “Extensão ou comunicação?” problematiza o significado dessa palavra e, conseqüentemente, o que pode estar por trás de um projeto de extensão. Ele diz que esse termo está relacionado à entrega, ao dar, que há um entregador ativo e um receptor passivo. Assim, a palavra extensão está relacionada à ideia de assistencialismo e, portanto, há nela uma hierarquia de um conhecimento que deve ser entregue, estendido, não construído junto. É por isso que ele critica o termo extensão, que apesar de carregar uma roupagem inofensiva e até mesmo revolucionária, pode se tornar um projeto de prescrição. Freire, não apenas nesta obra, mas em toda a sua vida, sempre defendeu um projeto que é construído junto, não entregue e sim dialogado, apenas assim ele pode ser eficaz, revolucionário e humanizador. Por isso ele usa a palavra comunicação para contrapor ao termo extensão, defendendo, assim, um projeto dialógico. Defende que a educação e transformação não se fazem de forma “estendida”, que ela não pode prescindir do diálogo para que haja transformação; por isso fala da comunicação. Comunicação não compreendida como um falante e outro ouvinte, mas sim como diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé, um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2009, p. 115).

Freire defende um diálogo que respeite o outro, a cultura do outro, que antes de propor uma mudança, compreenda as condições culturais do grupo a quem se fez a proposta, descobrindo as próprias necessidades e as formas tradicionais de satisfazê-las, para daí discutir sobre as possibilidades de mudança. Todo esse processo, não é apenas de comunicação dialógica, de transformação, mas é também de conhecimento. Quando chegamos em um novo ambiente, em um novo grupo, devemos levantar os conhecimentos deles sobre o modo cultural que vivem e adquirem conhecimento. Também propor mudança, verificando os porquês da resistência e em que as propostas resultam naquele grupo, tudo é um processo de conhecimento.

Creio que qualquer luta política, ideológica, deve partir justamente da compreensão dessas resistências. Ou seja, não se deve combater ideologia somente através de ideias, mas sim a partir dos elementos concretos de resistência popular. (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 37)

Para uma verdadeira transformação, Freire ressalta a importância da complementação entre teoria e prática, constituindo a práxis. Para o autor, a teoria vazia de ação é apenas verbalismo, enquanto a ação desprovida de reflexão, de teoria seria um simples ativismo.

Tal conceito de ativismo como mera ação desprovida de reflexão é repensado por Reis (2020) que o compreende como “um processo de ação coletiva, democrática, informada por pesquisa e negociada para solucionar problemas em problemas socioambientais” (REIS, 2020, p. 140, trad. nossa¹⁰⁷). Uma comunidade que baseia sua ação em informações obtidas através de pesquisas é alfabetizada cientificamente e capacita as pessoas a serem críticas e produtoras do conhecimento ao invés de meras consumidoras.

“Esse conceito mais amplo de alfabetização científica inclui o desenvolvimento dos alunos como uma 'capacidade e compromisso de tomar ações apropriadas, responsáveis e eficazes em questões de preocupação social, econômica, ambiental e moral-ética' (Hodson, 2003, p. 658)” (REIS, 2020, p. 140, trad. nossa¹⁰⁸)

Atualmente, ao falarmos de divulgação ou difusão científica tem sido ressaltada a importância de uma ciência cidadã capaz de discutir os temas sociocientíficos e socioambientais controversos.

Albagli (2003) contextualiza a origem dessa preocupação em meio à turbulência política e cultural dos anos 1960 e 1970, ampliando os questionamentos quanto à ética e benefícios do conhecimento científico, discutindo sobre os seus impactos sociais políticos e éticos.

(...) se foi no período pós-guerra que a ciência alcançou o auge do seu prestígio, foi também a partir de então que sua influência sobre a economia e sobre a vida cotidiana dos cidadãos tornou-se mais óbvia, atraindo a atenção da sociedade sobre si e ampliando a consciência e a preocupação com respeito aos impactos negativos do progresso científico-tecnológico. Essa preocupação manifestou-se mais claramente ao final da década de 60 e início dos anos 70, no quadro de turbulência política e cultural que caracterizou aquele período, levando, por conseguinte, ao aumento das atenções sobre a necessidade de melhor informar a sociedade a respeito da ciência e de seus impactos. Foi nesse contexto que afloraram, com maior sistematicidade, iniciativas orientadas para a popularização da ciência e tecnologia. (ALBAGLI, 2003, p. 397)

É diante desse cenário que surge a demanda por um conhecimento mais acessível à população, conhecido como difusão científica, a qual visa a comunicação da informação das descobertas e de como funciona a ciência. Dentre as razões para o aumento da necessidade de divulgação científica estão “a necessidade de maior controle social dos impactos da ciência e tecnologia na vida cotidiana e a necessidade de orientá-las para dar solução aos problemas básicos da humanidade” (ALBAGLI, 2003, p. 398).

¹⁰⁷ the ‘activism’ refers to a process of collective, democratic, research-informed and negotiated problem-solving action on socio-environmental problems.

¹⁰⁸ This broader concept of scientific literacy includes students’ development as a ‘capacity and commitment to take appropriate, responsible and effective action on matters of social, economic, environmental and moral-ethical concern’ (Hodson 2003, p. 658).

Todavia, é necessário refletir sobre se a difusão científica resolveria o problema ético da ciência. Albagli (2003) nos mostra que uma primeira crítica a essa solução foi que o problema da preocupação com os impactos da ciência não se resolveria com o entendimento social sobre a sua importância, mas estava relacionada a questões intrínsecas à ciência que envolvem a ética da experimentação e da aplicação dos resultados. Segundo a autora, “mais importante do que popularizar o conteúdo científico em si, ou os métodos e processos científicos, é informar a sociedade sobre os mecanismos institucionais relacionados com o controle, o financiamento e a organização da ciência” (ALBAGLI, 2003, p. 398).

Albagli ainda chega a afirmar que é nos países subdesenvolvidos que a população leiga mais necessita ter acesso ao conhecimento científico e aos instrumentos para analisar criticamente e contribuir com o avanço científico. Isso porque são as mais afetadas por ele em sua vida cotidiana através de problemas com nutrição, uso de fertilizantes e pesticidas, etc. No entanto, é necessário pensar até que ponto

as iniciativas de divulgação científica têm auxiliado na ampliação do exercício da cidadania, possibilitando uma escolha informada sobre as opções e os padrões de desenvolvimento científico-tecnológico, ou se, ao contrário, elas têm contribuído para criar necessidades artificiais impostas por modelos sociotecnocráticos e mercantis hegemônicos (ALBAGLI, 2003, p. 403).

Sasseron e Carvalho (2008) argumentam em prol de uma alfabetização científica, inspirada na proposta freireana de alfabetização, que não desvincule a ciência do seu contexto e ressonâncias políticas, éticas e ambientais. Através dessa proposta, a difusão científica seria feita sem ignorar a crítica à ciência.

é importante e preciso que os alunos possam “fazer ciência”, sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. É preciso também proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um entendimento público da ciência, ou seja, que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio-ambiente e, frente a tais conhecimentos, sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio ambiente e, como resultado de tudo isso, posicionarem-se criticamente frente ao tema. (SASSERON, CARVALHO, 2008, p. 335)

A essa conexão entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente que criam debates bastante polêmicos envolvendo valores e aspectos éticos, Pedro Reis denomina questões sociocientíficas e socioambientais controversas, que são:

(...) questões suscitadas por interações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente que dividem a sociedade e relativamente às quais diferentes grupos de cidadãos apresentam explicações e possíveis soluções que são incompatíveis, baseadas em crenças, compreensões e valores incompatíveis (Oulton, Dillon & Grace, 2004; Levinson, 2006). Estas questões não conduzem

a conclusões simples e envolvem uma dimensão moral e ética (Sadler & Zeidler, 2004). (REIS, 2013, p. 1)

São questões presentes, que envolvem todos os setores sociais

Numa sociedade ameaçada por controvérsias sócio-científicas complexas, tornam-se críticos uma análise e um reconhecimento explícitos das injustiças sociais e da consequente importância da ação sociopolítica. Portanto, o conceito de alfabetização científica deve incluir o desenvolvimento da capacidade e do comprometimento dos alunos para tomarem ações apropriadas, responsáveis e eficazes sobre questões de interesse social, econômico, ambiental e moral ético (REIS, 2003, p. 4)

Segundo Reis (2013), a discussão dessas temáticas tem potencial para a construção de uma ciência envolvida com a cidadania ativa e responsável. Todavia, defende que apenas a discussão sobre esses temas não é suficiente, sendo necessário também passar à “ação sociopolítica fundamentada em investigação” (REIS, 2003, p. 2).

O foco da ciência escolar em conhecimento consensual, bem estabelecido, promove uma concepção simplista positivista da prática da ciência e a noção de que as suas conclusões são absolutas e inequívocas (Driver, Leach, Millar, & Scott, 1996; Levinson, 2006). No entanto, o empreendimento científico é muitas vezes incerto, experimental e controverso (Ziman, 2000). De acordo com Hodson (2003), o ensino deve ser ampliado, a fim de promover conhecimento sobre a natureza da ciência e da tecnologia, capacidades de investigação em ciência e ativismo sociopolítico sobre controvérsias sócio científicas. (REIS, 2003, p. 4)

Importante notar que Reis não inclui explicitamente a questão animal como uma daquelas que denomina temas controversos, porém, podemos considerá-la como tal. Mueller e Zeidler (2010) enfrentam a questão animal como um tema sociocientífico controverso relacionado à ecojustiça ao analisar o uso do *glofish*¹⁰⁹, um peixe geneticamente modificado criado para fins ornamentais e também utilizado na educação.

Questões sociocientíficas (ISC) fornecem situações em que professores e alunos de ciências analisam questões complexas associadas a dilemas éticos, políticos e sociais, como se os animais devem ser mantidos em zoológicos ou se as plantas devem ser geneticamente modificadas. Enquanto se envolvem em questões sociocientíficas, os alunos são informados sobre as condições científicas e desenvolvem estilos epistemológicos para lidar com a pesquisa científica e suas consequências ... Nesse sentido, os movimentos de justiça social têm sido muito limitados e exclusivos, com maior prioridade para a humanidade. (MUELLER, ZEIDLER, 2010, p. 105, trad. nossa¹¹⁰)

¹⁰⁹ Segundo a Wikipedia, “GloFish é o nome comercial da variedade fluorescente geneticamente modificada do peixe ornamental *Danio rerio*, conhecido no Brasil como paulistinha, bandeirinha, bandeira-paulista ou peixe-zebra.” Há um site oficial sobre a espécie, uma vez que ela é patenteada. Ver: < <https://www.glofish.com/>>

¹¹⁰ Socioscientific issues (SSI) provide situations where science teachers and students analyze complex issues associated with ethical, political, and social dilemmas, such as whether animals should be kept in zoos or whether plants should be genetically modified. While engaging in socioscientific issues, students become informed about scientific conditions and develop epistemological styles for dealing with scientific research and the consequences thereof. ... In this regard, social justice movements have been too limited and exclusive, with a higher priority for humankind.

Os autores denunciam muitas pesquisas da área estarem restritas às questões humanas, ignorando deliberadamente a questão animal. Os assuntos sociocientíficos, por serem controversos, envolvem valores de ordem moral e ética relacionados às crenças pessoais. Isso muitas vezes não foi reconhecido como o padrão de se fazer ciência, uma vez que vimos anteriormente que seu padrão dominante tem como pressuposto uma pretensa neutralidade. Todavia, tal concepção “(...) não nega o fato de que os valores compartilhados dos alunos são parcialmente moldados pelas normas sociais das pessoas que viveram durante um determinado período, inculcadas como metáforas, codificadas e reproduzidas intergeracionalmente.” (MUELLER; ZEIDLER, 2010, p. 106, trad. nossa¹¹¹). Logo, a maneira de se aprender ciência sempre estará imbuída de valores.

A mensagem transmitida é que a ciência supera claramente todos os valores pessoais e os outros conhecimentos e experiências humanas, os quais seriam inferiores a ela. Em sua história, a relação entre ciência, tecnologia e sociedade, que constitui a base dos temas sociocientíficos, foi compreendida não de maneira séria:

Com poucas exceções, a STS (ciência-tecnologia-sociedade) tradicional não foi interpretado como uma maneira de desenvolver o caráter ético-moral e a alfabetização científica funcional (Zeidler et al. 2005) na literatura de educação científica. Historicamente, na maioria das vezes, o ensino tradicional de ciências corresponde à noção de que a ciência não deve envolver julgamentos éticos, políticos e sociais. (MUELLER, ZEIDLER, 2010, p. 112, trad. nossa¹¹²).

Os autores fazem objeção a essa afirmação de que os cientistas não devem se envolver em objetivos políticos da pesquisa científica ao afirmar que quando eles selecionam seus objetivos de pesquisa, por exemplo para a redução das disparidades na saúde, isso já é político. Eles defendem que, “a investigação ética é boa para os epidemiologistas porque os ajuda a serem seres humanos mais conscientes, o que, por sua vez, os ajuda a serem melhores cientistas” (MUELLER, ZEIDLER, 2010, p. 114, trad. nossa¹¹³).

Quando existem condições para uma ciência e educação científica mais humanizadora, cientistas e professores compartilham parte da responsabilidade de envolver as pessoas afetadas com julgamentos éticos, políticos e sociais. (MUELLER, ZEIDLER, 2010, p. 114, trad. nossa¹¹⁴).

¹¹¹ ... not negate the fact that students' shared values are partly shaped by the social norms of people who lived during a particular time, inculcated as metaphors, encoded and reproduced.

¹¹² With few exceptions, traditional STS has not been interpreted as a way to develop moral-ethical character and functional scientific literacy (Zeidler et al. 2005) in the science education literature. Historically, for the most part, traditional science teaching corresponds to the notion that science should not involve ethical, political, and social judgments.

¹¹³ Ethical inquiry is good for epidemiologists because it helps them to be more conscientious human beings, which in turn, helps them to be better scientists

¹¹⁴ When the conditions for a more humanizing science and science education exist, science and teachers share some of the responsibility for engaging those affected with ethical, political and social judgments.

O tópico dos direitos animais está diretamente conectado às interações entre ciência e sociedade e até mesmo tecnologia, além de ser um assunto polêmico que não conduz às decisões simples e homogêneas. Apesar dessa ser uma discussão relativamente antiga, têm se popularizado e intensificado nos tempos atuais. Por isso é importante uma difusão científica crítica que considere a questão animal como um problema legítimo a ser enfrentado pela ciência.

Diante dessa proposta mais consciente de abordar a ciência e a difusão científica está o conceito de ecojustiça, o qual traz a proposta de pensar de maneira interligada as questões sociais e ambientais em suas raízes culturais, segundo Martusewicz, Edmundson e Lupinacci (2011). Esses autores apresentam seis elementos inter-relacionados para definir Ecojustiça:

- o reconhecimento das profundas raízes culturais que destroem ecossistemas;
- o reconhecimento e análise de padrões profundamente interligados de domínio que injustamente subjugam outros humanos e o mundo natural;
- uma análise da globalização e dos padrões de hiper-consumo e reificação que tem conduzido à exploração dos recursos naturais e humanos;
- o reconhecimento e proteção de diversos bens ambientais e culturais;
- a ideia de democracia da terra que entende que as decisões devem ser tomadas pelos mais afetados por elas e devem incluir o bem-estar de gerações futuras;
- uma abordagem pedagógica que encoraje estudantes a identificar as causas e a remediar os efeitos da violência social e ecológica do local que eles vivem.

Martusewicz, Edmundson e Lupinacci (2011) propõem uma educação que analise os padrões de crença que são destrutivos ao nosso planeta e ajude

a desenvolver cidadãos preparados para apoiar e alcançar sociedades diversificadas, democráticas e sustentáveis, porque essas são as chaves para nossa própria sobrevivência. Além disso, esses princípios apoiam modos de viver uns com os outros que são os mais justos para todos os seres vivos. (MARTUSEWICZ, EDMUNDSON, LUPINACCI, 2011, p. 8, trad. nossa¹¹⁵)

Tal educação seria ecojusta, pois propõe o desenvolvimento de uma consciência “eco ética” para pensar e proteger comunidades justas e sustentáveis. Segundo os autores, a educação para a ecojustiça difere-se da educação ambiental pois esta última toca apenas na superfície do problema não examinando as raízes culturais que estruturam nossas ações descuidadas. Tal proposta considera a importância dos Estudos Críticos Animais,

¹¹⁵ (...) help develop citizens who are prepared to support and achieve diverse, democratic and sustainable societies because these are keys to our very survival. Further, these principles support ways of living with each other that are the most fair to all living beings.

contudo, não tem seu foco na questão animal. Eles criticam a individualização da resolução dos problemas, pois compreendem que problemas sociais são frutos de uma sociedade doente.

Martusewicz, Lupinacci e Schnakenberg (2010), seguindo a proposta da ecojustiça, defendem o resgate daquilo que é comum entre as pessoas através do conceito de *commons*, que será traduzido aqui como “bens comuns”.

Segundo Martusewicz, Lupinacci e Schnakenberg:

Dois pontos são fundamentais para definir os “bens comuns”: (1) Eles não são propriedade. Eles pertencem a todos; e, assim, (2) eles não precisam de dinheiro para serem acessados. Os estudiosos e professores da ecojustiça estão interessados nas maneiras pelas quais os bens culturais e ambientais se relacionam e, neste caso, com as tradições, crenças e práticas que visam proteger os grandes sistemas da vida (MARTUSEWICZ, LUPINACCI E SCHNAKENBERG, 2010, p. 19, trad. nossa¹¹⁶)

Os autores defendem que a educação científica considere tal conceito com a finalidade de voltar suas ações para a proteção desses “bens comuns”, de maneira a atender às necessidades e problemas da comunidade.

A questão que temos diante de nós aqui é como os professores de ciências, cientes das ricas práticas e conhecimentos - os ativos - nas comunidades locais, envolvem seus alunos em um trabalho focado na proteção de relacionamentos interdependentes que fazem parte de sistemas vivos complexos. (MARTUSEWICZ, LUPINACCI E SCHNAKENBERG, 2010, p. 20, trad. nossa¹¹⁷)

Defendem uma educação científica que conscientize a respeito do processo de *enclosure*, que traduziremos aqui como “apropriação”, o termo faz referência ao processo de “cercamento” ocorrido durante o período da revolução industrial/burguesa. Bentley revisa esse conceito dizendo que “Apropriação é um processo de exclusão que contraria os relacionamentos interdependentes colaborativos e ajuda a criar e manter um status quo de hierarquias que protegem os interesses econômicos elitistas” (BENTLEY, 2010, p. 31, trad. nossa¹¹⁸).

¹¹⁶ Two points are key to defining the commons: (1) They are not owned. They belong to everyone; and thus, (2) they do not require money to be accessed. Ecojustice scholars and teachers are interested in the ways the cultural and environmental commons intersect, and in this case, in the traditions, beliefs, and practices that are aimed at protecting the larger life systems

¹¹⁷ The question before us here is how might science teachers, aware of the rich practices and knowledges – the assets – in local communities, involve their students in work that is focused on protecting interdependent relationships that are part of intricate living systems.

¹¹⁸ Enclosure is a process of exclusion that runs counter to collaborative interdependent relationships and helps create and maintain a status quo of hierarchies that protects elitist economic interests

Segundo ambos os autores, a ciência tem sido utilizada para racionalizar esse processo de apropriação dos bens comuns. Um exemplo disso seria a compra de patentes de sementes na indústria de transgênicos.

Diante desse contexto, os professores de ciências deveriam auxiliar os educandos a conhecerem e se conscientizarem sobre as maneiras pelas quais o processo de apropriação funciona e como o discurso científico tem sido usado para tornar tal processo racional e justificável.

Para os professores de ciências, portanto, é importante ajudar os alunos a conhecer as maneiras pelas quais o cercamento/apropriação funciona e as maneiras pelas quais a ciência tem sido usada para fazer o processo parecer "racional". Os alunos apresentados a uma análise ecológica cultural aprendem a identificar como os aspectos dos bens comuns que sustentam a vida são ameaçados sob formas problemáticas de conhecer e agir em nossas comunidades locais. O reconhecimento de conhecimentos comuns que sustentam a vida (entre nossas próprias famílias, vizinhos e idosos, além de diversas culturas), enquanto analisa as maneiras pelas quais a ciência pode funcionar para incluir sistemas vivos, abre a oportunidade para o fortalecimento fundamental das comunidades. (MARTUSEWICZ, LUPINACCI E SCHNAKENBERG, 2010, p. 21, trad. nossa¹¹⁹)

Os autores compreendem a ciência como um modo de conhecer, não o único modo. Contudo, apontam que ela é frequentemente tratada como se não houvesse uma outra forma legítima de conhecimento do mundo, então aqueles que têm acesso a ela garantem o seu domínio sobre os outros – humanos e não humanos. Todavia, não defendem que a ciência deva ser descartada, mas sim que os educadores científicos tomem a iniciativa de reconhecer o seu impacto sobre os estudantes em envolvê-los na revitalização de práticas baseadas no que é comunitário que favoreçam a vida. Segundo Bentley:

O que deveria acontecer na sala de aula é que os alunos, em sua análise de uma questão, colocam as necessidades das comunidades em primeiro lugar e passam a ver as consequências de diferentes abordagens econômicas e políticas da política. Os alunos pensam globalmente e agem localmente: as comunidades locais se tornam o foco mais importante dos esforços de sustentabilidade (BENTLEY, 2010, p. 31, trad. nossa¹²⁰)

¹¹⁹ For science teachers, therefore, it is important to help students be aware of both the ways in which enclosure works and the ways in which science has been used to make the process seem “rational.” Students introduced to a cultural ecological analysis, learn to identify how aspects of the commons that support life are threatened under problematic ways of knowing and acting in our local communities. Recognizing commons-based knowledges that support life (among our own families, neighbors, and elders, as well as across diverse cultures) while analyzing the ways in which science may function to enclose living systems opens the opportunity for the fundamental strengthening of communities.

¹²⁰ What should happen in the classroom is that students, in their analysis of an issue, put the needs of communities first and come to see the consequences of different economic and political approaches to policy. Students *think globally and act locally*: local communities become the most important focus for sustainability efforts

Maulucci (2010), diz que enquanto a perspectiva da justiça social auxilia jovens de grupos minoritários a assumirem seus papéis como aprendizes de ciência melhorando o desempenho deles nessa área, a perspectiva da ecojustiça vai além ao questionar como devemos aceitar “o sagrado e o que é fundamentalmente desconhecido enquanto ensinamos sobre sistemas com os quais nos preocupamos tão profundamente” (MAULUCCI, 2010, p. 47)

A ciência ensinada sem um senso de admiração é limitada a um corpo de conhecimentos e práticas sem coração e alma. Quando a ciência se baseia no sentido do sagrado, ela incorpora uma compreensão fundamental da beleza e da complexidade da vida que nossos sentidos limitados, mesmo com a ajuda dos modernos avanços tecnológicos, só podemos começar a compreender. (MAULUCCI, 2010, p. 48¹²¹)

Mueller e Zeidler propõe que a temática sociocientífica controversa seja abordada voltada para o paradigma da ecojustiça, com o objetivo de “ajudar os alunos a avaliarem suas escolhas e tomar as melhores decisões de ação, fornecendo a eles um método para abordar qualquer problema, apesar de suas diferentes geografias” (MUELLER, ZEIDLER, 2010, p. 119, trad. nossa¹²²). Para eles, os pressupostos da ética da ecojustiça através dos assuntos sociocientíficos são que eles avançam a educação além dos limites da ecojustiça e que a ciência raramente existe apartada de julgamentos éticos, políticos e sociais (MUELLER, ZEIDLER, 2010). Dessa maneira,

A filosofia da ecojustiça (Mueller 2008) pode ser pensada como uma maneira de aprimorar a alfabetização científica funcional, onde existe uma relação holística entre os seres humanos e todas as outras entidades vivas e não-vivas conectadas ao meio ambiente. Sob essa filosofia, a temática sociocientífica serve como um veículo para raciocinar sobre questões científicas nas quais a ética desempenha um papel importante na consideração de opções de ação (Mueller 2009). As decisões éticas tornam-se significativas para participar mais plenamente de ações que afetam nossas comunidades e nosso maior habitat ecológico. (MUELLER, ZEIDLER, 2010, p. 118¹²³).

Partem da premissa de que a ciência deve ser abordada explorando seus aspectos éticos, as crenças e valores pessoais. Pois isso é necessário para que os educandos possam se

¹²¹ Science taught without a sense of wonder is limited to a body of knowledge and practices without a heart and soul. When science draws on a sense of the sacred, it embodies a fundamental understanding of the beauty and complexity of life that our limited senses, even with the help of modern technological advances, can only begin to grasp.

¹²² ... help students evaluate these choices and make the best decisions for action by providing them with a method to approach any problem despite their different geographies.

¹²³ Ecojustice philosophy (Mueller 2008) can be thought of as a way of enhancing functional scientific literacy, where there exists a holistic relationship between humans and all other living and nonliving entities connected to the environment. Under this philosophy, SSI serves as a vehicle for reasoning about scientific issues where ethics plays a major role in considering choices for action (Mueller 2009). Ethical decisions become significant for participating more fully in actions that affect our communities and our larger ecological habitat.

tornar capazes de “participar das escolhas da vida cotidiana e se tornarem “ativistas” em seu próprio aprendizado” (MUELLER, ZEIDLER, 2010, p. 125, trad. nossa¹²⁴). Os autores propõem ainda uma ciência contextualizada de acordo com as particularidades e necessidades do local em que é produzida e serve.

Além do desafio que há em se pensar uma educação científica que seja cidadã e considere as propostas da ecojustiça, incluindo a questão animal, há ainda uma dificuldade em pensar essa ciência para crianças abaixo de 7 anos, tanto que há poucas pesquisas sobre o assunto. Segundo Roth, Goulart e Plakitsi:

(...) o propósito principal da ciência curricular na educação infantil é dar às crianças novas uma nova perspectiva de/sobre o mundo que as cerca por seguir e conduzir os questionamentos deles, sustentando a própria investigação delas, e tornando os recursos disponíveis que os permitem mobilizar a agência. Isto permite as crianças a ganhar confiança na habilidade deles de julgamento do que é certo-correto-valioso no ambiente que eles habitam tanto quanto eles mesmo fazem isso habitáveis. Em outras palavras, currículo científico na educação científica infantil dá às crianças oportunidades de entender a estrutura de significados sociais ao redor deles, o que se torna o mundo vivo onde eles, também, se sentem conectados com a natureza em si. (ROTH, GOULART, PLAKITSI, 2013, p. 68, trad. nossa¹²⁵)

Todavia, é importante ressaltar que as autoras compreendem agência apenas restrita aos humanos, não estendendo o conceito aos animais como propusemos no capítulo anterior, também não têm incluído a questão animal em seus escritos.

Mueller e Tippins denunciam que a educação científica para crianças tem sido pensada de forma desconectada da sustentabilidade:

Talvez a educação ambiental tenha focado mais atenção nas tempo de vida das crianças através da vida adulta e do relacionamento das pessoas com a natureza, enquanto a educação científica enfatizou o ensino das crianças sobre o “método científico”, o que os cientistas profissionais fazem, como imitar o trabalho científico e, o mais importante, mas muitas vezes perdido, como use a ciência para fazer escolhas informadas. A educação em ciências tem sido largamente desprovida de ensinar as crianças a respeitar a natureza, na medida em que são ensinadas a organizá-la, categorizá-la e gerenciá-la (MUELLER, TIPPINS, 2010, p. VII, trad. nossa)¹²⁶

¹²⁴ ... participate in everyday life choices and become “activists” in their own learning.

¹²⁵ In fact, the main purpose of science curriculum in early childhood education is to give young children a new perspective of/on their surroundings by following the lead of their questions, supporting their own investigations, and making available resources that allow them to mobilize their agency. This allows children to gain confidence in their ability of right-correct-valuable judgment of the environment that they inhabit as much as they themselves make it habitable. In other words, science curriculum in early childhood education gives children the opportunity to understand the structures of the social meanings of their surroundings, which thereby become their lifeworlds where they, too, feel connected with nature itself.

¹²⁶ Perhaps environmental education has focused more attention on the life span of children through adult life and peoples’ relationships with nature, whereas science education has emphasized teaching children about the “scientific method”, what professional scientists do, how to emulate scientific work, and, most importantly but often lost, how to use science to make informed choices. Science education has largely been devoid of teaching children to respect nature inasmuch as they are taught to organize, categorize, and manage it.

Ainda, mesmo quando esta engloba a sustentabilidade a faz desconectada da questão animal. Por isso que Paula Brügger (2018b) ao pensar a educação sustentável, escreve que o quarto pilar desta deve ser a dimensão ética.

No tópico seguinte adentraremos um pouco mais em como a educação científica, seja voltada para o adulto ou para a criança, reproduz um modelo que é pautado na exploração das demais espécies. Tal modelo ao ser valorizado é ensinado para as crianças desde cedo. As duas principais modalidades que podemos identificar na educação infantil é a saída para zoológicos e aquários e até mesmo a dissecação de animais. Ambas foram encontradas e discutidas no período em que passamos fazendo atividades na EMEI, local de nosso estudo de caso, conforme apresentaremos nos capítulos seguintes. Por isso, decidimos abordar os dois temas nos tópicos a seguir.

O modelo animal de pesquisa e a insensibilização dos estudantes

A consolidação do modelo animal para experimentação científica ocorre através do trabalho de Claude Bernard a partir da segunda metade do século XIX e passa a ser utilizado rotineiramente como prática dos testes na indústria farmacêutica dos EUA a partir de 1930, segundo Brügger (2004a, p. 79)¹²⁷. Ela conta que o uso da droga dietilenoglicol teve efeito fatal matando 107 pessoas, em sua maioria crianças. Quando administrada também em outras espécies, eles também morreram. Tal correspondência levou a uma generalização de que os testes em animais seriam sempre seguros.

Todavia, essa correspondência de igualdade de reações foi refutada através do uso de outras drogas, como o caso da Talidomida que já foi um remédio amplamente utilizado contra o enjoo gestacional, porém causou malformação congênita (MORO, INVERNIZZI, 2017; FELIPE, 2007). Tal droga havia sido considerada segura não demonstrando reações adversas nos testes em animais, tendo sido testada em “ratos, e raramente aves, porcos e camundongos” (MORO, INVERNIZZI, 2017, p. 605). “Em folheto enviado a milhares de médicos, afirmava que a talidomida era segura para administração em gestantes” (MORO, INVERNIZZI, 2017, p. 606), porém, causou inúmeros casos de malformação congênita. Apesar de hoje não ser mais recomendada às

¹²⁷ Paula Brügger retira a informação do livro de GREEK, Ray; GREEK, Jean S.. Sacred cows and Golden geese: the human cost of experiments on animals. New York (US), London (UK): Continuum, 2000.

gestantes, é atualmente utilizada para o tratamento de hanseníase, criando uma polêmica quanto à sua liberação ou não¹²⁸.

Felipe (2007) chama a atenção para o fato de, “embora a Talidomida seja o exemplo recorrente nos debates abolicionistas, não se trata, na verdade, de apenas “um único desastre”” (FELIPE, 2007, p. 88). A autora transcreve em seu livro “Ética e experimentação animal: fundamentos abolicionistas” uma longa lista de medicamentos que mesmo sendo considerados seguros em testes com animais se mostraram tão ou mais nocivos que a talidomida ou ainda remédios que são considerados muito benéfico para humanos que se mostraram altamente nocivos para outras espécies de animais.

Segundo Brügger (2004a), há, basicamente, duas linhas de argumentação opostas à vivisseção: os direitos animais e o fato de que o modelo animal mais atrasa a ciência do que traz descobertas confiáveis. A respeito desse último, o médico Ray Greek é expoente na área tendo publicado diversos livros afirmando que o modelo animal não só não é confiável, mas tem mais atrasado a ciência do que gerado descobertas. Ele começou a perceber a falácia através de sua esposa, veterinária. Ao buscar comparar o trabalho de ambos, perceberam que alguns remédios que funcionavam bem para humanos não funcionavam tão bem para cachorros e pode funcionar bem para outra espécie, por exemplo. Ou seja, não há uma correlação entre uma espécie ser segura em efeitos comparativos aos humanos. Segundo ele:

O fracasso está em utilizar modelos animais para prever o que irá acontecer com um ser humano. Um ótimo exemplo disso é a Aids. Os animais não desenvolvem essa doença, de jeito nenhum. Eles sofrem de doenças parecidas com a Aids, mas por causa de vírus completamente diferentes. E os sintomas são muito diferentes dos manifestados em pacientes aidéticos. Por isso, não há correlação. (ver entrevista em PIRES, 2010)

Considerando o ponto de vista dos direitos animais, Brügger traz uma essencial reflexão sobre a necessidade de testes em animais

... a verdadeira questão não é se usar um animal de verdade é melhor, mas se isso é realmente crucial, pois vai custar uma vida ... De fato é contraditório aprender ou ensinar, conhecer ou salvar vidas através da morte, como é muitas vezes o caso nas ciências biológicas, e medicina humana e veterinária. (BRÜGGER, 2004a, p. 71)

Felipe (2007) mostra que os defensores dos direitos animais reivindicam tanto os direitos negativos, isto é, de não sofrerem crueldade, quanto os positivos, que se referem ao

¹²⁸ É possível ver ainda uma discussão atual sobre o caso, ainda presente no Brasil, ver: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/talidomida-continua-a-causar-defeitos-fisicos-em-bebes-no-brasil.html>> ; < <https://saude.abril.com.br/blog/com-a-palavra/o-novo-escandalo-da-talidomida/>> Acessado em 20 de março de 2020.

auxílio ao socorro e ao bem-estar. Reivindicam o que ela chama de uma espécie de “declaração de *imunidade* a ser assegurada por lei aos seres vulneráveis a atos de violência e negligência, uma espécie de proteção jurídica contra ataques às suas vidas, à sua integridade física e ao seu bem-estar” (FELIPE, 2007, p. 140)

Não são as habilidades de um sujeito, mas a vulnerabilidade de seu organismo animal e a fragilidade de seu equilíbrio emocional e ambiental que dão origem à necessidade de se instituir direitos, no sentido de imunidades. Não por ser hábil, inteligente, andante, falante, ouvinte mas, por ser frágil e por sofrer o risco de perder qualquer dessas habilidades num segundo, devido a uma agressão, acidente ou doença, é que o animal, humano e não-humano, necessita de direitos ou imunidades, incluindo, assim, o de não ter sua capacidade de movimento, de expressão e de audição destruídas por atos diretos de infligência (violência), ou por privação (negligência) de outros. (FELIPE, 2007, p. 141)

Os animais não deveriam ser submetidos aos nossos interesses por não possuírem determinadas habilidades, tanto quanto os humanos que não possuem determinadas habilidades podem ser submetidos aos benefícios dos mais capazes. O que deve ser preservado, como a autora coloca, é o direito de não ser abusado apesar da fragilidade e vulnerabilidade do indivíduo seja humano ou animal.

Felipe (2007) denuncia que as leis de proteção aos animais estabelecidas desde meados do século XIX têm protegido os interesses humanos em detrimento do das outras espécies, e relativiza a ideia de sofrimento necessário.

Para o pesquisador, o conceito de sofrimento necessário é um. Para o suíno, certamente, o conceito de sofrimento necessário é outro. Assim, a própria lei bem-estarista, em seu viés reformista, consolida o cinismo moral, ao propor tais classificações, tendo como referência exclusiva o “resultado científico”, nesse caso simplesmente a satisfação de uma curiosidade científica com motivações econômicas, e nenhum benefício para os suínos nem para os humanos (FELIPE, 2007, p. 263)

Segundo a autora:

Para que a destruição de vidas animais pudesse ser justificada moralmente, o resultado dos experimentos deveria representar, efetivamente, uma possibilidade de cura do mal que assola humanos e animais. Experimentar por experimentar, combinar por combinar e injetar para ver no que vai dar não caracterizam experiências científicas, embora sejam experimentos. (FELIPE, 2007, p. 319)

Isso porque o número de animais mutilados pelas pesquisas tem sido inversamente proporcional ao número de descobertas feitas com base nesse modelo.

Dessa maneira, é importante questionar o real benefício em sacrificar vidas animais para o aprendizado educativo. Como será mostrado no item 6.3 desta tese, durante o ano em que realizamos atividades na EMEI, uma professora universitária decidiu se aproveitar da temática que estávamos abordando com as crianças em nossas atividades e levou um peixe morto para ser aberto para que as crianças de 4 a 5 anos o pudessem “conhecer” por

dentro. É claro que isso causou um enorme choque entre as crianças, o qual será contato no capítulo 5.3 desta tese. O que queremos discutir nesse momento é que a escola considerou tal atividade legítima do ponto de vista “científico” e a apoiou como importante para as crianças, enquanto se opôs à nossa atividade que propunha um questionamento da cultura especista. Tal atitude mostra o viés político e cultural do que consideramos saber “científico”, no qual determinadas práticas são aceitas sem questionamentos, apenas pela reprodução da técnica, perdendo o seu caráter científico, como mostrou Lima (2008). É a anticiência sendo considerada ciência apenas por reproduzir o modelo, a técnica, a ação, mesmo que nela não haja reflexão nem utilidade. Afinal, o que as crianças de 4/5 anos aprendem ao ver um peixe sendo aberto? Sabemos que crianças nessa faixa etária ainda estão aprendendo a sintetizar o aprendizado, tanto que precisam assistir ao mesmo vídeo inúmeras vezes para absorver a síntese da estória. Pouco provavelmente as crianças memorizariam as partes internas do peixe, os nomes e as funções dos órgãos. Muito provavelmente o choque que as crianças têm com a novidade da atividade é muito impactante a elas, trazendo inúmeros questionamentos espontâneos sobre como e por que o peixe está morto, se está correto isso, os sentimentos que a atividade mobiliza como nojo, desgosto, curiosidade, etc. Com certeza, diante dos questionamentos espontâneos das crianças a professora já traz um discurso de respostas prontas, formatadas, as quais ao invés de incentivarem a autonomia da criança, tentam apaziguar os seus conflitos, de maneira a se habituar a tal modelo. Dessa forma, ao invés de incentivar a autonomia das crianças, através do pensamento crítico e reflexivo, tem a sua conformação, a tentativa de legitimar o ato e alienar o pensamento. Alienação porque torna o pensamento, a reflexão da criança alheia ao ato. Parte-se do pressuposto da criança como aprendiz, como reprodutora de uma educação bancária que ela só absorve, sem autonomia para questionamentos próprios e reflexões. Reproduz-se, assim, a supremacia da técnica sobre o pensar.

Segundo Paula Brügger,

... a experimentação animal é fruto de basicamente três questões: má fé, como, por exemplo, o comprometimento com lucros; antropocentrismo, ou melhor dizer, especismo (...); e o que eu chamaria de “ignorância culta”, ou “letrada”, um entrave de ordem intelectual, que atinge tanto pesquisadores quanto o público leigo, que se caracteriza por uma fé cega no paradigma dominante de ciência e, sobretudo, pelo desconhecimento (...) dos limites desse paradigma no que diz respeito a conhecer e “descrever” fenômenos complexos, como são basicamente os naturais e sociais (BRÜGGER, 2004a, p. 64)

Ao estarem presos ao modelo animal, os cientistas tendem a acreditar que este é um modelo seguro e indispensável à ciência chegando a argumentar que a ciência “pararia”

se prescindisse de tal modelo. Segundo Brügger (2004a, p. 69) “(...) tal alegação se constitui num típico caso em que, pela razão (representada aqui por um certo paradigma da ciência), comprova-se e justifica-se qualquer coisa, menos seu próprio fundamento.”

Como vimos anteriormente, acreditar na inquestionabilidade de um modelo é um argumento até mesmo anticientífico, uma vez que é próprio da ciência buscar saídas para o que não vê solução e faz parte da continua evolução dela o seu auto questionamento.

A recusa em abandonar o modelo animal “impede que tais profissionais evoluam profissionalmente e abram novos horizontes que certamente influenciarão positivamente não apenas suas vidas, mas sobretudo as vidas de seus educandos, dos animais, e a sociedade em geral” (BRÜGGER, 2004a, p. 76)

Brügger (2004a) ainda chama a atenção ao “currículo oculto” que, a grosso modo, são os ensinamentos indiretos que estão fora do currículo, mas que fazem parte do aprendizado dos educandos. Por exemplo, nas ciências Biológicas, “(...) quando premiamos quem participa de experimentos de vivissecção, e não damos ouvidos ou até punimos que é contra, estamos ... premiando a subserviência” (BRÜGGER, 2004a, p. 73). Segundo a autora, “uma educação crítica e libertadora deve favorecer a formação de cidadãos conscientes da parcela de responsabilidade que tem pela saúde e integridade não apenas de seus corpos, mas de outros corpos e demais componentes da biosfera” (BRÜGGER, 2004a, p. 137).

Também Lima denunciou a recompensa que os alunos adquirem ao seguirem as ordens: “Ao obedecer às ordens e seguir as determinações de uma instituição socialmente importante, a ela aderindo, tenho a recompensa social de participar do grupo dos eleitos, de estar iniciado” (LIMA, 2008, p. 171).

Esse sistema cria uma crença cega na autoridade científica:

Uma vez imerso nas ideologias científico-cientista e técnico-cientista, toma-se a instituição científica como acima de qualquer suspeita e joga-se para ela a responsabilidade pela decisão, já que é o próprio paradigma por ela apresentado (que é tido como inquestionável) quem vai definir a prática. Neste caso, mesmo havendo desagrado com relação ela, a dissonância e a tensão se encontram bem diminuídas ou mesmo inexistentes. A prática vivissecionista é vista como “fato consumado”, pois “natural” e “necessária”. Diante de fatos consumados que se impõem ao sujeito, a tensão é extremamente reduzida, já que não há uma auto atribuição de responsabilidade. Assim, as coisas acontecem com maior naturalidade e tranquilidade. (LIMA, 2008, p. 174)

Portanto, ao pensarmos no poder do currículo oculto, não podemos esquecer do peso da autoridade do professor e do modelo de cientista, o qual também Tréz denunciou:

Segundo Paulo Freire, o professor também se diviniza nesta ordem vigente. A figura mitificada do professor, em sua autoridade, o torna intocável. Na educação científica de nível superior, a divinização é potencializada pelo status

atribuído não apenas ao professor universitário, como também à sua afiliação científica. Questionar um renomado professor de fisiologia humana que trabalha como pesquisador há 30 anos, por exemplo, exige praticamente um espírito herege por parte de um estudante (TRÉZ, 2011, p. 63)

Tréz (2011) utiliza-se de Paulo Freire para considerar os procedimentos didáticos com animais como “temas de diálogo”, buscando encarar “a experimentação didática em animais (...) de forma crítica e contundente, a partir do referencial da pedagogia libertadora” (TRÉZ, 2011, p. 63). Segundo ele,

o uso de animais, enquanto experimento (instrumento) e experiência (vivência) didática consolidada, cada vez mais se caracteriza como um recurso e uma situação promotora da desumanização e da alienação, reforçando posturas hegemônicas em benefício da manutenção de concepções altamente questionáveis da práxis e da educação científica. Sua manifestação enquanto experimento pode ser compreendida enquanto sintoma de tal concepção, e utilizada como caricatura de uma prática contraditoriamente contemporânea, e repensada enquanto experiência, pela sua condição arbitrária e opressiva caracterizada pela não-dialogicidade. (TRÉZ, 2011, p. 63)

Tréz (2011) mostra que a ciência pautada no modelo animal gera nos estudantes situações de (potencial) conflito e (efetivo) silêncio referente à temática das práticas com animais. Tréz e Nakada (2008) exploram o posicionamento moral perante animais não-humanos entre 171 estudantes de Ciências Biológicas e de nove professores que praticam experimentação animal, da Universidade Federal de Alfenas (MG). Eles encontraram que “todos os professores têm a convicção de que é essencial na profissão a utilização de animais para a procedência de investigações científicas, sendo que 53,8% dos estudantes compartilham desta ideia” (TRÉZ, NAKADA, 2008, p. 11). Em contrapartida, 43,4% dos professores acreditam na importância do uso de animais na educação, mostrando uma divergência na interpretação do uso de animais na pesquisa e na educação. Também o número de sujeitos universitários que consideram a vivissecção um “mal necessário” foi significativo. Os autores apontam para a problemática dessa concepção, uma vez que

Trata-se de uma expressão com grande força retórica, pois se por um lado demonstra clemência ao admitir que constitui uma ação prejudicial aos animais não-humanos, por outro revela “um tom particular da cultura científica, através da exaltação das ideologias científicista e tecnicista [...] [defendendo] a vivissecção como técnica única (ou unicamente confiável) de exploração biológica em nível orgânico e médico” (LIMA, 2008b). (TRÉZ, NAKADA, 2008, p. 12)

Dessa forma, entre os docentes,

Os animais são tidos como recurso legítimo e metodologia infalível: todas as respostas presumem que o uso de animais seja adequado e justificável, mesmo que eles não possam consentir com o experimento e dele não obtenham benefícios diretos. Os benefícios humanos atribuíveis à experimentação animal são superestimados e praticamente ignoram-se os massivos prejuízos humanos que são uma parte essencial do legado desta prática (TRÉZ, NAKADA, 2008, p. 14)

Embora a grande maioria acredite que se houvesse substitutos aos animais no ensino, estes não deveriam mais ser usados, e que opções alternativas devam ser oferecidas aos estudantes que fazem objeção de consciência, os alunos não são informados sobre métodos alternativos e raramente é promovido discussões sobre essas práticas do ponto de vista ético. Por isso Tréz e Nakada chamam a atenção para a anticientificidade da execução irrefletidas de práticas científicas que reproduzem a violência:

A execução desproblematizada do que pode ser considerado um ato de violência, exercido com naturalidade, demonstra uma disposição à inércia existente no ambiente acadêmico, o que contraria o espírito inquisitivo da ciência e, consequentemente, a natureza crítica da educação científica. (TRÉZ, NAKADA, 2008, p. 6)

O trabalho de Tréz (2015) reforça os incômodos e conflitos que o modelo animal traz entre os estudantes, ressaltando a necessidade de:

migração do uso prejudicial de animais para novas abordagens e métodos de ensino, mais humanitários e modernos, deva ser implementada de forma ampla e justificada, a fim de suprir a abrangência da demanda e sua legitimidade enquanto processo de humanização do ensino, respectivamente. (TRÉZ, 2015, p. 878)

Também Lima (2008) encontrou que:

a vivissecção não é encarada pela maioria como uma prática agradável ou desejável, chegando a despertar culpa ou reações defensivas em algumas pessoas. Por outro lado, há pistas que deixam poucas dúvidas a respeito da grande autoridade e fascínio exercidos pela instituição científica sobre os sujeitos, os quais dão fortes sinais de imersão nas ideologias cientificista e tecnicista. (LIMA, 2008, p. 162)

Lima é certo ao denunciar o caráter fetichista e alienador da técnica pautada no modelo animal sobre o espírito científico:

O caráter globalizado e totalizado da imersão dos sujeitos nessas ideologias, o caráter essencialmente ideológico de seus discursos demonstram, como já vimos, que não há escolha, há, isto sim, uma espécie de reprodução em massa das ideias e princípios cientificistas e tecnicistas, sobre os quais não se tem consciência plena (o que possibilita a sustentação das ideologias) e dos quais já se parte, de início, e sobre os quais se abrirão as possibilidades de articulação dos mecanismos psicossociais apresentados (LIMA, 2008, p. 174)

Lima percebeu que a força da autoridade que leva a uma crença cega em determinado modelo como única possibilidade científica, acua os estudantes em uma determinada direção,

a prática da vivissecção mostrou-se inercial, acrítica e tradicional. Parecia não ser possível a tomada livre de uma decisão por parte dos sujeitos, como os modelos que viemos de analisar sugerem (...) A decisão consciente do sujeito fica limitada tanto quanto esta mesma consciência a respeito do que se passa, já que a ideologia tem essa propriedade como pré-requisito para sua própria sustentação: manter-se velada. (LIMA, 2008, p. 173)

Como os sujeitos já respiram o ar de uma cultura especista na qual a ciência está imbuída, os argumentos pró modelo animal já estão fora dos sujeitos, não se pensa ou se pensa sobre as justificativas culturais a esse padrão, o que causa um processo de alienação do sujeito:

argumentar valendo-se de um ideário que não lhe é próprio, no sentido de que veio de fora para dentro, não sendo produto de uma reflexão pessoal, é pensar com o que lhe é alheio, é estar alienado de si mesmo ... podemos concluir que somente a crítica da cultura e da ideologia forneceria os elementos necessários à restauração da autonomia do sujeito (LIMA, 2008, p. 175).

Dessa forma, incentivar a reflexão e a contextualização de tais práticas é oferecer possibilidade de pensamento e, portanto, de decisão autônoma do sujeito. Enquanto tais práticas são apenas reproduzidas, de maneira silenciada, irrefletida, há o dogmatismo, dificultando a livre decisão, o livre pensar e, portanto, a autonomia do sujeito que estuda e pesquisa.

Tanto quanto a ciência, o conceito de educação no senso comum, também tem sido compreendido de maneira sempre positiva e, portanto, aquilo que é considerado educativo não é questionado. Tal concepção acaba por reproduzir e justificar muitas práticas cruéis, dentre elas a manutenção dos zoológicos como veremos no tópico seguinte.

Zoológicos e a problematização do educativo como valor positivo

O antecedente ao conceito de zoológico foram as *menageries*, palavra francesa utilizada para designar as coleções particulares de animais vivos em cativeiro, geralmente selvagens e exóticos. Elas existiram de 1456 a 1828, durante e depois o Renascimento na Europa. Nesse período, enquanto colecionar plantas era mais fácil e útil pelo valor medicinal, animais vivos eram mais difíceis e caros para transportar, manter e exhibir, tornando-os mais cobiçados e exclusivos. “Enquanto os jardins eram difundidos em todos os estratos sociais das sociedades, as coleções de animais vivos eram, na maior parte de sua história, restritas à realeza e às classes ricas” (KISLING, 2001, p. 2, trad. nossa¹²⁹). Fator que incentivou, tornando mais atraente as *menageries* foi a colonização que junto a ela trouxe novos animais. “Juntamente com animais familiares, os colecionadores obtiveram animais que não eram vistos na Europa desde os tempos antigos, como o rinoceronte trazido para Portugal em 1515 pelo rei Dom Manuel I.” (KISLING, 2001, p.

¹²⁹ While gardens were pervasive throughout the social strata of societies, living animal collections were, for most of their history, restricted to royalty and the wealthy classes.

30, trad. nossa¹³⁰). Embora as espécies de animais exóticos serem em número menor do que as de animais nativos, eram as que mais chamavam atenção. “Os espécimes exóticos da África e da América do Sul eram os que mais interessavam, e os da América do Norte os menos importantes.” (KISLING, 2001, p. 30, trad. nossa¹³¹)

As remessas de animais aumentaram entre os séculos XVI e XIX, à medida que novas terras foram colonizadas, à medida que o conhecimento científico evoluiu de uma história natural generalizada para disciplinas especializadas, à medida que o transporte melhorava, à medida que a popularidade dos animais aumentava entre o público e o número de coleções. O século XIX se tornou o auge das coleções profissionais e da história natural popular. Era uma era de *omnium gatherum*, quando tudo na natureza era considerado digno de alguém para coletar e estudar. (KISLING, 2001, p. 33, trad. nossa¹³²)

Os animais dessas regiões recém-colonizadas tinham valor comercial, como também mantinham seu interesse por razões populares e científicas.

Segundo Kreger,

Os primeiros zoológicos "modernos" foram coleções zoológicas Europeias como o *Tierpark Schönbrunn*, na Áustria, inaugurado em 1765, o *Menagerie du Jardin des Plantes*, em Paris, inaugurado em 1793, e o Jardim Zoológico de Londres, inaugurado em 1828. Exposições de animais foram cercadas por plantas exóticas em um cenário de jardim. Esses jardins zoológicos e jardins combinados (daí o termo "jardim zoológico") diferiam dos zoológicos anteriores, pois espécies estreitamente relacionadas eram exibidas próximas umas das outras. Eles foram estabelecidos para estudos científicos e educação. (KREGER, 1998, p. 370, trad. nossa¹³³)

Depois de um século referindo-se às coleções como *menageries*, foi feita uma proposta para estabelecer um jardim zoológico através de um prospecto da *Zoological Society of London* de 1 de Março de 1825 afirmando:

Há muito que lamentamos profundamente os cultivadores de História Natural, que não possuímos nenhum grande estabelecimento científico para ensinar ou elucidar a Zoologia; e nenhuma *menagerie* pública de animais ou coleções de animais vivos onde sua natureza, propriedades e hábitos possam ser estudados.

¹³⁰ Along with familiar animals, collectors obtained animals that had not been seen in Europe since ancient times, such as the rhinoceros brought to Portugal in 1515 for King Dom Manuel I.

¹³¹ The exotic specimens from Africa and South America held the most interest, and those from North America the least

¹³² Animal shipments increased between the sixteenth and nineteenth centuries as new lands were settled, as scientific knowledge evolved from a generalized natural history into specialized disciplines, as transportation improved, as the popularity of animals increased among the public, and as the number of collections increased. The nineteenth century became the heyday of professional collections and popular natural history. It was an era of *omnium gatherum*, when everything in nature was deemed worthy for someone to collect and study

¹³³ The first “modern” zoos were European zoological collections like Tierpark Schönbrunn in Austria, which opened in 1765, Menagerie du Jardin des Plantes in Paris, which opened in 1793, and the London Zoological Garden, which opened in 1828. Animal exhibits were surrounded by exotic plants in a gardenlike setting. These combined zoos and gardens (hence the term “zoological garden”) differed from earlier menageries in that closely related species were exhibited near each other. They were established for scientific studies and education.

Em quase todas as outras partes da Europa, exceto na metrópole do Império Britânico, existe algo desse tipo (KISLING, 2001, p. 37, trad. nossa¹³⁴)

Ainda segundo Kisling:

Esse prospecto também afirmava que a referida Sociedade "ofereceria uma coleção de animais vivos, como nunca existiram nos tempos antigos ou modernos" e que beneficiaria a Grã-Bretanha por oferecer "uma série muito diferente de exposições para a população de sua metrópole", as quais poderiam ser usadas para os fins de pesquisa científica e de admiração vulgar. (KISLING, 2002, p. 38, trad. nossa¹³⁵)

Logo em seguida, surgiu o primeiro zoológico dos EUA na Philadelphia em 1874, aos moldes do de Londres,

Logo houve uma competição entre os zoológicos para ter o maior número possível de animais possível. A ênfase estava em uma grande variedade de espécies. Foram organizadas expedições para capturar e transportar um grande número de animais selvagens para o zoológico. A mortalidade animal durante a captura e transporte e no zoológico foi alta. (KREGER, 1998, p. 370, trad. nossa¹³⁶)

Esse foi um período em que as coleções de animais mudaram significativamente e se tornaram as instituições culturais que agora nos são familiares. Tal mudança fazia parte de uma mudança cultural maior, introduzindo os animais como espetáculo educativo: "o espetáculo do exótico acompanhado e indiscutivelmente exacerbado da banalização dos animais 'domésticos' compondo a não sensibilidade cultural deles" (COLE; STEWART, 2014, p. 50, trad. nossa¹³⁷).

Chamar as coleções de jardim zoológico ficou na moda porque os jardins zoológicos eram considerados instalações gerenciadas profissionalmente, fossem elas ou não.

Antes desse período, apenas poucos privilegiados tinham interesse, tempo de lazer e capacidade financeira para apoiar a coleta de animais. Durante o século XIX, poucos privilegiados cresceram em número, apoiando zoológicos através de sociedades financiadas com taxas de filiação ou através de governos financiados com impostos. O apoio a grupos variados passou então para o público em geral, embora em alguns lugares, como nos Estados Unidos, o apoio tenha começado com o público. (KISLING, 2001, p. 36, trad. nossa¹³⁸)

¹³⁴ It has long been a matter of deep regret to the cultivators of Natural History, that we possess no great scientific establishment either for teaching or elucidating Zoology; and no public menageries or collections of living animals where their nature, properties and habits may be studied. In almost every other part of Europe, except in the metropolis of the British Empire, something of this kind exists.

¹³⁵ This prospectus also asserted that the society would "offer a collection of living animals, such as never yet existed in ancient or modern times" and that it would benefit Britain to offer "a very different series of exhibitions to the population of her metropolis," one that could be used for the "objects of scientific research, not of vulgar admiration."

¹³⁶ Soon there was a competition among zoos to have as many different kinds of animals as possible represented. The emphasis was on a great variety of species. Expeditions were organized to trap and transport great numbers of wild animals to the zoo. Animal mortality during capture and transport and at the zoo was high.

¹³⁷ The spectacle of exotica accompanied and arguably exacerbated the banalization of 'domestic' animals, compounding their cultural non-sensibility.

¹³⁸ Prior to this time only the privileged few had the interest, leisure time, and financial ability to support animal collections. During the 1800s, the privileged few grew in number, supporting menageries through

O conceito de aquário foi concebido nos anos 1850s. “Antes desse desenvolvimento, havia viveiros de peixes ornamentais, que eram sistemas abertos fornecidos com água de mares próximos, lagos ou córregos. Havia também tigelas de peixe, que eram sistemas fechados, mas não autossustentáveis” (KISLING, 2001, p. 40, trad. nossa¹³⁹)

À medida que os aquários se tornaram populares para o salão, Gosse ajudou a *Zoological Society of London* na construção do Aquário do Zoológico de Londres, o primeiro aquário de zoológico aberto ao público (1853) (...) A maioria dos aquários públicos estabelecidos no início e meados de 1900 eram exposições ou edifícios em jardins zoológicos. (KISLING, 2001, p. 41, trad. nossa¹⁴⁰)

Durante a colonização, não apenas os animais não humanos foram alvo da ganância e do interesse pelo “exótico”, mas também muitos humanos sofreram pelo interesse de um público ávido por distração, que prevaleceu nas metrópoles dos impérios coloniais entre o período das grandes navegações até a época da II Guerra Mundial.

A ideia de promover um espetáculo zoológico pondo em cena populações exóticas aparece paralelamente em vários países europeus ao longo da década de 70 do século XVIII. Inicialmente, na Alemanha, onde em 1874 Karl Hagenbeck, vendedor de animais selvagens e futuro promotor dos principais zoológicos europeus, decide apresentar, aos visitantes, ávidos de “sensações”, nativos de Samoa e da Lapônia como populações “genuinamente naturais”. O sucesso dessas primeiras exposições o conduziu, a partir de 1876, a enviar um de seus colaboradores ao Sudão egípcio, a fim de trazer animais bem como nubianos, para renovar a “atração” (BANCEL, BLANCHARD, LEMAIRE, 2000)

O sucesso desta primeira empreitada levou Geoffroy de Saint-Hilaire, diretor do Jardim de Aclimação, em Paris, a organizar em 1877 “dois ‘espetáculos etnológicos’, apresentando os nubianos e esquimós aos parisienses” (BANCEL, BLANCHARD, LEMAIRE, 2000). O sucesso fez com que conseguisse reverter a situação financeira do zoológico, o qual não ia bem. Nesse zoológico, também exploravam a figura do “monstro”: anões, liputianos, corcundas, gigantes, macrocéfalos ou “negros” albinos. Tais “exibições etnológicas” foram legitimadas pela Sociedade de Antropologia e pela quase totalidade da comunidade científica francesa, alegando um caráter científico e apreciando a diversidade das “espécies” (BANCEL, BLANCHARD, LEMAIRE, 2000).

societies funded with membership fees or through governments funded with taxes. Support for menageries then shifted to the general public, although in some places, such as the United States, support began with the public.

¹³⁹ Prior to this development there were ornamental fishponds, which were open systems supplied with water from nearby seas, lakes, or streams. There were also fish bowls, which were closed systems, but not self-sustaining.

¹⁴⁰ As aquariums became popular for the parlor, Gosse assisted the Zoological Society of London with the building of London Zoo's Aquarium, the first zoo aquarium open to the public (1853). (...) Most public aquariums established during the early to mid-1900s were exhibits or buildings within zoological gardens

Nada muito diferente do suporte que a comunidade científica de hoje oferece à exibição de animais não-humanos nos zoológicos.

Expoente desse horror foi Ota Benga, um pigmeu congolês que teve sua esposa e filhos mortos, sendo levados ao zoológico como parte de uma exposição projetada para demonstrar os conceitos de evolução humana e racismo científico (BRADFORD, BLUME, 1992).

Tais empreendimentos não foram apenas comerciais, mas serviram também a grandes interesses coloniais por terem grande impacto na construção da imagem sobre o “Outro”. “Principalmente porque eles são combinados com uma propaganda colonial onipresente (pela imagem e pelo texto) que impregna profundamente o imaginário dos franceses” (BANCEL, BLANCHARD, LEMAIRE, 2000).

O aparecimento, depois o impulso e o entusiasmo pelos zoos humanos, resulta da articulação de três fenômenos concomitantes: inicialmente, a construção de um imaginário social sobre o Outro (colonizado ou não); em seguida, a teorização científica da “hierarquia das raças”, na esteira dos avanços da antropologia física; e, enfim, a edificação de um império colonial, então em plena construção. (BANCEL, BLANCHARD, LEMAIRE, 2000)

A crescente importância que essas diversões passam a ter para o público faz com que elas se tornem teatrais. E é através do teatro que será reforçada a imagem do “Outro” como selvagem

Deve-se dizer que esses espetáculos - mas também as exposições em Champ-de-mars e Folies-Bergère - são estruturados em uma encenação cada vez mais elaborada de “selvageria”: traje barroco, danças frenéticas, simulação de “sangrenta luta” ou “ritos canibalescos” programas de publicidade insistência em ‘crueldade’, a ‘barbárie’ e ‘costumes desumanos’ (sacrifícios humanos, cicatrizes ...). (BANCEL, BLANCHARD, LEMAIRE, 2000)

O reforço dessa imagem sanguinária, selvagem e violenta do colonizado serviu para justificar interesses colonizadores

Os tuaregues, por exemplo, foram exibidos em Paris nos meses que se seguiram à conquista francesa de Tumbuctu, em 1894; também os malgaxes, que apareceram um ano após a ocupação de Madagascar; e finalmente o sucesso das célebres amazonas do reino de Abomey, que se seguiu à comentada derrota de Behanzin para o exército francês no Daomé. A vontade de degradar, humilhar, animalizar o outro — mas também de glorificar a França ultramarina através de um ultranacionalismo que conheceu o auge após a derrota de 1870 — é então plenamente assumida e destacada pela grande imprensa, ao mostrar aos colonizadores “indígenas” exaltados, cruéis, cegos pelo fetichismo e sedentos de sangue. (BANCEL, BLANCHARD, LEMAIRE, 2000)

Não menos chocante foi a atitude do público, a qual não é nada diferente do público de um zoológico comum

inúmeros visitantes jogam alimento ou quinquilharias aos grupos expostos, comentando suas fisionomias, comparando-os aos primatas (retomando com

isso uma das cantilenas da antropologia física, ansiosa em revelar os “caracteres simiescos” dos indígenas), ou rindo abertamente à visão de uma africana doente e tremendo em sua cabana. (BANCEL, BLANCHARD, LEMAIRE, 2000)

Vemos, assim, que os zoológicos humanos pouco revelaram sobre as populações exóticas, mas muito revelaram sobre a mente colonizadora. Assim como os zoológicos hoje, essas exposições tiveram apoio e justificativa científica para a época, na qual a vida dos outros seres foi sacrificada pelos interesses de alguns, apoiada na justificativa de benefícios científicos e educacionais.

Frequentemente, crianças são levadas a museus, zoológicos e aquários, concebidos como locais educativos. Há pesquisas que defendem que atividades relacionadas a animais, especialmente as que propiciem contato, pode aumentar a empatia e sensibilidade com eles (RANDLER, KUMMER, WILHELM, 2012). Contudo, mesmo Jensen, que busca em suas pesquisas comprovar os impactos positivos dessas instituições (ver WAGONER, JENSEN, 2010) afirma que os resultados educacionais não são absolutamente precisos, pois não apresentam uma metodologia rigorosa e não respondem se o valor de ensino e conservação biológica dessa instituição é maior ou menor do que outros locais públicos como museus de história natural e jardins botânicos (JENSEN, 2014). A esse respeito, a pesquisa de Kellert (1984, p. 58) identifica que qualquer outro ambiente é mais educativo do que zoológicos. Ludwig (1981) percebeu que embora parecesse lógico ter a expectativa de que as pessoas no zoológico, em geral, tenderiam a ter atitudes naturalísticas, ecológicas ou científicas, essa expectativa não foi preenchida. Segundo o autor, os empregados do zoológico revelaram insatisfação pela indiferença do público para com seus esforços educativos devido a:

- a indiferença do público pelo esforço do educador
- o animais são vistos brevemente e em rápida sucessão
- as pessoas se concentram em animais fofos e em bebês

Também como Kreger (1998) mostra, mesmo a simples

presença de visitantes na frente de exposições de zoológicos pode atrapalhar o comportamento de animais sociais como primatas. Barulhos imprevisíveis ou altos também podem ter efeitos negativos na saúde e no comportamento dos animais. Micos de algodão, por exemplo, aprendem vocalizações como chamadas de alarme de outros animais em seu grupo. Eles devem ouvir e separar vocalizações importantes do ruído de fundo produzido pelos visitantes. KREGER, 1998, p. 378, trad. nossa¹⁴¹)

¹⁴¹ Research has shown that simply the presence of the visitors in front of zoo exhibits can disrupt behavior of social animals like primates. Unpredictable or loud noises may also have negative effects on the health and behavior of animals. Cotton-top tamarins, for example, learn vocalizations like alarm calls from other

Jamieson (1985) coloca em questão a existência dos zoológicos ao afirmar que “catividade não apenas nega a liberdade dos animais como também é frequentemente prejudicial a eles em outros aspectos” e que o “que zoológicos ensinam é falso e perigoso”. Segundo o autor,

Mas mesmo se admitirmos que os jardins zoológicos são bem-sucedidos em educar o público de alguma maneira positiva, dados os recursos tecnológicos que estão entrando em operação, está longe de ficar claro que manter animais em cativeiro é necessário para obter resultados educacionais positivos. Por exemplo, o Zoo Atlanta agora está pilotando uma exibição de realidade virtual que permite que as pessoas tenham a perspectiva de um gorila ao interagir com o ambiente social e natural (JAMIESON, 1998, p. 376, trad. nossa¹⁴²)

Também Acampora (2005, p. 73) tem uma visão negativa sobre a educação dos zoológicos ao dizer que esta pode ser convencer os humanos ainda mais de sua superioridade sobre o mundo natural. Provavelmente porque mesmo com propósito educacional, a estrutura do encontro no zoológico é organizada de acordo com interesses humanos cujo a demanda é observar os objetos de investigação, anulando a alteridade.

Petto (1998) escreve que o desafio para o uso de animais na educação não é apenas fazer os estudantes aprenderem um conteúdo, como também e principalmente refletirem sobre o próprio modelo animal, tomando consciência sobre esse uso, as condições e o local que os animais estão

(...) professores e alunos que assumem a responsabilidade de perguntar sobre os papéis que os animais não humanos desempenharão no currículo se envolvem em um processo que é a essência da educação humana, porque exige que alunos e professores enfrentem as questões do uso de animais explicitamente (PETTO, 1998, p. 142, trad. nossa¹⁴³).

Se pensarmos na proposta da pedagogia crítica animal, além da proposta de reflexão deve-se pensar no compromisso da ação com seus impactos éticos e sociais. Isto significa que além de estimular a visão crítica sobre esse ambiente e sobre a situação e origem dos animais, deve-se pensar em um compromisso real e prático com a vida dos animais, de forma a não corroborar com práticas que reforcem a exploração das demais espécies.

animals in their group. They must hear and separate important vocalizations from background noise made by visitors.

¹⁴² But even if we grant that zoos are successful in educating the public in some positive way, given the technological resources that are now coming on line, it is far from clear that holding animals in captivity is necessary for delivering positive educational results. For example, Zoo Atlanta is now piloting a virtual-reality exhibit that allows people to take the perspective of a gorilla in interacting with the social and natural environment.

¹⁴³ teachers and students who take the responsibility for asking about the roles that nonhuman animals will play in the curriculum engage in a process that is the essence of humane education, because it requires students and teachers to confront the issues of animal use explicitly.

Essa visão de zoológico e aquários como espaços educativos e conservacionistas é uma construção moderna e tem sido feitos diversos esforços nessa direção como tentativa de legitimar essa instituição perante o atual debate referente aos direitos animais. Moss e Esson (2012, p. 8) afirmaram que:

Durante muitos anos, confiantemente os zoológicos promoveram-se a si próprios como provedores de educação, particularmente no que diz respeito à conservação da biodiversidade; talvez mesmo usando esta função educativa como parte da justificativa para sua existência. Devido a esta atitude, o fardo de avaliação do impacto educacional tem vindo a recair diretamente sobre os ombros dos zoológicos. No entanto, claramente na investigação realizada até agora (numa quantidade substancial) não foi ainda universalmente reconhecido a demonstração efetiva de impacto positivo dos jardins zoológicos. (MOSS, ESSON, 2012, p. 8, trad. nossa¹⁴⁴)

O zoológico, assim como os aquários, precisou afirmar-se como local conservativo e educacional para redimir a sua imagem devido ao aumento de consciência sobre a questão animal (MARINO et al, 2010; ACAMPORA, 2005; CLOQUELL, 2015). Todavia, como vimos no início deste tópico, eles não deixam de ser negócios altamente rentáveis: “O *Statistics Brain Research Institute* calcula que o volume anual do negócio apenas dos zoológicos estadunidenses é de 16,000 milhões de dólares” (CLOQUELL, p. 98, trad. nossa¹⁴⁵). Portanto a lei da oferta e da procura faz com que os donos de zoológicos ofereçam a visão da espécie que o público (como cliente) deseja ver, não apenas daquelas que estão sendo ameaçadas de extinção e precisam ser salvas em termos conservacionistas. Tanto que o número de espécies que agradam os visitantes é maior em termos de exibição do que as que mais necessitam de proteção (CLOQUELL, 2015). Percebemos assim, o propósito de entreter mais do que conservar ou pesquisar.

Todavia, ainda é importante insistirmos na pergunta sobre a pertinência de se considerar o zoológico um espaço educativo. Como vimos anteriormente, mesmo os zoológicos humanos que eram negócios altamente rentáveis foram considerados educativos. E, de fato, eram. Serviram para reforçar uma educação racista com fins imperialistas, através da criação de uma imagem estereotipada do “Outro”, a qual proporcionou um encontro a esse “Outro” como a um objeto de investigação, de escrutínio, de curiosidade, não como um “Outro” legítimo, digno de respeito. Lembrando

¹⁴⁴ For many years, they have confidently promoted themselves as education providers particularly with regard to the conservation of biodiversity; perhaps even used this educational function as part justification for their existence. Because of this, the burden of evidencing educational impact falls squarely on the shoulders of zoos. Yet the research undertaken thus far (and there is a substantial amount) has clearly not been universally accepted as an effective demonstration of zoos’ positive impact.

¹⁴⁵ El *Statistics Brain Research Institute* calcula que el volume anual de negocio tan sólo de los zoológicos estadounidenses de 16,000 millones de dólares.

a ideia de respeito que esboçamos na introdução dessa tese, apresentada por Vânia Rall (2010) olhar para o outro com a intenção de compreender seus sentimentos ideias, interesses e gostos.

Podemos dizer que o zoológico humano foi muito educativo. No entanto, esclarecemos que ser educativo não é apenas transmitir valores positivos que enobrecem o ser humano e nos torna alguém melhores. É sim, tudo aquilo que forma o ser humano em seus valores, seja para o bem ou para o mal. A educação é a formação de valores e está relacionada com tudo o que o ser humano experiência durante sua vida, proporcionando a ele possibilidade de escolhas. Dessa forma, os zoológicos humanos, além de serem muito rentáveis e servirem ao entretenimento das pessoas, tiveram uma importante função educativa a favor do imperialismo, pois auxiliaram a formação de uma mentalidade racista, de superioridade branca e europeia.

Enquanto o zoológico humano hoje é considerado absurdo, criminoso, o zoológico que mantém as outras espécies cativas ainda se mantém apoiando-se nos mesmos argumentos utilizados para a sua manutenção. Ademais, diversas pesquisas são realizadas no intuito de justificar a sua função educacional, como se esta fosse a prova suficiente necessária à sua defesa. No entanto, colocar o rótulo de educacional ou científico não torna algo eticamente correto, bom e justificável. É parte tanto do espírito científico quanto do educacional a criticidade, o questionamento, compreender os impactos e interesses que estão por trás dessa educação, quais os valores que são ensinados e o que de fato é aprendido além das consequências sociais, políticas e éticas.

A PESQUISA

Como esta foi uma pesquisa de fôlego, contando com diversas etapas, tornou-se possível através de uma equipe que formamos de graduandas da Escola de Artes Ciências e Humanidades da USP. Iniciarei explicando os objetivos desta pesquisa bem como sua hipótese. Descreverei o projeto D.I.A.N. e como criamos tal equipe que proporcionou a viabilidade das atividades aqui analisadas e meu papel como coordenadora e formadora de tal equipe. Em seguida explicitarei as etapas de pesquisa que foram necessárias para contemplá-los, juntamente com suas respectivas metodologias.

Objetivos

A presente tese possui como objetivo geral investigar o desenvolvimento do processo de reflexão sobre direitos animais em crianças de 4 a 6 anos de idade, inseridas nessa realidade que acabamos de explicitar, verificando o modo como elas constroem a reflexão acerca do nosso modo cultural de tratar os animais. Desse modo, como objetivos específicos temos:

- Verificar se, no contexto descrito acima, as crianças expressam manifestações éticas, algum tipo de preocupação com a vida dos outros animais.
- Analisar como as crianças expressam os seus pontos de vista, quais discursos elas apresentam sobre a nossa relação com as demais espécies
- Analisar como essas expressões delas relacionam-se à nossa cultura e ao contexto no qual estão inseridas.
- Verificar se, com o passar do ano, as crianças demonstraram mudança no discurso a respeito do assunto, desde a primeira até a última atividade.
- Perceber se as crianças passam a reconhecer a agência dos animais de outras espécies, demonstrando preocupação com o bem-estar delas.
- Verificar se foi construído um espaço de diálogo no qual as crianças pudessem expressar suas opiniões de forma a desenvolver o senso crítico.

Para tal fim buscamos criar, através de atividades lúdicas, situações-problemas a serem apresentadas às crianças, nas quais elas possam apresentar seus pontos de vista e decidirem sobre qual seriam as melhores soluções para os problemas discutidos, no intuito de tornarem-se sujeitos de suas ações.

Hipótese

É possível desde a primeira infância, através de elementos lúdicos adequados para a faixa etária e o contexto que as crianças estão inseridas, estimular a reflexão ética acerca da nossa relação com as demais espécies.

O projeto D.I.A.N.: histórico e caracterização.

D.I.A.N. é acrônimo de Debates e Investigações sobre Animais e Natureza. Tal nome é referência à antropóloga e primatóloga Dian Fossey, que se envolveu na defesa dos gorilas no Congo. Desde meados de 2015, foi constituída como linha de pesquisa, estudos e ação, portanto extensão, cujo objetivo era tanto investigar quanto realizar atividades que discutissem os direitos animais. Foi criada após a percepção da necessidade de uma equipe que se debruçasse diretamente sobre a questão animal sem submetê-la às demais áreas.

Essa linha surgiu como uma vertente dentro do projeto “Banca da Ciência” (PIASSI et. al, 2018), o qual apresenta desde 2009 propostas de divulgação científica para o público escolar de forma crítica, estabelecendo uma relação entre ciência, arte, mídia e temáticas sociais e éticas, ou seja, abordando as questões socioambientais e sociocientíficas controversas, conforme abordado no capítulo anterior.

A origem da constatação da necessidade de uma linha de pesquisa que se debruçasse diretamente sobre a questão animal ocorreu quando a primeira divisão do projeto “Banca da Ciência” englobava as seguintes temáticas: Astronomia; Bichos; Jogos lógicos; Filmes de animação. Na temática BICHOS estavam algumas pesquisas referentes à representação cultural dos animais como: a de Araújo (2017) que analisou as figuras da galinha e da joaninha nos livros infantis representando o feminino; a de Silva (2017), que analisou a representação de animais nos livros infantis refletindo sobre a alfabetização científica. Porém o grupo BICHOS, apesar de tratar de figuras animais, não se voltava diretamente para a problemática ética dos direitos que se referem às demais espécies. Tais urgências começaram a ser levantadas após a dissertação de mestrado de Vizachri (2014), a qual problematizou a ausência de discussão ética em representações de animais em filmes de animação. Como no grupo BICHOS havia linhas que, apesar de dialogarem, prevaleciam uma em detrimento da outra, decidimos dividi-las em D.I.A.N., com foco

em direitos animais e sustentabilidade, E.M.M.A., observando o gênero, e L.U.C.I.A., sobre a literatura como recurso, todos de acordo com os interesses de pesquisa e ativismo. A montagem da equipe D.I.A.N., em agosto de 2015, teve suas dificuldades iniciais principalmente para o recrutamento de estudantes de graduação. Apenas uma pessoa havia se inscrito para o processo seletivo de bolsa; porém, essa desistiu logo em seguida por ter encontrado outro projeto. Foi aberta uma nova chamada e, então, a equipe conseguiu uma primeira bolsista, Kátia¹⁴⁶. Ainda no mesmo ano, mais duas integrantes ingressaram no grupo, realocadas de outras linhas do projeto “Banca da Ciência”. Devido à dificuldade de engajar as pessoas no projeto, optamos por não restringir a seleção às pessoas veganas.

O grupo começou a tomar fôlego e corpo, ganhando novos membros conforme as atividades foram sendo realizadas e alguns estudantes tomaram conhecimento de sua existência. A partir de 2016, conseguimos formar um grupo coeso, com variedade de participantes, graduandos de distintos cursos da Universidade de São Paulo – Campus Leste como Gestão Ambiental, Licenciatura em Ciências da Natureza, Têxtil e Moda, Gestão de Políticas Públicas e Marketing. Afinal, a questão animal é interdisciplinar por ser parte de uma crise sistêmica e paradigmática, como defende Brügger (2006) a respeito da chamada crise ambiental. Segundo a autora, percebe-se que esta não se resolverá incluindo disciplinas isoladas nos currículos, tratando o tema de maneira não relacionada com o todo. É crucial relacioná-lo com a própria maneira de aprender, educar e compreender a ciência, criando uma visão holística que resgate as dimensões políticas, éticas e estéticas da crise. Assim, a atuação conjunta de graduandas oriundas de diversas áreas consegue se complementar na criação de nossa proposta pedagógica comum para as crianças. A questão animal, integrante desse conflito ciência-sociedade-natureza, precisa desse novo olhar e lidar: a interdisciplinaridade como integração do conhecimento oriundo de diversas linhas, mais do que uma compilação de área, faz-se fundamental.

Entre a criação do grupo em 2015 e os dados dessa tese coletados até meados de 2018, a equipe havia atuado em três ambientes distintos:

- Em EMEIs (Escolas Municipais de Ensino Infantil) da periferia de Guarulhos e da zona leste paulistana. As atividades foram realizadas com crianças de 5 e 6 anos, dentro do horário de aula das crianças, e tiveram como objetivo levar a reflexão sobre direitos animais para as crianças,

¹⁴⁶ Nome fictício

almejando sensibilizá-las diante da temática. Essas foram realizadas desde 2015 e, conforme previsto no programa PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –, contou com a supervisão das professoras das turmas envolvidas bem como com o planejamento conjunto das atividades (Meira et al., 2019).

- No CCA (Centro para Crianças e Adolescentes), que têm como objetivo ocupar as crianças de baixa renda com atividades lúdicas no período em que elas não estão na escola, evitando que essas fiquem nas ruas. Esses Centros são um serviço municipal, oferecido pela prefeitura de São Paulo e tem “por foco a constituição de espaço de convivência a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária”¹⁴⁷. As atividades nesse ambiente foram realizadas em 2016, com crianças de 11 a 14 anos e tendo como alvo a discussão sobre sustentabilidade e a criação de uma horta comunitária (Alves et. al, 2017). Em 2019 voltamos a atuar nesse mesmo espaço.
- Em uma escola pública municipal da zona leste de São Paulo. As atividades foram realizadas com pré-adolescentes na idade entre 12 a 14 anos, no contra turno das aulas, em três momentos: Em 2015 realizamos atividades pontuais discutindo a animação “Bee Movie” e a questão das abelhas. Em 2016 tiveram como objetivo abordar o tema da alteridade relacionada às outras espécies, utilizando-se de filmes de ficção científica e documentários como “O Planeta dos Macacos” (1968) e “O Homem Urso” (2005). Também foram realizadas atividades pontuais como roda de conversa e pic nic em 2018, quando as meninas do “clube de ciências” coordenado pela Tuany de Menezes Oliveira.

Todavia, como esta tese não é sobre as atividades do D.I.A.N., mas um estudo de caso sobre a reflexão de crianças de 4 a 6 anos de idade quando estimuladas a pensarem sobre a relação dos humanos com as outras espécies, nós focaremos apenas nas atividades que foram feitas nas E.M.E.I.s, não em todas que a equipe realizou.

Sobre o funcionamento do grupo, os membros do D.I.A.N. reuniam-se semanalmente, durante duas horas, para estudos teóricos e elaboração das atividades a serem aplicadas

¹⁴⁷ Informação disponível no site da prefeitura de São Paulo, disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208>

nas escolas. A primeira hora da reunião era destinada, geralmente, para a discussão dos fundamentos teóricos da atividade, com discussões sobre questões de sustentabilidade, direitos animais e alteridade, bem como textos para fundamentar a metodologia a ser utilizada nas intervenções. Foram apresentados conceitos centrais, como especismo e senciência, e debates sobre exploração animal em diferentes níveis. Para tal, debatemos os textos de Sônia T. Felipe (2008), Laerte Levai (2004), Gabriel G. Trindade (2014), Sérgio Greif (2002, 2014), Gary L. Francione (2013), Karen Davis (2012) e outros. Esses auxiliaram a embasar nossos debates teóricos realizados nas reuniões de grupo e as práticas realizadas nas salas de aula das escolas nas quais o grupo atuava. A segunda hora era utilizada para elaborarmos as atividades, bem como para a análise de resultados das atividades já aplicada e aprimoramento destas.

A discussão teórica que embasava e refletia a prática fez com que estas não se restringissem ao campo das ideias, mas expandissem para a ação, mesmo que eles tivessem uma escassa ou inexistente bagagem teórica sobre a teoria de direitos animais, gerando bons frutos. Quando propusemos às integrantes o desafio de construírem instrumentos para serem aplicados nas atividades com as crianças, foi propiciada a construção e a transformação dos membros do próprio grupo. Como disse Freire (2011, p. 116) “quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que veem melhor agora porque o revivem, mais se dão conta de que este não é para os homens um beco sem saída, uma condição intransponível que os esmaga”, constituindo assim a práxis. Ao precisar elaborar ações para as crianças e pré-adolescentes, o grupo pode refletir sobre suas próprias ações, resultando em uma transformação dialética. Paulo Freire nos mostrou que apenas reflexão sem ação é vazia de sentido e apenas ação sem reflexão vira mero ativismo. A ação pela ação, que minimiza a reflexão, “nega a práxis verdadeira que impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2002). Tanto o ativismo quanto o verbalismo, o blábláblá (que seria o sacrifício da ação, sendo apenas reflexão) geram formas inautênticas de existir e de pensar (FREIRE, 2002, p. 57). Por isso a práxis é tão importante: reflexão na ação e ação na reflexão, movendo a roda do conhecimento. A conscientização só se dá dentro da práxis, e é por isso que o grupo sai do âmbito dos livros e da discussão para o processo de formulação das intervenções. Assim, propusemos não apenas a conscientização do educando, mas também do próprio educador. Como disse Freire e Faúndez (1985, p. 46) “a única maneira de ensinar é aprendendo, e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor.”

Como relatado em artigo publicado na “Revista Latinoamericana de Estudios Criticos Animales” (VIZACHRI et. al, 2019) sobre dados obtidos em 2016, através de um grupo focal realizado com os integrantes da época, a participação no grupo gerou mudanças nos hábitos de consumo deles. Nessa época percebemos que o grupo teve visíveis impactos nas graduandas. Apesar de alguns integrantes terem demonstrado conflitos internos entre como agiam e como queriam agir, pois perceberam a importância da adesão de atitudes veganas, outras disseram que seus hábitos de consumo estavam se transformando, impactando inclusive as suas famílias. Parte deles iniciaram ou intensificaram atitudes como adoção de animais, etc. algumas, inclusive haviam se tornado vegetarianos.

Em estudo posterior, apresentado em 2018 no “VI congresso mundial de bioética e direito animal” (VIZACHRI et. al, 2018), percebemos que, com o passar do tempo, não apenas houve uma mudança de hábitos pessoais nas integrantes que se tornaram veganas como houve uma intensificação e ampliação das ações delas no que tange à questão animal, o que pode ser considerado uma forma de ativismo. Elas começaram a levar o debate para as suas salas de aula e tomaram iniciativa de realizar picnics, documentários, roda de conversa, entre outras ações na Universidade. Tanto que hoje, fruto dessas atividades no D.I.A.N. tem se tornado um grupo autônomo, dirigido pelas próprias graduandas, e tem expandido as ações, inclusive dentro da EACH-USP, tendo o intuito de realizar ações dentro da academia e no entorno dela para uma maior e mais ampla difusão do veganismo. A autogestão das graduandas, mesmo depois de eu ter deixado de estar presente no grupo, é um claro exemplo de como elas foram sensibilizadas pela questão de modo a elas próprias terem se tornado autônomas moralmente no que se refere a relação delas com as demais espécies.

Sabemos que um dos avanços necessários aos movimentos sociais é romper a barreira de classes e fazer a informação circular em todos os ambientes. Uma das acusações que o movimento pelos direitos animais tem sofrido é a acusação de ser elitista. Ele pode ser assim compreendido se pensarmos que a informação e reflexão sobre a maneira que as outras espécies têm sido tratadas não tem chegado a todos os setores da sociedade. Os pensadores que dão origem a muitos movimentos sociais, não só pelos direitos animais, fazem parte de uma elite intelectual. Apesar de muitos serem assalariados, são pensadores, profissionais liberais, pessoas que aprenderam a ler e tem condições de estudar e se defrontar com diversas teorias, o que os difere de outra parte da população.

Em seu blog¹⁴⁸, Marcelo Soares cruzou os dados sócio econômicos dos eliminados pela questão dos direitos humanos no ENEM 2015 cujo tema foi violência contra a mulher, concluindo que a grande maioria foi composta de mulheres estudantes de escolas públicas com baixa condição econômica. Com certeza seria muito importante uma pesquisa aprofundada para compreendermos o que está por trás desses dados esboçados. Contudo, podemos refletir o quanto isso é reflexo do que Bourdieu e Passeron explicitaram no livro sobre a reprodução. Eles afirmaram que a escola reproduz a desigualdade ao exigir e valorizar os conteúdos, *habitus* e capital cultural de uma classe de maneira padronizada, ignorando e desvalorizando os comportamentos e conhecimentos de outra classe, exercendo assim a violência simbólica, pois apenas os que herdeiros do capital cultural e *habitus* é que saíam bem dentro desse sistema. Os movimentos sociais, apesar de tentarem lutar contra essa violência simbólica, pelos grupos oprimidos, ao não se apropriarem e valorizarem a linguagem, *habitus*, conhecimento dos grupos oprimidos podem reproduzir o autoritarismo e excluir aqueles que tanto desejam incluir e defender como explicitaram Freire (2001) e Baron (2004). Foi no intuito de tentar romper também essa barreira que decidimos atuar em escolas públicas, da periferia, inclusive vizinha à Universidade.

A E.M.E.I. no Jardim Keralux

Desde o segundo semestre de 2016 a nossa equipe D.I.A.N. iniciou parceria com uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) situada no Jardim Keralux, vizinha à USP Leste, com IDH abaixo da média da cidade¹⁴⁹. Enquanto o IDHM do local era 0,657, em 2010, o do município e o da região onde ela está situada é, respectivamente, 0,805 e 0,794. Tal valor situa o jardim Keralux na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para essa posição é a Longevidade, com índice de 0,743, seguida de Renda, com índice de 0,634, e de Educação, com índice de 0,603. A localidade está muito mais próxima das últimas posições do que das primeiras, ocupando a 2559ª posição entre as 2858ª. A renda per capita média da localidade era de R\$ 413,19, em 2010, enquanto no

¹⁴⁸ SOARES, Marcelo. Os eliminados na redação do ENEM não são quem você imagina. Numeralha, 2017. <<https://medium.com/numeralha/os-eliminados-na-redacao-do-enem-nao-sao-quem-vocẽ-imagina-47bc2acaa9e>> Acesso 28 de fevereiro de 2018.

¹⁴⁹ Tal índice é analisado de 10 em 10 anos, sendo os últimos dados de 2010, podendo ser verificado no site: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/27641>

município São Paulo de R\$ 1.516,21. No mesmo ano, a proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010) era de 16,60% no local, comparado a 4,27% no município. Com relação ao índice de escolaridade, em 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos da região na escola era de 90,05%, sendo pouco menor que a média do Brasil (91,12%). No mesmo ano, 82,09% da população de 6 a 17 anos da UDH estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série.

A escola, apesar de situar-se no mesmo quarteirão que a USP-Leste, fica à beira de um córrego, com muito lixo na rua e habitações não planejadas – figura 1. O ambiente é tão precário que a professora responsável pela classe sugeriu que conversássemos com as crianças caso a aplicação seja num dia seguinte a um dia chuvoso, pois muitas crianças têm suas casas alagadas e perdem tudo o que possuem. Logo, é importante haver uma conversa que ampare essas pessoas. Também, em nossa primeira conversa, a coordenadora contou que algumas crianças viviam em barracos pertos de córregos e chegavam à escola com mordidas de ratos. Em 2018, a escola sofreu com surtos cotidianos de ataque de pernilongos no final da tarde, precisando dispensar as crianças mais cedo do que o horário habitual.

Apesar de termos iniciado as intervenções na EMEI no segundo semestre de 2016, foi em 2017 que conseguimos melhorar nosso espaço de diálogo com as professoras. Fizemos reuniões semanais das bolsistas PIBIDs¹⁵⁰ com o grupo de professoras que atuamos para conhecermos mais sobre a EMEI, a organização e pensarmos como podemos atuar junto.

Segundo Jurdi, Teixeira e Sá:

As instituições de educação infantil e creches surgem das transformações vigentes na sociedade com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Em função disso, o cuidado da criança pequena, antes reservado às mães passa a ser desempenhado por outros familiares próximos ou instituições educacionais e asilares que acabam por desempenhar o papel de cuidador. No Brasil, as creches exercem papel fundamental no desenvolvimento infantil: são referências para a interação e exploração dos espaços, dos materiais e possibilidades para adquirirem autonomia, desejáveis em ambientes adequados, seguros e estimulantes.

Ao oferecer o cuidado e a educação para crianças até três anos de idade as creches se responsabilizam também pela constituição psíquica dessas crianças que, em idade precoce têm que se confrontar com o campo social antes que sua identidade seja estabelecida. Nesse sentido, ao abordar o desenvolvimento infantil é preciso pensar não apenas no indivíduo, mas na díade indivíduo-ambiente. Em uma perspectiva mais abrangente é preciso pensar como escola

¹⁵⁰ Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado pela CAPES/FNDE, oferece bolsas aos alunos de cursos de Licenciatura para atuar em escolas públicas visando a melhoria destas.

e o bairro se integram e como família e escola dialogam. (JURDI, TEIXEIRA, SÁ, 2017, p. 283)

Jovens crianças de famílias trabalhadoras e pobres são frequentemente restritas a creches, que significa que elas estão sobre cuidados, embora não recebam mais instrução formal. Apesar de nessas reuniões as professoras terem colocado que o objetivo da EMEI era o brincar, não a alfabetização, percebemos um certo receio delas quanto ao brincar espontâneo. Uma das professoras do grupo disse que na reunião de pais elas precisavam mostrar que as crianças estavam indo para a EMEI para aprender, não “só para brincar”. Essa fala deixou claro o conflito que vive a Educação Infantil: por um lado há o discurso em prol do brincar que não recomenda a alfabetização; por outro há uma demanda dos pais pelo aprendizado, uma ideia de que por ser escola deve-se ensinar e aprender e que o brincar seria o oposto disso, como abordado no tópico seguinte. As professoras deixaram claro o caráter não alfabetizador da EMEI, mas sim seu foco em desenvolvimento social, convívio, desenvolvimento de coordenação motora fina e grossa e noções de conduta. Segundo elas, a alfabetização na EMEI acontece como consequência, não como objetivo principal.

Ao serem questionadas sobre as dificuldades que as crianças encontram em sua formação, informou-se que não há dificuldades, apenas problemas de lazer, infraestrutura, mas que não afetam na formação das crianças, segundo elas. Todavia, foi mencionada a dificuldade em aproximar a escola da família e vice-versa. Segundo conversa com as professoras, isso ocorre por conta de muitos familiares acharem que a função da EMEI é cuidar das crianças, apenas. Uma professora contou na reunião que uma mãe falou para a criança “as professoras são pagas para cuidar de você. E eu que não recebo nada?”. A participação dos familiares na escola, como em reuniões, é baixa. As professoras também relataram que muitas vezes a escola ensina para as crianças algumas questões ambientais, e solicita que os familiares mandem para as crianças canecas e toalhas, para evitar o desperdício, mas a resposta é pequena. Nas aulas da professora Dra. Tizuko foi mencionado que muitas vezes as escolas reclamam da ausência dos pais na participação da EMEI, porém não abrem espaço para uma participação efetiva. Apenas é desejado que os pais participem em momentos pontuais como reuniões e conselhos, porém, o portão está sempre trancado à comunidade, os pais deixam seus filhos no portão e vão embora. Não são chamados a participar do cotidiano da educação. Tem sido isso o que verificamos. Muitas vezes esse isolamento da escola pode ser compreendido como uma tentativa de evitar “conflitos” e ter que responder às demandas que a família traz.

O tema escolhido pelas professoras para a formação referente ao Projeto Especial de Ação foi diversidade. Isso porque, segundo elas, as crianças estavam levantando inúmeras dúvidas sobre questões raciais e de gênero. Nas reuniões das bolsistas P.I.B.I.D. com o grupo de professoras buscou-se estabelecer o vínculo entre os temas trabalhados nas intervenções com as demandas que as professoras traziam sobre diversidade. Nesses momentos nós apresentamos às professoras as atividades para que pudessem dar o aval ou oferecer sugestões de aprimoramento das atividades que foram realizadas na escola. A ideia era contarmos com a professora como supervisora das atividades e mediadora de conflitos, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela escola e pela secretaria da educação e previamente informada às famílias.

As atividades da equipe DIAN nas escolas costumam ser realizadas mensalmente com duração de uma hora. Em 2017 totalizamos 7 intervenções nessa EMEI. Todas na mesma turma, uma classe com 32 crianças de 4-6 anos de idade no período da tarde. Importante ressaltar que algumas dessas crianças estavam começando a frequentar a escola pela primeira vez na vida. Das crianças que apresentaram alguma diferença em seu desenvolvimento em 2017 havia um garoto que ainda não desenvolveu a fala de maneira compreensível (fala apenas vogais). A escola disse ter tentado contatar os pais da criança para encaminhar para atendimento fonoaudiológico, porém não conseguiu contato. Também havia uma menina que quando fazia atividades em locais abertos ela se inibia completamente. Em 2018 houve um garoto autista para o qual pensamos atividades especiais.

Relativo aos sujeitos dessa pesquisa, as crianças além de pertencerem às classes baixas, são crianças, ou seja, enquadram-se em duas categorias que costumam ser ligadas à condição de vulnerabilidade. Segundo Hillesheim e Cruz (2008), vulnerabilidade aparece como conceito complementar ao de risco, ganhando destaque a partir da década de 90, enquanto o de “risco” vigorava na década de 80. Tal conceito apareceu primeiro em estudos que tratavam sobre os riscos ambientais e, posteriormente, os riscos socioeconômicos. Sendo assim, a vulnerabilidade pressupõe a relação entre risco e perigo.

Portanto, vulnerabilidade refere-se tanto a um risco biofísico como um consenso social, em uma determinada área geográfica, a qual pode ser tanto um espaço geográfico onde lugares e pessoas vulneráveis se localizam, quanto os espaços sociais nos quais as pessoas destes lugares encontram-se mais vulneráveis (HILLESHEIM E CRUZ, 2008, p. 196)

No entanto, Carmo e Guizardi (2018) apontam para a imprecisão do conceito de vulnerabilidade e que a pobreza não o explica, mas sim os fatores que ocasionaram tal situação:

A concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos. (CARMO E GUIZARDI, 2018, p. 2)

Para Fonseca et. al (2013), a própria condição da infância, como ser mais frágil e dependente tanto física quanto social e politicamente, já denota a situação de vulnerabilidade. Contudo, como vimos anteriormente, a pobreza não. No caso das crianças que trabalhamos, percebemos-na na ausência de alguns pais que não retornam ao chamado da escola quando atenta às necessidades de cuidado no desenvolvimento da criança, nos impactos ambientais que sofrem por causa da falta de saneamento, da proliferação de mosquitos que as impede de estar na escola o tempo devido, por estarem sujeitas aos efeitos da chuva e às mordidas de outros animais, etc. Segundo Fonseca et. al (2013), em determinadas situações, tal estado de vulnerabilidade pode afetar a saúde, mesmo na ausência de doença física, “mas com o abalo do estado psicológico, social ou mental”.

Diante desse cenário, a EMEI poderia surgir como um refúgio às crianças, contudo, mesmo ela acaba sendo afetada pela situação de vulnerabilidade do contexto socioambiental, visto na necessidade de terem que sair mais cedo por conta da proliferação excessiva de pernilongos.

Hillesheim e Cruz (2008) chamam a atenção para como a pobreza na infância estão sendo vinculadas à noção de vulnerabilidade e, portanto, de risco e perigo. Estando este último, relacionados não à existência de um perigo, “mas à probabilidade do aparecimento de comportamentos indesejáveis”

Podemos dizer que temos a seguinte equação: infância + pobreza = risco = perigo. Dito de outro modo, a infância pobre vem se constituindo como alvo maciço dos saberes/poderes modernos, a qual é compreendida como um problema político e econômico, que exige esforços no sentido de seu ordenamento e controle, no sentido de transformar o perigo em risco, criando as condições de escapar à impotência trazida pela ideia de perigo (sempre aleatório e imponderável) mediante o cruzamento de diversos fatores assinalados como de risco, que permitam calcular a probabilidade do aparecimento de comportamentos indesejados. A noção de risco possibilita neutralizar a ideia de perigo, a partir da antecipação do mesmo e da vigilância sobre as situações que possam causá-lo. Portanto, a infância pobre vem demandar políticas de proteção especial, cabendo perguntar: quem deve ser protegido? A criança? O corpo social? (HILLESHEIM E CRUZ, 2008, p. 195)

Dessa maneira, quando pensamos no risco é necessário questionarmos, como fizeram as autoras, quem está correndo risco, portanto, quem deveria ser protegido. Apontam a possibilidade de pensarmos num risco duplo:

(...) por um lado, o risco para o sujeito, uma vez que se avalia que o mesmo não detém as condições entendidas como necessárias e/ou adequadas ao seu desenvolvimento; por outro, o risco que este sujeito representa, na medida em que corporifica uma ameaça aos modos de vida hegemônicos. (HILLESHEIM E CRUZ, 2008, p. 195)

Todavia, como as próprias autoras ressaltam, é necessária atenção para não cairmos numa “individualização do risco”, sendo o sujeito visto como responsável pela sua condição – tanto de vulnerabilidade quanto de ameaça. Afinal, a criança como vulnerável por sua condição de dependência e de fragilidade corporal perante o adulto precisa de políticas que lhe deem a devida atenção. A noção de vulnerabilidade aponta para a possibilidade de diminuição do risco e, conseqüentemente, do perigo, mediante ações mitigatórias, tornando-o passível de previsão e controle.

O ser humano vulnerável, por outro lado, é aquele que, conforme conceito compartilhado pelas áreas da saúde e assistência social, não necessariamente sofrerá danos, mas está a eles mais suscetível uma vez que possui desvantagens para a mobilidade social não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada. Assim, ao mesmo tempo, o ser humano vulnerável pode possuir ou ser apoiado para criar as capacidades necessárias para a mudança de sua condição. É com base nessa última afirmação que concordamos que não se trata, a vulnerabilidade, apenas de uma condição natural que não permite contestações. Isso porque percebemos que o estado de vulnerabilidade associa situações e contextos individuais e, sobretudo, coletivos. (CARMO E GUIZARDI, 2018, p. 6)

Ambas as condições – criança e pobre -, fazem parte da realidade do acesso dessas crianças à educação. Contudo, como bem notaram Roth, Goulart, Plakitsi (2013, p. 98, trad. nossa), “(...) margem e centro (...) não descrevem situações ou localizações estáticas”. A participação das crianças pode ser tanto marginal quanto central, a primeira legitimando práticas existentes em sala de aula, a segunda quando experimenta o aprendizado tornando-se sujeito dele. Através das atividades lúdicas tentamos criar um ambiente no qual as crianças pudessem apresentar os seus posicionamento e reflexões e fossem ouvidas na maior parte do tempo de forma a tornarem-se centrais.

Figura 1 - rua onde fica a EMEI em 2016. A direita é a USP-Leste.

Fonte: acervo pessoal

Pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção?

Apesar de ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação, há um certo receio em denominar o projeto no qual esse artigo está envolvido de pesquisa-ação. A pesquisa-ação parte da necessidade, de uma demanda da comunidade para trabalhar com a comunidade maneiras de transformação (THIOLLENT, 2008). Apesar de nosso projeto lidar com problemas coletivos de uma maneira ampla e geral, como o problema do especismo, não está atuando com um problema específico de uma comunidade, com uma demanda particular. Apesar de não partimos de uma demanda específica da comunidade, buscamos atuar de uma maneira participativa, junto com a professora da sala, discutindo com ela a demanda das crianças sobre esse tema, a adequação das atividades, bem como os resultados. Isso é próprio da pesquisa-ação. Segundo Elliott (2000, p. 28), a pesquisa-ação não parte de “intervenções com planejamento pronto, sem a discussão com sujeitos envolvidos”. Consideramos imprescindível o processo de escuta das crianças e a atuação dentro do contexto. Giordan (2013, p. 292) apresenta uma visão

ampliada de contexto, o qual não se restringe apenas ao cotidiano, mas apresenta três facetas: mental, linguístico e situacional. Esse autor ainda ressalta que o papel do professor é ampliar esse cotidiano “levando temas contemporâneos da ciência para a sala de aula” (GIORDAN, 2013, p. 293). Assim, consideramos importante trabalharmos não apenas com demandas comunitárias, como também apresentando diferentes pontos de vista para as crianças.

Pesquisadoras como Roth, Goulart e Plaktisi (2013) seguem a linha cultural histórica por acreditarem que a desigualdade social se manifesta no aprendizado da ciência desde a primeira infância. Filhos de pais de classe-média representam uma porcentagem maior nas carreiras científicas do que filhos de classes trabalhadoras e isso pode estar relacionado com a diversidade de atividades e experimentos que as crianças têm contato desde a primeira infância (ROTH, GOULART, PLAKTISI, 2013, p. 6). Tal fato têm intrínseca relação com a questão ambiental que também engloba a questão animal. Segundo Brügger, a desigualdade na educação faz com que:

por um lado, as elites socioeconômicas serão bem treinadas para fornecer soluções técnicas e logo ‘eficientes’ (e por isso serão bem-sucedidas) para graves problemas muitas vezes políticos e sociais. (...) E quanto às classes trabalhadoras? Quais serão as possíveis consequências de um adestramento ambiental e quem se beneficiará com ele? (BRÜGGER, 2004b, p. 98)

O incentivo à ciência nas classes privilegiadas, que ignora as dimensões éticas, desde a primeira infância e a não abordagem nem da ciência nem da questão ética nas classes desfavorecidas apenas acentua brutalmente a desigualdade social. Acreditamos que oferecer oportunidades desde cedo para que crianças participem e construam atividades, se engajando em discussões, colocando suas opiniões e refletindo sobre as relações em que vivem são necessárias. Portanto, mesmo não partindo de uma demanda consciente da comunidade, embora busque formas de estreitar os vínculos com essa, denominamos nosso projeto de pesquisa-intervenção.

As etapas da pesquisa:

Como nossa pesquisa envolveu diversas etapas, não podemos falar de uma metodologia única, homogênea e uniforme, mas sim em etapas de pesquisa as quais cada uma conta com uma metodologia apropriada para determinada fase. As respectivas etapas da pesquisa foram: 1) elaboração do material; 2) análise do material; 3) coleta de dados; 4) análise dos dados, a qual foi realizada utilizando-se de três teorias respectivamente a do

desenvolvimento moral, a sociocultural e a do desengajamento moral. Apresentá-la-emos em tópicos e as conceituaremos:

1) A elaboração do material levando em conta o lúdico, o brincar e o educativo

A Educação Infantil se difere da Educação Básica por, atualmente, não ter uma cobrança de aprendizado nem ser recomendável a alfabetização. Portanto, há uma prioridade do brincar e o brincar exige liberdade inclusive de escolha. Entretanto, apesar de estudos apontarem para a prioridade e importância do brincar nessa fase, há uma cobrança social de que por estar na escola a criança precisa aprender. Segundo Oliveira, isto se dá porque

(...)os pais cada vez mais necessitam trabalhar, transferindo a educação e os cuidados de sua prole a instituições, e, de outro, a preocupação destes pela formação de seus filho(a)s tendo em vista o futuro e o mundo do trabalho. Estudar é a pretensão da família para a criança, que, desde cedo, absorve seus projetos de vida e passa a valorizar essa função da creche/pré-escola (OLIVEIRA, 2001, p. 112),

Ainda mais se pensarmos nas classes mais baixas onde a escola é vista como “uma alternativa visando recuperar ou suprir as “privações” da criança culturalmente diferentes, cujos padrões de comportamento não correspondem às expectativas da cultura dominante” (OLIVEIRA, 2001, p. 113). Então a Educação Infantil oscila entre o lazer e o aprender. Por nossas intervenções estarem dentro da escola elas precisam estar de acordo com a demanda escolar dessa faixa-etária, de um aprender que não perde a ludicidade.

Olhando para a história reconheço essas definições como extremamente importantes, pois muitas vezes pesquisadores e educadores em geral acabam não dando a devida atenção ao brincar. Em prol de um discurso utilitário, em torno do aprendizado, de que tudo deve ser ensinado, formalizado, produzido, ignora-se a importância do brincar como tempo de lazer, como algo sem objetivo final, tendo objetivo em si mesmo (LEONTIEV, 1988, p. 119). Por vivermos em uma sociedade capitalista, altamente competitiva e produtivista, a lógica adulta é a do trabalho, o qual tem um fim outro, não em si mesmo, tem uma utilidade. Muitas vezes, nós adultos, ainda olhamos para as crianças com esse olhar, produtivista, utilitário, preocupados com o desenvolvimento dela, achamos que ela precisa aprender a escrever o quanto antes. Essa preocupação é a da criança como vir a ser, não como sujeito do presente. Dessa maneira o olhar volta-se para o trabalhador do futuro, capacitado que terá um bom lugar no mercado de trabalho. Essa visão produtivista da educação infantil seria o adestramento que ignora a dimensão

ética presente na educação, segundo Paula Brugger (2004b) ou chamado de educação bancária por Paulo Freire (2008).

O brincar pode ser visto tanto como algo sério ou não sério. Depende da teoria pela qual olhamos. Sutton-Smith (1986) diz que o brincar está na dialética do que é permitido e de quebrar as regras. Assim, o jogo pode ser caracterizado pela ordem ou pela desordem. Na modernidade, a separação entre jogo bom e ruim é respectivamente entre jogo que socializa e encoraja o aprendizado (cognitivo) e o jogo perigoso ou que gera a bagunça em casa ou na sala de aula (SUTTON-SMITH, 1986). Historicamente, o jogo foi idealizado quando controlado pelos adultos (SUTTON-SMITH, 1986, p. 10) como se apenas ensinasse coisas boas. Talvez seja por essa dialética do jogo que os adultos as vezes fazem tanta questão de controlá-lo.

Brougère (2003) diz que o brinquedo não é educativo em si. Talvez, o que possa torná-lo educativo são as relações envolvidas no brincar. “No jogo educativo o adulto é sempre solicitado (como comprador ou jogador), como suporte, pois o desempenho depende do uso efetivo dele” (BROUGÈRE, 2003, p. 203). Todavia, esse é um assunto tão complexo quanto a Educação Infantil. Tanto ela como o brincar oscilam entre o discurso do divertimento, prazer e ludicidade e o aprender. Segundo Brougère:

O divertimento faz parte da vida da criança, talvez até constitua um elemento estruturante da vida dela, não somente na relação entre iguais, mas também entre pais e filhos. Tanto o brinquedo como o jogo resultam da frivolidade, o que parece ser dificilmente aceito, a tal ponto que a dimensão da seriedade educacional está presente quando se trata de crianças. (BROUGÈRE, 2003, p. 221)

Então para Brougère, o brincar sempre está relacionado ao divertimento, porém, nem sempre ao aprender. Essa visão não corresponde a de todos os teóricos que estudaram o jogo. Embora grande parte das teorias considerem o prazer como distintivo do jogo, as vezes o desprazer também pode caracterizá-lo.

Sobre a questão se o jogo é também educativo, Kishimoto no livro “O jogo e a Educação Infantil” se pronuncia:

A polêmica em torno da utilização pedagógica do jogo, deixa de existir quando se respeita a sua natureza. (...) Nesse sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 2008, p. 22)

A autora ainda escreve que “todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança se educa” (KISHIMOTO, 2008, p. 23). No contexto dessa frase, educação é compreendida como aprendizado, não sendo necessariamente algo bom, que

ensine valores positivos. Há contextos em que os jogos criados em sala de aula com o objetivo de aprendizado positivo podem gerar aprendizado negativo, ou diferente do esperado. Como exemplifica Paula Brügger em “Educação ou adestramento ambiental”:

O estímulo à reciclagem *tout court* pode ter ainda um efeito pedagógico indesejável quando as escolas organizam gincanas cuja premiação se baseia na quantidade de sucata juntada. Professores com uma visão mais crítica observaram que em muitos casos as crianças pediam para que seus pais aumentassem o volume de compra de itens recicláveis a fim de alcançarem a meta proposta pela gincana e assim vencerem. O aprendizado “oculto”, porém efetivo, nesses casos acaba sendo um estímulo ao consumismo e à competitividade, valores que se encontram na contramão das visões críticas sobre a questão ambiental. (BRÜGGER, 2004a, p. 100)

Dessa forma, as vezes o aprendizado pode sair do controle do professor até mesmo ir contra aos objetivos esperados pelo adulto.

Assim, diante desse quadro polissêmico não apenas de significados, como também de teorias, precisamos definir aonde que essa pesquisa se enquadra. Apesar de reconhecer a importância fundamental do brincar improdutivo, focado no divertimento, despreocupado com o controle do adulto, essa pesquisa tem uma temática prévia e um tempo específico que não se enquadram na observação do brincar livre. Porém, por ser realizada dentro de uma escola de Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos de idade, não podemos deixar de lado a ludicidade ao elaborarmos nossas atividades. Então, apesar de ter uma temática prévia proposta para as crianças, considera o processo de escuta das crianças e deve buscar ser prazeroso para elas.

Para o reconhecimento dos interesses das crianças, é fundamental o processo de escuta. Pesquisas recentes como a de Marchão (2016) ressaltam a importância do processo de escuta das crianças para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao compreendermos a criança como um sujeito, percebemos a importância de se criar “condições pedagógicas para ajudar e orientar na construção de uma atitude cada vez mais crítica e facilitadora da integração numa sociedade que nos confronta com novos e constantes desafios.” (MARCHÃO, 2016, p. 50). Assim, é recomendado criar um espaço no qual no qual a voz da criança ocupe a maior parte do tempo e permita a construção de interações ricas e estimulantes, contribuindo para a formação do pensamento crítico. Destaca-se o questionamento não como estratégia pontual, mas sim como prática constante para construção de um pensamento crítico.

As boas perguntas, focalizadas no como e no porquê, o tempo, as oportunidades e os recursos que os docentes disponibilizam às crianças são indispensáveis para que estas evoluam na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e de envolvimento no seu trajeto de aprendizagem. (MARCHÃO, 2016, p. 51)

Marchão (2016) concluiu que as educadoras que mais contribuem e criam oportunidades para o exercício do pensamento crítico são as que permitem que a voz da criança ocupe a maior parte do tempo. Questionar as crianças sobre o porquê de suas ações e decisões e a educadora oferecer abertura para que as crianças também possam questioná-la pode ser uma maneira de as crianças se habituarem a vivenciar a criticidade em seus cotidianos. De acordo com Vigotski as relações internalizadas de uma ordem social são transferidas para a personalidade individual formando a base da estrutura social da personalidade. A personalidade obtém uma estrutura social, que é marcada pela relação entre classes e lutas entre elas que constitui a sociedade. Assim, os tipos relações que são construídas entre sujeitos educadores e crianças são importantíssimas para a formação da mente e personalidade do indivíduo. A educadora é a primeira autoridade que a criança convive depois do núcleo familiar. Portanto, é fundamental que essa relação seja sadia, não opressora, mas que permita à criança se reconhecer com um sujeito que tem voz, e é ouvido quanto aos seus interesses, dúvidas e necessidades. Nosso desafio, ao realizarmos as atividades, foi de como fazê-las gerar aprendizado e reflexão crítica sem matar o lúdico.

2) Análise do material:

Partindo do pressuposto de que nenhum material é neutro, mesmo as cartilhas de alfabetização são ideológicas (FREIRE, 2001), a primeira etapa antes de aplicar qualquer atividade é se debruçar sobre os materiais que iremos utilizar.

Para isso, mostramos nossos resultados inicialmente fazendo uma análise dos produtos que criamos, selecionamos e utilizamos para a atividade específica. A análise dos artefatos culturais contará com alguns elementos da semiótica greimasiana, utilizados de acordo com a necessidade de melhor compreensão do produto, sejam eles música, roteiro de teatro, fantasia, etc. Tal metodologia conta com três níveis: o discursivo, o narrativo e o fundamental. Quanto mais concreto, mais complexo (discursivo); quanto mais abstrato, mais simples (fundamental).

O nível discursivo é o nível mais concreto, sua função é dar concretude à narrativa. Para isso é que analisamos a caracterização dos personagens, o tempo e o espaço, pois através deles é que a história terá mais sentido. O personagem pode ser estudado através da dêixis que é a associação conceitual entre uma palavra e o seu contexto, e a entidade que essa ocorrência representa. Por exemplo, se dissermos “Amanhã estarei lá”

saberemos que a entidade que essa ocorrência representa é um “eu” (é a pessoa da frase), e no contexto estuda-se o tempo que, no caso, é o futuro, um amanhã, e o local que é um lá, um outro lugar. Com relação ao espaço uma mesma narrativa pode apresentar mais de um ambiente. Cada espaço pode retratar algumas características e sentimentos, oferecendo mais realismo à história. O tempo também é analisado para oferecer concretude moral à narrativa. Por exemplo, se a história se passa no futuro, presente ou passado. Se ela se passa na infância, juventude ou velhice do sujeito. A caracterização dos personagens também é relevante para estudo a fim de compreender quais traços de personalidade foram dados ao sujeito.

Nesse trabalho, em especial, será importante observar se o sujeito é um “eu”, o que indica que o espectador identifica-se com a personagem – isso acontece quando a criança canta uma música na primeira pessoa, ou seja, projeta-se nos personagens -, ou um “tu”, o que indica que ela está compreendendo essa história do ponto de vista de outros personagens, dos animais, sem se colocar diretamente nela.

Já o nível intermediário, o narrativo, é o qual analisa a trajetória do sujeito na narrativa da história. A análise deste é particularmente útil no caso de roteiro de teatro. Nele há um sujeito (o protagonista da história, que pode ser uma pessoa, um objeto ou um sentimento) e um objeto de valor que é o que o sujeito busca. Este nível conta com quatro fases sendo elas:

Manipulação - Para iniciar o percurso gerativo, onde o protagonista entrará em conjunção com o seu objeto de valor, será necessário um querer-fazer, um dever-fazer, um poder fazer ou um saber-fazer. Mas para isso, o protagonista precisará ser estimulado por um destinador- manipulador que o mobilizará para realizar a performance, ou seja, o colocará em ação. A manipulação ocorre mediante a intimidação, provocação, tentação e sedução. A Intimidação ocorre quando o destinador-manipulador (aquele que provocou o sujeito para realizar a tarefa) compromete o protagonista a fazer algo por meio de ameaças. A provocação ocorre quando há um julgamento negativo do sujeito pelo destinador. A tentação acontece quando o destinador propõe ao sujeito uma recompensa. Por fim, a sedução ocorre quando o destinador revela um juízo positivo sobre a competência do destinado.

Competência – Após ser mobilizado, o sujeito precisará ser dotado de um saber e/ou poder que lhe conferirá competência para poder realizar o percurso. Quem ou o quê lhe dará a competência será o instrumento de poder.

Performance – A performance é a realização da ação. Quando ocorre a transformação central da narrativa.

Sanção – É a moral da história, ou seja, a constatação de que a performance se realizou. É quando são distribuídos os prêmios e os castigos (FIORIN, 2009) E o sujeito efetua conjunção ou disjunção com o seu objeto de valor. A conjunção é quando o sujeito consegue o que havia almejado, o objeto de valor. Quando há disjunção, o sujeito não conquista o objeto de valor. Ainda nesse nível é possível identificar quais os anti-sujeitos, que são os fatores que impedem o sujeito de conquistar o objetivo almejado (BARROS, 2005).

O nível fundamental é o das oposições semânticas, interessante para observarmos os valores que são apresentados. Em toda narrativa, sempre há um sujeito e um objeto de valor que é o que o sujeito busca. O objeto de valor nem sempre é um objeto de fato e, mas ele sempre representa alguns valores. Por exemplo, o objeto de valor do sujeito de uma história pode ser voar. Voar representa o valor da liberdade. A oposição fundamental à liberdade é o aprisionamento. Durante uma narrativa, ambos os valores podem ou não ser negados e serem transformados em seu contrário. Esse percurso é passível de visualização através do quadrado semiótico. Por exemplo, em uma história onde o sujeito está aprisionado e busca a liberdade temos como oposição fundamental:

Caso os personagens que estavam em liberdade foram aqueles que mantiveram o sujeito preso, o quadrado semiótico se completa.

Assim, o quadrado semiótico nos permite analisar o nível fundamental relativo aos valores. Essa oposição de valores sempre contém os valores eufóricos e disfóricos, sendo os eufóricos vistos como positivos e os disfóricos como negativos. O valor eufórico

sempre será o de busca do sujeito. Já o disfórico o que ele pretende evitar. Assim, o sujeito busca a conjunção com o valor eufórico e a disjunção com o valor disfórico.

Os Estudos Culturais mostram-nos a importância dessa análise mais profunda dos materiais utilizados. Por meio de autores de inspiração freireana, como Henry Giroux (2005), Douglas Kellner (2001), entre outros, buscamos analisar os materiais de forma a perceber as diversas possibilidades de leituras que o mesmo material pode trazer. Kellner, por exemplo, em seu livro “A Cultura da Mídia” (2001), afirma que produtos culturais veiculados pela mídia fornecem “o material com que as pessoas forjam sua identidade”, mostrando modelos do que significa ser homem ou mulher, bem sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. Assim também mostra modelo do que é ser humano em relação com as demais espécies. Estudar esses modelos ajuda-nos a entendermos as relações sociais que se reproduzem nos produtos culturais e as relações políticas e sociais que elas implicam. Como bem enfatizou Brügger (2016) ao analisar a veiculação da história do Leão Cecil na Globo News e observar a ênfase “(...)nos aspectos legais, pragmáticos e meramente conservacionistas da temática em questão, do que na sua dimensão ética” (BRÜGGER, 2016, p. 192), defendendo, então, a necessidade de que os artefatos usados na educação venham acompanhados por um debate crítico.

É preciso conhecer profundamente o conteúdo do objeto de trabalho para poder desvendá-lo junto aos educandos. “Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetrar para conhecê-la” (FREIRE, 2008, p. 32). Ao utilizar qualquer material sem a análise prévia corremos o risco de reproduzir o que Freire denominou “educação bancária”. Por mais revolucionário que consideremos o conteúdo de um filme ou de qualquer material, considerando-o apenas elucidativo de uma mensagem revolucionária, não podemos ignorar que ele pode ter diversas possibilidades de leitura e de identificação (HALL, 2011). Qualquer mídia que levamos sem a devida análise prévia, mesmo que com boas intenções de elucidar algum ponto do debate, pode se tornar como o professor, o “senhor da verdade”, cheio de significação, enquanto os alunos devem receber seu conteúdo passivamente, sem estímulo à reflexão. Assim, torna-se inerte, pois sem a prática da educação dialógica, toda as questões que poderiam ser trabalhadas diante da situação narrada tornam-se inertes, inférteis. “Desta maneira a educação se torna o ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 2001, p. 58) e as mídias cumprem o papel de depositar muito bem. Todavia, como toda realidade narrada, como uma situação codificada, qualquer mídia, também precisa do processo de decodificação.

3) Coleta de dados:

A coleta de dados é feita através de registros sistemáticos como filmagem, gravadores de áudio, transcrições, sequências fotográficas e tomadas de notas. Esses recursos nos auxiliaram a montar uma minuta temporal narrativa realizada através dos registros que dirão o que ocorreu em cada momento quanto às sequências das ações, dos agentes e dos resultados. As anotações são orientadas por eventos verificáveis verbais ou não-verbais, registrada pela observação seletiva dos educandos. Também serão registradas as manifestações contrárias ao desejado como, por exemplo, entediaram-se, permaneceram passivos, realizavam atividades alheias, reclamaram, desviaram do assunto, etc. que ajudam a corrigir ações, mas o foco são os eventos que evidenciem a consecução dos objetivos.

No entanto, as gravações em vídeo foram o principal recurso utilizado para possibilitar nossa análise. Cada intervenção filmada foi registrada em dois ou mais arquivos digitais. Em todas as intervenções havia uma câmera posicionada na parte anterior da sala de aula (voltada para os alunos), sendo esta fixa, a qual tinha o objetivo de capturar todos os acontecimentos de forma geral. Nos momentos em que a interação era feita de maneira centralizada, com a classe inteira, geralmente quando utilizávamos do teatro como recurso interativo ou de roda de conversa, utilizávamos também outra câmera móvel, a qual poderíamos focalizar alguma expressão ou fala que nos chamava a atenção. Nos momentos em que a interação acontecia nos grupos, cada monitor utilizava sua própria câmera de maneira a capturar imagens e áudio do grupo o qual era responsável. As gravações produzidas dessa forma, geram diversos “textos” diferentes, o que impõe decisões sobre qual “texto” considerar no trabalho de mapeamento. Para a construção do mapa de ações utilizamos como fonte principal a câmera fixa, porém, para a transcrição utilizamos a câmera móvel ou a dos grupos, também a utilizamos quando necessitávamos consultar algum momento específico.

A minuta narrativa descreve os principais eventos ocorridos na intervenção, permeada com fotografias, apontamentos temporais. A feitura dessa é realizada logo após a atividade quando nos reunimos com todas as monitoras que participaram da ação na escola e discutimos os resultados, guiados pelo modelo de relatório – ver Figura 2. Isso é muito importante, pois a observação envolvendo mais do que um pesquisador/observador, favorece a comparação e concordância entre os registros de modo a deixá-los mais

completos e auxiliar-nos em possíveis dúvidas que pudessem ter durante a análise do trecho transcrito.

Figura 2- Modelo de Relatório

Relatório Aplicação de Atividade DIAN - Debates e Investigação sobre Animais e Natureza	
1. Graduandas presentes na atividade: 2. Nome da escola aplicada: 3. Professora responsável: 4. Data da aplicação: 5. Nome da atividade aplicada: 6. Objetivo da atividade: 7. Descrição da atividade aplicada: 8. Eventos verificáveis que guiarão a coleta e análise de dados. (Em eventos, essa é a parte dos resultados)	
N	Eventos verificáveis
1	Os alunos demonstram interesse explícito e espontâneo nos temas em debate (diversão).
Detalhe	
2	Os alunos discutem temas propostos de forma espontânea.
Detalhe	
3	O que os alunos falam tem a ver com o conteúdo ou apenas demonstram vontade de falar?
Detalhe:	
4	Os alunos propõem questões que levam as discussões a âmbitos, não necessariamente previstos, mas relacionados ao tema (generalização).
Detalhe	
5	Os alunos estabelecem relações com exemplos, situações ou informações por eles adquiridos em ambiente extra-escolar .
Detalhe	
6	Os alunos estabelecem relações com exemplos, situações ou informações por eles adquiridos em ambiente escolar .
Detalhe:	
7	Os alunos manifestam dúvidas conceituais que são objeto de discussão com seus pares (interagem entre eles).
Detalhe	
	Os alunos fazem perguntas à professora ou às aplicadoras sobre detalhes ou termos mais complicados da discussão proposta (interação com autoridade).
Detalhe	
9	Os alunos se posicionam de forma clara sobre o tema proposto, mostrando posições éticas, morais e/ou políticas sobre o assunto.
Detalhe	
10	As crianças representam a discussão de forma simbólica (através de gestos, imitações, etc.)?
Detalhe	
11	As crianças utilizaram de algum desengajamento moral para justificar seus argumentos?
Detalhe	
8.1. Outros eventos verificáveis Dificuldades encontradas: 9. Direcionamento para a próxima atividade (ou o que fazemos diante disso?) 10. Comentários da professora: a) Está de acordo ou quer alterar algo no relatório? b) Notou algo além disso? c) Comentar o que as crianças conversaram após a atividade ou nos dias seguintes.	

Fonte: elaboração nossa

4) Análise dos dados:

Foram selecionados alguns trechos dos diálogos da interação para fazer a devida análise. Os requisitos para tal recorte foram de trechos que tivessem a maior interação entre as crianças, com turno de fala mais frequente por parte delas, indicando grande participação e posicionamento delas no debate. Também trechos nos quais as respostas das crianças fossem mais surpreendentes para os monitores e que contivessem respostas pertinentes ao tema, não fabulações, mas que explicitassem opiniões e posicionamento claro das crianças concernente ao assunto.

Um dia de atividade, de um pouco mais de uma hora, foi considerado como uma aula para facilitar a análise. Segundo Lemke, uma aula é uma atividade social pois tem um padrão de organização, uma estrutura, ou seja, é construção humana. O diálogo científico tem dois padrões: organizacional (estrutural) e temático (LEMKE, 1990, p. 13). Cazden (2001, p. 37) também mostra que há uma dimensão sequencial (o que sequencia se espera, por exemplo, pergunta é algo que espera resposta) e uma dimensão seletional (engloba as ações que são aceitáveis – o que preenche a ordem) das lições. Considerando isso, segundo Lemke (1990) tudo o que é dito na aula deve ser dado sentido de acordo com algum padrão temático. O padrão I-R-A/F explicitado inicialmente por Sinclair & Coulthard (1975) e posteriormente por Mehan (1979) é considerado o padrão mais comum na estrutura de uma conversa na sala de aula. Isso quer dizer que a maioria das aulas começam com a iniciação ou elicitación, que é uma maneira de perguntar visando obter informações por parte de uma autoridade – professor ou monitor. Como de se esperar, após a elicitación/iniciação, espera-se uma resposta a qual tem em sua sequência um feedback, uma avaliação, um retorno por parte da autoridade. Esse padrão tem sido utilizado em diversos trabalhos (Lemke, 1990; Mortimer; Scott, 2003; Mercer, 2004) como a estrutura predominante do discurso em sala de aula. Cazden (2001) denominou essa estrutura de aula tradicional. Uma crítica à estrutura dessas lições tradicionais é que as perguntas que a autoridade faz tendem a ser apenas retóricas, uma vez que ela já sabe a resposta. Transforma-se, então, o diálogo em monólogo. Embora Cazden (2001, p. 46) apresente essa crítica, ela não considera que as aulas tradicionais são inferiores às não tradicionais. Pelo contrário, ressalta a importância do professor saber usar a estratégia adequada para alcançar o objetivo almejado.

Mesmo na Educação Infantil, embora esta não siga o padrão de interação de uma aula tradicional exatamente, as interações de uma roda de conversa possuem certas semelhanças como ser iniciada por uma elicitación de uma autoridade, toda elicitación ser

seguida por respostas, mesmo que essas possam fugir do esperado, possam ser fabuladas e fugir da expectativa, e tendem a ser finalizadas por um feedback da autoridade. Isso é o padrão esperado do diálogo entre as pessoas, o qual já é exercitado e aprendido mesmo entre os pequenos. Como o objetivo nosso era incentivar a fala das crianças e a reflexão delas, buscamos não oferecer muitos feedbacks nos diálogos para não direcionar muito o pensamento das crianças. Também por isso, muitas das respostas ocorreram em coro. Segundo Lemke (1990) essa forma de responder é caracterizada como *calling out*, quando a pergunta feita é aberta, podendo gerar diversas respostas, mas nenhuma exata. Como abordamos temas controversos, os quais não possuem respostas exatas, essa maneira de responder é comum. Segundo Lemke (1990, p. 58) *calling out* serve aos interesses dos estudantes porque reduz a ansiedade de falar formalmente na sala de aula sendo objeto de avaliação de seus pares e professores. Também reduz o poder da professora de nomear os estudantes que falarão, o que foge ao controle dela. Todavia, a dificuldade nesse tipo de resposta é coletar os dados de forma exata, isso porque muitas vezes as crianças discordam entre si e respondem juntas.

As respostas das crianças foram observadas de acordo com os valores que elas explicitavam. Tentamos relacioná-los às características do desenvolvimento moral e a relação com a cultura que elas explicitavam seguindo a perspectiva sócio histórica segundo Vigotski e observando os desengajamentos morais, segundo Bandura, conforme explicamos a seguir:

a) Desenvolvimento Moral

As crianças as quais trabalhamos segundo Piaget encontram-se no estágio pré-operatório, caracterizado pelo egocentrismo. Vigotski resume as características do pensamento egocêntrico de Piaget como “(...) o egocentrismo da linguagem e do pensamento da criança, o realismo intelectual, o sincretismo, a não-compreensão das relações, a dificuldades de tomada de consciência, a incapacidade para a auto-observação na fase infantil, etc.” (VIGOTSKI, 2010, p. 26).

Segundo Kesselring (1990, p. 11) “existem dois tipos de egocentrismo, um no sentido estrito (segundo o qual a criança não distingue perspectivas diferentes) e um no sentido lato (segundo o qual a criança distingue as perspectivas, mas não consegue coordená-las”. Entretanto, apesar do egocentrismo e da dificuldade de se colocar no lugar do outro e/ou coordenar diferentes perspectivas, acreditamos ser importante colocarmos as crianças em contato com outras perspectivas pois, segundo Vigotski, são os problemas

que vão estimular o desenvolvimento da criança. Tanto que se não houver o estímulo social para essa superação, mesmo no pensamento de alguns adultos vemos ainda elementos de estágios anteriores, como o finalismo, segundo o qual tudo tem uma finalidade, comum no período pré-operatório, pode ser encontrado em “alguns livros de ciências, escritos por adultos, confirmam essas ideias, falando em animais úteis ao homem. Deriva também daí certos questionamentos, também de adultos: “pra que existem os cupins ou as baratas, se não servem para nada?” (MARQUES, 2001, p. 55). Portanto, o estímulo e a necessidade do meio social são fundamentais para o desenvolvimento da consideração da perspectiva alheia. Segundo Parrat-Dayan (2007, p. 18), “o professor deve insistir na perspectiva do enriquecimento mútuo através do intercâmbio de pontos de vista entre as diferentes crianças”. Afinal,

A discussão foi considerada por Piaget como um dos elementos que permitem evoluir do egocentrismo, característico da mentalidade da criança pequena, para a descentração. Nesse sentido, a discussão seria como uma ferramenta que incita a criança à criatividade, ao espírito crítico, à confrontação de pontos de vista diferentes. Através dela, a criança vai construir a autonomia, do ponto de vista intelectual, e a cidadania, do ponto de vista social. (PARRAT-DAYAN, 2007, p. 14)

Portanto, a discussão permite à criança descentrar-se, o que auxilia na construção de sua cidadania através da superação do egocentrismo, coordenando os diferentes pontos de vista com o dela.

Outra característica do pensamento egocêntrico é a fabulação, pois

(...) o pensamento serve imediatamente à satisfação de necessidades bem antes de se obrigar a procurar verdade. O pensamento que surge de forma mais arbitrária é a brincadeira ou a fabulação, que permite confundir um desejo que mal acaba de surgir com algo realizável. (VIGOTSKI, 2010, p. 32)

Compreendemos assim, que mesmo que seja muito comum às crianças entre 4 a 6 anos fabularem em seus discursos e muitas vezes isso parecer fugir imensamente do assunto, a fabulação pode nos trazer elementos importantes sobre o desejo e imaginação dela, os quais estão relacionados com o princípio de prazer. Todavia, não é assim que Piaget a considera. Segundo o autor,

Se a linguagem egocêntrica é uma expressão do pensamento infantil em forma de devaneio, não serve para nada, não cumpre nenhuma função no comportamento da criança, é produto secundário da atividade infantil. ... sendo de se esperar naturalmente que ... venha a desaparecer no processo de desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 51)

Licciardi (2010) explica algumas características do egocentrismo como carecer de reversibilidade que é a “característica do pensamento que permite ao sujeito reconstruir uma ação e de proceder a generalizações” (LICCIARDI, 2010, p. 30). Quanto a maneira

de agrupamento nessa fase, “aos cinco anos, a criança já é capaz de dissociar o indivíduo da classe e de agrupar elementos de modo que suas coleções já são não figurais, mas ela ainda tem dificuldade em incluir uma subclasse numa classe mais abrangente.” (LICCIARDI, 2010, p. 33). Os elementos são agrupados por conveniência, não por semelhança. Um exemplo foi o que ocorreu em nossa atividade que descreveremos no tópico 5.2. desta tese. As crianças colocaram as abelhas tristes no ambiente com elementos positivos porque quiseram que as abelhas ficassem felizes.

A retenção seja de quantidade ou de valores é uma operação ainda em construção nesse período, assim como a seriação de objetos de acordo com suas diferenças. Também a graduação e ordenamento de valores morais também não é uma construção simples. Dessa forma,

(...) tais discussões podem provocar desequilíbrios os quais são administrados em termos de tudo ou nada, isto é, como a criança ainda é incapaz de coordenar perspectivas ela ou acata de pronto o argumento do outro ou simplesmente o rechaça (LICCIARDI, 2010, p. 34)

Vemos, assim, que a valorização se dá em termos absolutos, de bem e mal, mocinho ou bandido, as nuances de bondade e maldade ainda são de difícil compreensão. Ela não apresenta nuances de bem ou mal, mas sim tende a olhar as pessoas e fatos de maneira mais dualista.

Segundo Turatti, Pessolato e Silva (2011), a criança antes dos 7 anos, manifesta a afetividade a partir dos sentimentos de antipatia e simpatia relacionados à valorização do outro e dos sentimentos de superioridade e inferioridade ligados à autovalorização. É comum na fala das crianças conhecimentos e fatos incríveis como maneira de se sentir superior, de valorizar como, por exemplo, quando estamos falando de onças e a criança começa a dizer que tem onça em casa ou que já comeu uma onça, ou quando perguntamos se as crianças sabem de algo e elas dizem que sim, mesmo sem saber.

Vinha (2003) inspira-se em Yves de La Taille para dizer que a personalidade de uma pessoa é o conjunto de percepções valorativas que ela tem sobre si mesma, por exemplo, se é bom ou mau, desejável ou indesejável, certo ou errado, etc. Esse julgamento sobre si combina valores centrais, os quais têm um investimento e uma força motivacional maior, gerando a vergonha, e os periféricos. Por exemplo, se o indivíduo tem como valor central a beleza, vai orientar suas atitudes nessa direção e na hora de escolher um gato para adoção, por exemplo, a beleza do animal será central em sua escolha, enquanto outras questões tornam-se periféricas. A busca por representações positivas de si é um grande motivador da ação humana.

A regulação pelo mecanismo da vontade ainda não está presente nesse estágio e só vai aparecer no estágio operatório concreto. A vontade faz com que uma tendência que é fraca ocupe o lugar daquela é forte, de modo que quando há um conflito entre o prazer e o dever, a vontade é a responsável por fazer com que o dever impulsione a conduta. Inexistindo esse regulador afetivo, a criança não tem condições de limitar o seu querer e as suas emoções. Assim sendo, Piaget (1932/1994) ressalta que o esforço e a disciplina interior não são adquiridos por meio de sanções e nem é aconselhável que os adultos exijam da criança o mesmo que os adultos já são capazes de realizar. (LICCIARDI, 2010, p. 36)

Por não saber coordenar os diversos pontos de vista, nem ter a força reguladora da vontade que sobrepõe o dever ao prazer, as simpatias se dão pelos afetos, pelos desejos das crianças. Dessa forma, o respeito é confundido com o gostar: se eu gosto eu respeito, se eu não gosto não respeito.

Turatti, Pessolato e Silva (2011) defendem a importância da afetividade mesmo para o desenvolvimento cognitivo da criança e da tomada de consciência. Segundo as autoras, tanto a afetividade quanto a inteligência “são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e complementar, pois se a criança tem algum problema no desenvolvimento afetivo isto acabará comprometendo seu desempenho cognitivo” (TURATTI, PESSOLATO, SILVA, 2011, p. 136). Logo, a escola deve atentar-se de que é a tomada de consciência não se resume aos seus aspectos cognitivos, mas estende-se aos afetivos.

Tanto Vigotski quanto Piaget reconhecem a importância da afetividade. Enquanto o primeiro enfatiza a complementaridade entre afetividade e inteligência, o segundo compreende a afetividade como energia que impulsiona a cognição. Para o último, tanto a afetividade quanto a inteligência são adquiridas no desenvolvimento, mas a afetividade pode acelerar ou retardar a inteligência (SOUZA et al, 2008). Ao analisar os aspectos afetivos e cognitivos na absorção de contos de fadas, Souza et. al (2008) observou que as crianças mais velhas tendem a escolher aspectos mais abstratos das histórias, enquanto as crianças mais jovens tendem a escolher aspectos mais concretos e materiais.

Na medida em que as capacidades cognitivas avançam, concomitantemente avança também a capacidade da criança em se posicionar diante de sua afetividade, isto é, de fazer escolhas e expressar com maior clareza seus interesses e valorizações, desprendendo-se do plano concreto e do ponto de vista egocêntrico, podendo assim levar em consideração aspectos mais abstratos do conto e das personagens, como intenções, consequências de ações e qualidades admiráveis, escolhidas, não apenas pelo papel desempenhado pela personagem no conto, mas por serem consideradas qualidades a serem cultivadas pelas pessoas, de uma maneira geral, e que a criança também gostaria de ter. (SOUZA et. al, 2008, p. 240)

A coordenação de valores afetivos supõe a superação do egocentrismo e a aquisição da capacidade de se colocar no lugar do outro para, então, “apreender aspectos admiráveis, aquilo que a criança “gostaria de ter”; e a capacidade operatória de organizar não somente o pensamento, mas também os sentimentos numa escala de juízos e valores” (SOUZA et. al, 2008, p. 241).

Na teoria de Piaget há três atitudes dominantes que podem ser comumente encontradas, geralmente mas não absolutamente, em determinadas faixa-etárias: A anomia, ou pré-moralidade, na qual há a ausência de obrigação para com as regras sociais; A heteronomia, na qual o obedecer às regras é central, independentemente da justiça destas; A autonomia, em que a obediência às regras passa pelo crivo de reflexão e decisão do sujeito. Todavia, essas não são inerentes à idade, conforme Vinha observa:

Constata-se que a maioria dos adultos ainda mantém altos níveis de heteronomia, um exemplo parcial desse fato evidencia-se quando responsabilizamos o outro por nossas atitudes, reações, sentimentos ou quando justificamos o nosso agir pelo fato de ser o que se espera. (VINHA, 2003, p. 17)

Tanto a heteronomia quanto a autonomia não são absolutas em um indivíduo, isto é, ambas habitam na mesma pessoa havendo uma preponderância maior de uma sobre a outra dependendo da situação. Por exemplo, uma pessoa pode ser autônoma quanto às questões envolvendo determinados tipos de relações entre humanos e heterônoma no que se refere ao trato dela aos animais de outras espécies.

As crianças as quais trabalhamos encontram-se provavelmente no estágio de heteronomia, pois ainda não se desenvolveram a ponto de refletir sozinha sobre a justiça das regras. Isso porque para que haja autonomia é preciso o desenvolvimento cognitivo de outros atributos como pensar através da perspectiva do outro, saindo do egocentrismo, a reversibilidade do pensamento, a conservação dos sentimentos, colocar valores centrais sob dominância ou de colocar desejos de segunda potência como valores centrais, etc..

Na heteronomia, a criança considera a ordem mais justa do que a sua reflexão. A regra é acreditada como absoluta e não deve ser alterada. Porém, na prática é alterada de acordo com a vontade e desejos da criança. Licciardi mostra que há uma

(...) incoerência entre o que elas dizem e o que efetivamente fazem. Ainda como resultado do pensamento egocêntrico, a regra é seguida rigidamente e não generalizável. Isso quer dizer que, o sujeito não consegue empregar o mesmo raciocínio para situações parecidas (LICCIARDI, 2010, p. 38)

Nessa fase a noção de justiça é limitada. Prepondera a noção de justiça imanente, isto é, a crença de que as más ações serão sempre punidas imediatamente. Começa a surgir a justiça retributiva que é a retribuição às más ações. Também há a “(...) responsabilidade

objetiva ou o julgamento das ações do outro baseado na consequência e não na intenção de quem a realiza é concepção presente nesse período” (LICCIARDI, 2010, p. 39)

Todavia, apesar dessas características, La Taille (2006) percebe que nessa fase despontam o senso moral, pois a criança começa a se interessar pelo dever e por surgir o sentimento de indignação. La Taille (2006) aponta inclusive pesquisas que verificaram que as crianças dessa fase já são capazes de experimentar a empatia. O autor descobriu, ao comparar os julgamentos das crianças sobre ações justas e generosas, constatou que elas estabelecem as diferenças entre uma e outra ação e que admiram mais aquelas que são generosas.

Todavia essas condições cognitivas permitem a autonomia ser desenvolvida, mas não são determinantes. Ou seja, é possível haver condições cognitivas e mesmo assim a autonomia não ser desenvolvida. Isso porque o desenvolvimento individual não é linear e nem segue padrões rígidos. Não possuir as condições cognitivas para o desenvolvimento da autonomia não significa que esta não deva ser trabalhada na criança. Criar as condições para que haja reflexão sobre a temática cria as bases para o desenvolvimento da autonomia. Principalmente utilizando de elementos lúdicos e simbólicos que são muito importantes, nesse período, para que ela compreenda e trabalhe a representação do mundo. Nessa faixa etária as crianças são muito simbólicas elas utilizam da representação para organizarem e resolverem seus conflitos internos.

Todavia, para chegar à autonomia, passa-se pela heteronomia. Enquanto na sociedade as regras surgem a partir dos valores sociais que fundamentarão os princípios que determinarão as regras, no desenvolvimento moral e na construção da personalidade ética são as regras que formarão os princípios do indivíduo, ou seja, passa pela heteronomia até poder chegar na autonomia, quando os princípios formam os valores morais. A autonomia é a compreensão, regulação e decisão dos valores morais.

Como afirmou Vinha (2003, p. 18) “a moralidade implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las”. Todavia, tal reflexão não é sempre incentivada pelas autoridades, sejam pais, ou professores, mais comum é o ensino ao obedecer à autoridade do que a refletir sobre a regra. Isso porque muitos professores podem se encontrar eles mesmos ainda presos às regras, numa condição de heteronomia.

(....) uma educação pautada na obediência à autoridade, em recompensas, punições e situações humilhantes poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança, o que acarretaria em atitudes coerentes

com estes valores independentemente das pressões do meio exterior. (VINHA, 2003, p. 19)

Fundamentada no pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento da autonomia moral, Vinha (2003) afirma que se queremos que as pessoas desenvolvam valores como respeito, empatia, bondade, etc. é preciso que elas vivenciem isso na sociedade. Isto é, tais valores são aprendidos principalmente na convivência, não no discurso como muitos apregoam. A autora apoia-se no pensamento de Piaget de que ambientes de cooperação são os que favorecem o florescimento da autonomia, enquanto ambientes repressores a inibem. Vemos que “as relações estabelecidas com a criança nesses ambientes sociais em que vive influenciam no seu desenvolvimento” (VINHA, 2003, p. 20). O tipo de interação estabelecida no ambiente em que se vive (autocrática/coercitiva ou democrática/cooperativa) interfere diretamente no desenvolvimento moral. Uma vez que as crianças aprendem o que vivem na convivência em sociedade, através dos exemplos, logo, é importante que desde cedo elas se deparem com questionamentos de modo a desenvolver a sua reflexão crítica.

b) Vigotski, Bakhtin e a perspectiva sociocultural

Em seu livro “A construção do pensamento e da linguagem”, Vigotski busca estudar a relação entre pensamento e linguagem e encontra o que ele denomina pensamento discursivo ou linguagem interna, que é um conceito aprimorado da linguagem egocêntrica, como denominada por Piaget, que a considera como reflexo do pensamento egocêntrico e não tem função útil.

Vigotski não ignora o papel da linguagem egocêntrica, porém a estuda em maior profundidade. Em seus estudos, introduz uma série de complicadores às atividades da criança e percebe que há um aumento da linguagem egocêntrica diante dos desafios, sendo esta uma maneira da criança assimilar melhor a nova situação a qual se deparava. Conclui então que “(...) as complicações ou perturbações de uma atividade que transcorre de forma fluida são um dos fatores principais que suscitam a linguagem egocêntrica.” (VIGOTSKI, 2010, p. 54).

No referido livro, Vigotski cita a “lei do fundamento” de Claparède, a qual estabelece que são as complicações da atividade que levarão à tomada de consciência. Segundo o russo,

Algo semelhante conseguimos observar nas nossas crianças: nestas a linguagem egocêntrica, ou melhor, a tentativa de assimilar em palavras uma situação, de traçar a saída, de planejar a ação imediata, surgiu como resposta às dificuldades em situação idêntica, só que de ordem mais complexa.

A criança de idade mais avançada se comportou de modo um tanto diferente: escutou, refletiu (sobre o que nos julgamos pelas pausas significativas), depois encontrou a saída. Quando lhe perguntavam o que estava pensando, ela sempre dava respostas que até certo ponto podiam aproximar-se do pensamento em voz alta dos alunos da idade pré-escolar. Assim, supomos que a mesma operação, que entre os alunos pré-escolares se realizava em linguagem aberta, realiza-se no aluno escolar em forma de linguagem interior, silenciosa. (VIGOTSKI, 2010, p. 54)

Conclui então que a linguagem dos pré-escolares serviu como “meio de pensamento”, desempenhando a função de elaborar a solução ao desafio enfrentado, aparecendo na forma de planejamento e de direção futura das atividades.

Outro ponto de divergência ao pensamento piagetiano é compreensão da natureza social de qualquer linguagem, mesmo da criança. Em Piaget, o social estava localizado apenas no final do desenvolvimento, sendo a linguagem da criança considerada autística, uma linguagem para si. Em Vigotski, toda linguagem é social por ter a função de comunicar, sendo o social primazia em seu desenvolvimento uma vez que ela se desenvolve “com a criança transferindo formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais” (VIGOTSKI, 2010, p. 64). Dessa maneira o russo insere a criança na sociedade considerando-a parte dela, “como um sujeito das relações sociais que, desde os seus primeiros anos de vida, participa da vida social daquele todo a que ele pertence.” (VIGOTSKI, 2010, p. 80). Segundo o autor, são as dificuldades criadas no meio social que criam a necessidade de se adquirir nova consciência. “O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos “meios de comunicação”” (VIGOTSKI, 2010, p. 130).

Ressalta a necessidade de “reconhecemos o caráter histórico do pensamento verbal” (VIGOTSKI, 2010, p. 149). Ele não ignora a importância do desenvolvimento das funções internas, porém, sublinha a importância das condições materiais na moldagem do pensamento e da linguagem.

(...) onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (VIGOTSKI, 2010, p. 171)

Conforme abordado no capítulo 1 de nossa tese, é visível que a questão animal tem colocado problemas históricos e criado problemas no que tange à nossa relação com as demais espécies, criando a necessidade de adquirirmos nova consciência. Considerando que as crianças já participam da sociedade desde a tenra idade, conforme abordado no capítulo 2, é de grande valia incentivá-las a desenvolver os conceitos referentes às

questões de seu tempo. Vemos que tanto a necessidade quanto a imposição de problemas e o objetivo das pessoas servem como estímulos diretos do meio social que motivam a desenvolver o pensamento na busca por objetivos.

Dessa maneira, se a criança se depara com problemas de maneira precoce, ela pode desenvolver o equivalente funcional ao conceito de maneira precoce. Contudo, esse ainda não será o conceito propriamente dito, mas sim o embrião dele. Afinal, “(...) as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto em sua composição, sua estrutura e seu modo de operação.” (VIGOTSKI, 2010, p. 160).

(...) o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde. (VIGOTSKI, 2010, p. 167)

Vigotski critica as teorias que ignoram a importância da aprendizagem no conceito por acreditarem que apenas o desenvolvimento bio psicológico seria suficiente para isso, prescindindo do social. Segundo o autor, o processo educacional é essencial para o desenvolvimento conceitual na forma de colaboração sistemática entre pedagogo e criança.

A essa colaboração original entre a criança e o adulto (...) deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 244)

Dessa colaboração que surge a zona de desenvolvimento imediato, que é a discrepância entre o nível de desenvolvimento (ou idade mental real) que a criança se encontra e o nível que ela pode atingir se estimulada, orientada através da aprendizagem.

Apesar de ressaltar a importância fundamental da aprendizagem, Vigotski reconhece a necessidade do desenvolvimento, pois mesmo para imitar é preciso ter a possibilidade disso, portanto, a criança só imita o que está dentro de sua zona de potencialidade. Logo, a aprendizagem deve pautar-se no que ainda não está maduro na criança, mas que ela pode desenvolver de acordo com a sua potencialidade, o seu nível de desenvolvimento.

(...) aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em

colaboração conseguira fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2010, p. 331)

Afirma que o ensino apenas pela memória é estéril para a sua internalização pois, nesse caso, a criança assimilaria apenas a palavra, não conseguindo empregá-la conscientemente. “(...)a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado” (VIGOTSKI, 2010, p. 247). Vemos que os conceitos científicos não são memorizados, mas “surtem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda atividade do seu próprio pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 260). É preciso que haja a compreensão da nova palavra e sua efetiva assimilação como elo conclusivo.

O desenvolvimento dos conceitos passa pela mediação da palavra que posteriormente, torna-se seu símbolo. Tal desenvolvimento passa por três grandes estágios, cada uma com desdobramentos próprios em fases. Sendo o primeiro deles sincrético, no qual a criança que não consegue resolver a situação através da inserção de um novo conceito associa diversos objetos em uma imagem sincrética. A primeira fase de formação dessa imagem é escolhida ao acaso, através da tentativa e erro. Na segunda, os objetos são aproximados segundo um significado comum unidos pela semelhança que estabelece nas impressões das crianças. Enquanto na terceira, “(...) forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos” (VIGOTSKI, 2010, p. 177).

O segundo estágio é o de “pensamento por complexos”, que reúne os objetos através de vínculos objetivos, baseados em características concretas, vínculos fatuais, baseadas na experiência imediata, não mais subjetivas como no estágio anterior. Nesse, diferentemente do conceito, os elementos estão vinculados ao todo complexo, enquanto no conceito há

(...) uma relação do geral com o particular e do particular com o particular através do geral. No complexo, esses vínculos podem ser tão diversificados quanto o contato diversamente fatural e a semelhança fatural dos mais diversos objetos, que estão em relação lógica e concreta entre si (VIGOTSKI, 2010, p. 181)

O sistema complexo desdobra-se em cinco fases sendo a primeira de “tipo associativo”, pois a generalização se dá de acordo com a semelhança fatural com o núcleo básico do complexo. “Para as crianças, (...) chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a esse ou àquele complexo ao qual está vinculado” (VIGOTSKI, 2010, p.

182). A segunda fase é a de “coleções”, pois consiste na combinação em grupos especiais que criam composições heterogêneas e intercomplementares, “(...) combinando os objetos em grupos concretos segundo o traço de complementação funcional” (VIGOTSKI, 2010, p. 184). A terceira é a do “complexo em cadeia”, pois une as combinações em uma cadeia única, dinâmica e temporal, desprovida de centro, diferentemente do complexo associativo. É sempre o elemento concreto que conecta o vínculo do complexo, que se pode estabelecer vínculos bem diferentes com relação à combinação anterior ou posterior. O “complexo difuso” é a quarta fase, pois a combinação é feita por elementos concretos particulares, tornando-se difuso, diluído, indefinido os grupos de imagens ou objetos. Caracteriza-se pelas “generalizações que a criança produz precisamente naquele campo de pensamento que não se prestam a uma verificação prática”. A criança começa a pensar além de seu mundo, com “(...) aproximações inesperadas, frequentemente ininteligíveis ao adulto, saltos no pensamento, generalizações arriscadas e passagens difusas a criança descobre” (VIGOTSKI, 2010, p. 189).

A quinta fase do sistema complexo merece um parágrafo particular por ser composta pelo “pseudoconceito”. Apesar deste aparentar ser um conceito, internamente continua sendo um complexo. Importante lembrar que o social é definitivo na formação dos complexos, pois a criança não cria as associações entre os elementos do nada, mas sim absorve as conexões que já existem no mundo adulto. Ao assimilar e reproduzir os seus significados e conexões do mundo adulto, os complexos da criança coincidem com os conceitos dos adultos, surgindo os “pseudoconceitos”. Dessa maneira, “(...) a criança, que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem (VIGOTSKI, 2010, p. 197).

Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los. O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no *pseudoconceito*, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido da palavra. (VIGOTSKI, 2010, p. 198)

Contudo, ao pronunciar e compreender a mesma palavra, a criança compreenderá o conteúdo de maneira concreta, enquanto o adulto de maneira abstrata.

O terceiro grande estágio corresponde ao desenvolvimento da decomposição, análise e abstração. Na primeira fase, quando a criança relaciona os objetos, ela escolhe aquilo que ela quer dar atenção ao objeto e aquilo que ela prefere abstrair, é o início do processo de

abstração. A segunda fase é o “estágio de conceitos potenciais”. “Em condições experimentais, a criança dessa fase de desenvolvimento costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum” (VIGOTSKI, 2010, p. 222). A terceira contém os conceitos concretos e funcionais, quando a criança oferece respostas segundo os atributos do objeto, oferecendo significado concreto e funcional. Nela a inclusão dos objetos a um grupo ressalta um atributo privilegiado e selecionado, diferentemente do grupo reunido por complexos, nos quais os atributos são instáveis. Dessa maneira, a criança se liberta da situação concreta e passa a criar premissas indispensáveis para novas combinações dos atributos. A quarta e última fase na evolução dos conceitos ocorre pelo domínio do processo de abstração, quando “(...)uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (VIGOTSKI, 2010, p. 226). A palavra é mediadora central nesse processo e a forma de emprego dela é o que diferencia o complexo do conceito. Enquanto no primeiro o emprego dela é funcional, no segundo ela se torna signo.

Vigotski está de acordo com Piaget ao compreender que o uso da linguagem é aplicado antes mesmo de se internalizar o seu significado,

(...) a criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento. Os estudos de Piaget mostraram claramente que a criança desenvolve a gramática antes de desenvolver a lógica e só relativamente tarde assimila as operações lógicas que correspondem às estruturas gramaticais que vem usando há muito tempo. (VIGOTSKI, 2010, p. 138)

Com o passar do tempo que as operações externas, que as crianças fazem com o auxílio do que é concreto - como utilizar os dedos para contar -, se interiorizam e são resolvidas internamente. Todavia, mesmo no adolescente, após o desenvolvimento dos conceitos, é possível verificar a discrepância entre palavra e ação na formação dos conceitos.

O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas tão logo entra em pauta a definição verbal desse conceito o seu pensamento esbarra em dificuldades excepcionais, e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação viva. (VIGOTSKI, 2010, p. 230) Assim, o adolescente aplica a palavra como conceito e a define por complexo. (VIGOTSKI, 2010, p. 231)

Dessa forma, as maiores dificuldades no desenvolvimento do conceito é a aplicação contínua dele em outras situações adversas. Portanto, podemos pensar que a cada problema enfrentado é uma nova oportunidade para a interiorização do conceito. Afinal, “A formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que

se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito” (VIGOTSKI, 2010, p. 237).

Os conceitos espontâneos se originam da experiência vital direta da criança e se desenvolve de forma diferente dos científicos, que vem do aprendizado escolar. Contudo, ambos se desenvolvem de maneira interligada:

(...) o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois do início da idade escolar. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos ... científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros, por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de uma interação constante, que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos científicos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2010, p. 261)

Vigotski busca compreender o porquê alguns conceitos não são desenvolvidos, não se tornam científicos, não se toma consciência dele. Piaget atribui a ausência de consciência ao egocentrismo que obstaculiza a sistematicidades e o russo ressalta que a ausência de sistematicidade do conceito que auxiliaria a adquirir a arbitrariedade e chegar à tomada de consciência. Essa sistematicidade passa pela generalização, a qual leva à tomada de consciência que torna os conceitos arbitrários. Dessa forma,

(...) a generalização ... o sistema e a tomada de consciência a ele vinculada não são trazidos de fora para o campo dos conceitos infantis, deslocando o modo próprio da criança de informar e de empregar conceitos, mas que esse sistema e essa tomada de consciência já pressupõem a existência de conceitos infantis bastantes ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tornar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização; demonstrar, ainda, que o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna como que de cima para baixo. (VIGOTSKI, 2010, p. 293)

O conceito científico começa a se desenvolver no nível em que o conceito espontâneo ainda não atingiu sua maturação. Enquanto o conceito espontâneo se desenvolve a partir do choque com a realidade, com o objeto, o científico se desenvolve a partir da relação mediada com a realidade.

(...) o desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na zona de desenvolvimento imediato, quanto o fato de que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos, concretizando a zona de desenvolvimento imediato destes: porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha (VIGOTSKI, 2010, p. 351)

A tomada de consciência dos direitos animais é uma generalização que redundaria na compreensão particular de que animais de outras espécies que sofrem semelhantemente a nós merecem igual consideração, levando à aplicação arbitrária dessa consideração não apenas em um caso específico ou em outra situação com uma outra espécie, considerando-a portadora de direitos, pois “o critério de tomada de consciência reside na possibilidade de passagem para qualquer outro sistema” (VIGOTSKI, 2010, p. 373). Por exemplo, ao tomarmos consciência dos direitos animais não iremos restringi-los apenas aos cães e gatos – que são os maiores depositários de atenção nas políticas públicas atuais – mas iremos estendê-lo aos porcos, por exemplo.

A cada novo conceito aprendido, os demais são reformulados

Verificou-se que a nova estrutura de generalização, à qual a criança chega no processo de aprendizagem, cria a possibilidade para que os seus pensamentos passem a um plano novo e mais elevado de operações lógicas. Ao serem incorporados a essas operações de pensamento de tipo superior em comparação com o anterior, os velhos conceitos se modificam por si mesmos em sua estrutura (VIGOTSKI, 2010, p. 375)

Contudo, a criança pequena ainda está inteiramente ligada à expressão literal das palavras e ao objeto concreto. A concessão de direitos exige abstração, independência do conteúdo semântico. E essa atividade de pensamento como atividade autônoma e independente da percepção depende do estabelecimento das relações de generalidade cada vez mais complexas e da ampliação dos vínculos.

Toda operação de pensamento – definição de conceito, comparação e discriminação de conceito, estabelecimento de relações lógicas entre conceitos, etc. – não se realiza senão por linhas que vinculam entre si os conceitos e as relações de generalidade e determinam as vias eventuais de movimento de um conceito a outro (VIGOTSKI, 2010, p. 377)

Dessa forma, vemos que o adulto cria muito mais facilmente vínculos entre os conceitos do que as crianças, presas à realidade concreta. Para a criança a palavra é propriedade do objeto, no adulto ela pode separar-se do objeto e ser substituída no pensamento. No início do aprendizado da palavra, sua compreensão ainda não é madura. O pensamento modifica-se através da palavra que é mediadora do pensamento.

Em Vigotski, vemos que a relação entre pensamento e linguagem é complexa, possuindo raízes diferentes. Podemos, com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um “estágio pré-intelectual” e, no desenvolvimento de seu pensamento, um “estágio pré-verbal”. Contudo, até certa altura, ambas as modalidades seguem linhas diferentes, independentes uma da outra, embora em determinado ponto no desenvolvimento essas linhas se cruzam e, após esse cruzamento, o “pensamento se torna verbal e a fala

intelectual” (VIGOTSKI, 2010, p. 133). Esse ponto de cruzamento é o da linguagem interior, a qual apresenta-se como linguagem exteriormente mas tem a função interna de pensamento, exercendo influencia nesse.

Ao mesmo tempo em que ele se diferencia de Piaget ao compreender que a linguagem egocêntrica não é extinta para dar lugar à socializada, como acreditou o suíço, nem mesmo expressão direta do pensamento egocêntrico, inclusive podendo essa exercer função oposta ao pensamento egocêntrico, ao ter função de organizar a realidade, aproximando-se da racionalidade. O russo compreende que a linguagem egocêntrica tem uma função, que é organizar o pensamento, sendo esta posteriormente interiorizada e tornando-se pensamento. Assim, ao invés de sumir, tal linguagem torna-se pensamento primeiro falado e depois interiorizado, pois assumiu “a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 136). Nas palavras do autor, a linguagem interior tem

(...) função autônoma que serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 430)

Com o tempo a linguagem interior é interiorizada até se tornar pensamento. O declínio da linguagem egocêntrica, sua interiorização é manifestação do início da abstração, como “traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra” (VIGOTSKI, 2010, p. 435)

Dentre as características da linguagem interior está a predicatividade, quando a linguagem é encurtada e passa a ser formada principalmente por predicados, com emissão do sujeito, há predomínio do sentido sobre o significado, ampliando as possibilidades de significado, deixando-o em aberto.

(...) a linguagem interior. Nesta, sempre podemos exprimir todos os pensamentos, todas as sensações e inclusive reflexões profundas inteiras com apenas um nome. E, naturalmente, neste caso o significado desse nome único para pensamentos complexos, sensações e reflexões acaba sendo incomensurável com o significado habitual da mesma palavra (VIGOTSKI, 2010, p. 472)

Vigotski considera a linguagem interior com uma função independente da linguagem que se aproxima a um plano específico de pensamento. É a linguagem evaporada no pensamento, diferentemente da linguagem exterior que é um processo de transformação do pensamento em linguagem. Todavia, Vigotski conclui que o pensamento não corresponde diretamente à linguagem, ou seja, a linguagem não é pensamento

verbalizado. Afinal, um pensamento combina diversas conexões, realiza diversos movimentos e pode ser expresso por diversas frases. O significado das palavras atua na mediação do pensamento e não como expressão direta sua. Por isso,

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VIGOTSKI, 2010, p. 481)

A palavra reflete a consciência, exercendo nela papel central. O pensamento nasce da consciência que abrange afetos e emoções, motivando-o. Cabral et al (2015) traçam um paralelo entre os conceitos de consciência para Vigotski e de conscientização para Paulo Freire. Os autores concluem que:

para Vygotsky, ela estava relacionada, em um primeiro plano, à aquisição das funções psicológicas superiores, enquanto para Freire ela estava além disso: dizia respeito a um tipo específico de consciência, ou seja, a consciência política, de sujeito construtor e modificador da realidade concreta. Porém, Vygotsky não se referia à consciência apenas como sinônimo de psiquismo humano. O autor utilizou duas palavras distintas em russo para se referir à “consciência”: a primeira é *Soznanie*, que possui a consciência em si, e a segunda é *Osoznanie*, que significa o despertar da consciência crítica, uma tomada de consciência (Castro & Alves, 2012). Esse último significante traz uma maior relação com o conceito freiriano de conscientização e está presente em várias obras de Vygotsky (CABRAL et. al, 2015, p. 419)

Concluem, dessa maneira que a conscientização seria um tipo de “tomada de consciência”.

Dentro dessa perspectiva sociocultural, baseando-se no trabalho de Vigotski e de Bakhtin¹⁵¹, o estadunidense Werstch contribui sistematizando o conceito de vozes, o qual tem seu fundamento na teoria do romance polifônico do círculo de Bakhtin, estando diretamente ligado ao enunciado. Até mesmo porque um enunciado só pode existir através de uma voz:

Isto é, antes de tudo, porque um enunciado só pode existir sendo produzido por uma voz: "Um enunciado, falado ou escrito, é sempre expresso de um ponto de vista [uma voz], que para Bakhtin é um processo e não um local. A enunciação é uma atividade que estabelece diferenças de valores. Em um nível elementar, por exemplo, as mesmas palavras podem significar coisas diferentes, dependendo da entonação específica com a qual são pronunciadas

¹⁵¹ Apoiamo-nos aqui na obra do autor *Marxismo e filosofia da linguagem*. Esta, apesar de ser popularmente atribuída à autoria de Bakhtin, citá-la-emos aqui pela autoria de Volóchinov, conforme foi publicada na tradução da editora 34, a qual nos baseamos. Volóchinov constitui o chamado “círculo de Bakhtin” e, apesar de algumas teses na área, as quais não adentraremos no mérito, não sabemos exatamente de quem foi a autoria da obra.

em um contexto específico: entonação é o som que o valor produz"(Clark e Holquist, 1984, p. 10). (WERTSCH, 1993, p. 51, trad. nossa¹⁵²)

Na perspectiva de Bakhtin, o enunciado e cada palavra que o compõe são ideológicos, refletindo e refratando a realidade, sendo capaz de distorcê-la, configurando uma série de interpretações, assim, é problemática a suposição de que é possível falar de um único significado ou mensagem inalterada. “A pluralidade de significações é uma propriedade constitutiva da palavra” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 230).

Por isso não se pode falar que a significação pertence à palavra como tal. Em sua essência, ela pertence à palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. ... a significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232)

Wertsch questiona a ideia de sentido literal, dizendo que não há sentido literal fora de pressupostos etnocêntricos (WERTSCH, 1993, p. 84). Dada essa multiplicidade de significados e interpretações, Wertsch mostra que em Bakhtin a palavra como enunciado tem função dialógica, em contraposição à univocalidade, justamente por essa multiplicidade de possibilidade de significados. Bakhtin considera como diálogo a interação de, pelo menos, dois enunciados. Essa interação nem sempre ocorre com um outro interlocutor, de forma audível, mas pode ocorrer no discurso interno, dentro da mente da própria pessoa com o que foi ouvido, lido e interpretado. “A palavra diálogo ... é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculo de valores, entre forças sociais” (MARCHEZAN, 2005, p. 123).

O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências – o assim chamado fundo de apercepção – são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. Uma palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante. Essa percepção ativa e intradiscursiva se dá em duas direções: em um primeiro momento, o enunciado alheio é emoldurado pelo contexto real e comentador (que, em parte, coincide com aquilo que é chamado de fundo de apercepção da palavra), pela situação (interna e externa), pela expressão visível e assim por diante; e em um segundo momento, prepara-se uma réplica. Tanto a preparação da réplica, isto é, a réplica interior, quanto o comentário real se fundem naturalmente na unidade de percepção ativa e podem ser isoladas apenas de modo abstrato. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 254)

¹⁵² This is so first of all because an utterance can exist only by being produced by a voice: "An utterance, spoken or written, is always expressed from a point of view [a voice], which for Bakhtin is a process rather than a location. Utterance is an activity that enacts differences in values. On an elementary level, for instance, the same words can mean different things depending on the particular intonation with which they are uttered in a specific context: intonation is the sound that value makes" (Clark and Holquist, 1984, p. 10).

Dessa forma, o diálogo é uma forma de compreensão, pois apenas quando compreendemos é que somos capazes de formar a réplica e, nesse processo de confrontar a nossa palavra com a do outro é que forma o processo de compreensão.

A compreensão é um processo ativo, ou seja, uma forma de diálogo. Compreender a enunciação de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela; além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores.

No processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 108)

Assim, Wertsch (1993) mostra que o enunciado de um pode servir de dispositivo de pensamento, o que no outro pode gerar um diálogo intramental, interior. Todo diálogo, portanto, é um fenômeno social, seja consigo seja com o outro:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205)

Assim, “(...) todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 109). O signo transforma-se em palco da luta de classes, uma vez que nele cruzam-se ênfases multidirecionadas. A obra interage diretamente com a ideologia do cotidiano em transformação, de acordo com cada época de sua existência histórica

Por fim, um enunciado reflete não apenas a voz que o produz, mas também as vozes a que se dirige. Na formulação de um enunciado, a voz responde de algum modo a enunciados anteriores e antecipa as respostas de outros que se sucedem; quando é entendido, uma expressão entra em contato com a "contra-palavra" daqueles que a ouvem. (WERTSCH, 1993, p. 54)

Clarificando as obras de Wertsch e Bakhtin, Giordan escreve que “Segundo Wertsch, as vozes às quais o sujeito está exposto na vida social determinam certos aspectos fundamentais de como a realidade pode ser representada no plano interno” (GIORDAN, 2013, p. 83). Para essa análise, é importante considerar que as vozes estão relacionadas aos fatores culturais e socioinstitucionais.

Por exemplo, se as crianças sempre ouvem da sociedade vozes dizendo que é normal, natural e necessária a exploração de animais, que é mais seguro aprisionar animais selvagens, etc. elas terão determinada compreensão e posicionamento sobre a posição hierárquica que o ser humano ocupa no relacionamento com as outras espécies. Isto precisa ser considerado ao fazermos uma intervenção em uma EMEI. Não adianta acreditarmos que é apenas irmos para a sala de aula com nosso discurso sobre direitos animais que todos vão se apropriar, incorporando isso na vida cotidiana. Seremos uma voz destoante. Portanto, é necessário conhecer a cultura na qual atuamos para abordarmos questionamentos de dentro dela. É necessário compreender as relações que se estabelecem nesse local, de poder, autoridade, quais são os valores, a quem os discursos costumam ser endereçados, etc. Isso para tentarmos ser uma voz diferente às crianças, a qual elas possam considerar também na construção do discurso interno.

c) Bandura e o desengajamento moral

Na análise também buscamos observar se as crianças utilizaram algum recurso de desengajamento moral, conforme esboçado por Bandura (1999; 2002). O autor definiu como desengajamento moral os processos internos sociocognitivos de autorregulação do comportamento humano que possibilitam a realização de ações não morais, justificativas, e auto avaliações isentas de culpabilidade.

A regulação da conduta humana envolve muito mais do que raciocínio moral, como também mecanismos auto regulatórios afetivos como auto-organização, pro atividade, auto reflexão e auto regulação. No processo auto regulatório as pessoas tendem a regular suas ações pelas consequências que se aplicam a elas mesmas. Esses mecanismos não operam ao menos que sejam ativados.

Às vezes, o desengajamento moral pode centrar-se na redefinição da conduta prejudicial como honrosa pela justificação moral, exonerando a comparação social e sanitizando a linguagem. As pessoas não se engajam em condutas prejudiciais até que elas tenham justificado para si mesmas a moralidade de suas ações. Dessa forma a linguagem atua como um recurso que forma padrões no qual a ação se baseia. Alguns recursos linguísticos são utilizados nesse processo como: eufemismo, sanitização da linguagem, voz passiva sem sujeito (como se as pessoas fossem movidas mecanicamente não fossem sujeitas de suas ações). Esses são modos de reduzir a responsabilidade pessoal das ações. Tais ações são produtos da interação e influências sociais e individuais.

As práticas de desengajamento não acontecem do dia para noite transformando alguém em cruel. Isso começa com ações cujo sofrimento podemos tolerar. Depois a auto-censura vai diminuindo através de repetidas ações até se tornar rotinizada.

Bandura (2002) elucida que existem oito mecanismos psicossociais de desengajamento que podem reduzir ou até mesmo aniquilar um comportamento moral sem ocasionar autossanções. Podemos elencá-los:

- Justificativa moral e social – Quando justificamos algo pelo possível benefício social de se fazer aquilo.
- Comparação Vantajosa – Quando comparamos um referencial contrastando com outro, transformando-o em algo legítimo e até, em algumas situações, benéfico.
- Linguagem Eufemística - Quando abrandamos a forma de expressar determinadas ações com uma linguagem reparadora.
- Deslocamento de responsabilidade – recorre-se à ideia de que outras pessoas estão agindo na mesma intenção. Exemplo: "Se uma criança está vivendo sob más condições, ela não pode ser culpada por se comportar agressivamente" (AZZI, 2011).
- Difusão de responsabilidade – usada quando as pessoas veem suas ações como se estivessem emergindo de pressões sociais ou de imposições dos outros, muito mais do que algo pelo que são pessoalmente responsáveis. Exemplo: "As crianças não podem ser culpadas por falar palavrão quando todos os seus amigos o fazem" (AZZI, 2011).
- Minimização e/ou distorção dos efeitos prejudiciais - Uma das formas de reduzirmos os efeitos nocivos de uma ação é questioná-la, distorcê-la e até mesmo minimizá-lo pelo uso de expressões.
- Atribuição de culpa às vítimas, e/ou desumanização - São formas de culpabilização das vítimas (os animais) e, no caso de seres humanos a desumanização das vítimas.
- Desumanização – utilizada quando se retiram das pessoas suas qualidades humanas ou quando se atribuem a elas qualidades bestiais. Exemplo: "Alguém que é desagradável não merece ser tratado como um ser humano" (AZZI, 2011). Esse último mecanismo mostra o status de não-humanos como objetos que não merecem nenhuma preocupação moral. Afinal, quando alguém é considerado humano, isso lhe confere alguns direitos e privilégios para não ser a vítima, o

oprimido, mas o oposto, o opressor. Portanto, quando se tira esse privilégio, retira-se também o indivíduo da categoria de preocupação moral.

AS ATIVIDADES REALIZADAS

Segue uma breve descrição de todas as atividades realizadas por nós através da equipe D.I.A.N. entre o período de 2015 quando foi criada e o primeiro semestre de 2018. Os nomes das pessoas foram substituídos por nomes fictícios. Apenas algumas dessas atividades serão selecionadas para uma análise mais aprofundada no capítulo posterior.

5.1 Segundo semestre de 2015 em Guarulhos

A primeira atividade da equipe DIAN foi construída com base na análise de “Fuga das Galinhas” (2000), feita em cima da minha dissertação de mestrado (VIZACHRI, 2014b). Como abordado em artigos anteriores (VIZACHRI, 2015a, 2015b), partimos do pressuposto de que animações são artefatos culturais que veiculam significados do que é e de como deveria ser o humano e que tipo de relações estes deveriam estabelecer com os animais. Portanto, buscamos compreender as ressonâncias éticas, socioculturais e políticas dessas representações. O filme “Fuga das galinhas” foi escolhido por mostrar o drama que as galinhas criadas em granja sofrem. Ao contrário de “Bee Movie” (2007), o qual apresenta como positivo, natural e necessário o consumo do mel de abelhas, propagando a ideia de que as abelhas só polinizam porque humanos consomem mel, “Fuga das Galinhas” apresenta como ruim o consumo de ovos e de frango por humanos, uma vez que a produção dos ovos pelas galinhas pode levá-las à morte (VIZACHRI, 2016, p. 136). Para discutir o filme na escola nós selecionamos: a cena inicial que mostra a granja e os lugares que as galinhas viviam; as galinhas tentando escapar de lá; a dona da granja controlando a produção de ovos; as galinhas planejando escapar; a dona da granja mostrando a máquina que transforma a galinha em torta de frango; a cena final quando as galinhas escapam da granja e vão para a ilha deserta. Essas cenas foram escolhidas por mostrar claramente que galinhas não querem virar tortas ou produzir ovos para os fazendeiros.

Nós preparamos as atividades baseados no filme, que foram realizadas em duas classes de escolas públicas de Guarulhos. Uma classe tinha 35 crianças de 8/9 anos supervisionada pela professora Rafaela. Outra com a mesma quantidade de crianças, porém com 4 a 5 anos de idade, supervisionada pela professora Sandra. Em ambas as classes as atividades foram feitas em apenas um dia em cada classe com duração média de 1h.

Solicitamos que as professoras da classe exibissem o longa completo previamente, uma vez que grande parte das crianças não o conheciam. Porém, apenas a professora Rafaela havia passado com antecedência. A turma de 4 a 5 anos não pode assistir previamente. No dia da aplicação apenas foram exibidos um recorte de algumas cenas do longa. Logo após as crianças assistirem aos trechos, questionamo-las sobre o conteúdo da animação, especialmente no que dizia respeito à relação dos humanos com as galinhas. Por exemplo: o que os humanos queriam que a galinha fizesse? por quê? aonde a galinha morava, dormia? esse é o lugar natural delas? então por que elas queriam sair dali? E se essa relação entre galinhas e humanos exibida era boa ou ruim. Nesta primeira etapa da atividade, as crianças de 8 anos facilmente perceberam que as galinhas estavam sofrendo na granja e que essa não era uma relação boa, considerando a dona da granja uma pessoa má. Quando questionadas a respeito se gostaram da galinha ter ido para uma ilha deserta, disseram que sim, pois "ninguém merece virar torta". Entretanto, logo começaram a narrar situações próximas a elas de parentes que cuidam de galinhas. Quando questionadas sobre se esse cuidado era bom ou mau, todas pensaram e disseram ser bom. Contudo, tiveram muita dificuldade em elaborar o porquê esse cuidado era bom. Todavia, ainda afirmavam no meio de histórias que não gostariam que as galinhas que conheciam virassem tortas. O que nos faz pensar que embora as animações sejam um recurso interessante para que as crianças reflitam a relação ética que estabelecem com os outros animais, ainda é um desafio que elas façam a conexão entre o que foi discutido com a realidade vivenciada por elas.

Na turma de 8 anos, a segunda etapa da atividade contou com um quiz sobre as características comportamentais da galinha, o qual teve como objetivo fazer as crianças conhecerem mais sobre nossas semelhanças com as galinhas de modo a desenvolver mais empatia com elas. Dentre as questões, foi perguntado se o piado das galinhas tinha algum significado ou não, entre outras. As crianças se reuniram em grupos para poderem discutir as questões. Caso achassem que a resposta era verdadeira, deveriam levantar o cartão verde. Se a resposta fosse negativa, deveriam levantar o cartão vermelho. As crianças acertaram todas as questões, só ficaram na dúvida se a galinha podia aprender atividades complexas como apagar e acender a luz.

Para finalizar nessa turma, levamos maquetes de três cenários referentes ao filme, sendo o primeiro uma máquina, o segundo uma fazenda, e o terceiro uma ilha deserta. A atividade requeria que as crianças modelassem uma galinha de massinha e escolhessem um dos três locais para colocar as galinhas. Elas foram orientadas que não

estávamos julgando quem fizesse o certo ou errado, mas que seria melhor pensar sobre qual lugar achavam mais adequado para a galinha viver e por quê. Dentre os resultados, nenhuma criança quis colocar na máquina, as escolhas se dividiram entre fazenda, por ser um local onde a galinha teria mais companhia, e ilha deserta, por proporcionar mais liberdade. Elas justificaram suas escolhas dizendo: “ninguém merece ir para a máquina”; “eu vou colocar na fazenda para elas poderem brincar”; na ilha elas vão poder ser mais livres”.

No dia seguinte à nossa presença na escola, a professora Rafaela nos disse que as crianças perguntavam se era possível fazer um bolo sem ovos. Infelizmente, ela disse que era impossível. Isso pode parecer um final decepcionante e frustrante para um dia global construtivo e desafiador, no entanto, mostrou-nos que a nossa maneira sutil de introduzir os direitos dos animais para as crianças, encorajou-os a refletir sobre a ética vegana com uma mente aberta. Nós também concluímos que devemos fornecer aos professores com os quais nos juntamos, informações adicionais sobre tópicos que possam ser criados pelas crianças depois de sairmos, não só relacionados especificamente ao animal que discutimos em aula, mas também ao veganismo.

Apesar do sucesso desafiar o especismo aprendido até os 8 anos, nós encontramos resultados muito diferentes com a turma de 4 a 5 anos. Assim que começamos a oficina, perguntamos se elas gostavam de galinhas. Elas quase unanimemente responderam "nós gostamos de torta de frango". A sequência de atividades foi quase a mesma da classe anterior. Nós trocamos o quis por uma cena interpretada por duas mulheres: uma fazendeira rica que explorava frangos para fazer torta; a outra uma dona de santuário que cuidava de galinhas. Inesperadamente, as crianças de 4 a 5 anos preferiam a fazendeira rica, simplesmente porque era rica e mostrou muito dinheiro para as crianças na interpretação. Durante o último exercício, um menino amassou a argila dizendo que estava fazendo mortadela de frango. A maioria das crianças escolhia a maquete da máquina para colocar a galinha. Este foi o nosso primeiro dia pondo em pauta os tópicos da ética interespecies com os 4 a 5 anos de idade. Não esperávamos receber essas respostas. Concluímos que diferenças tão grandes com o grupo anterior de crianças ocorreram devido à diferença de idade.

A diferença pode ser explicada pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget que afirma que as crianças de até 5 anos de idade ainda não desenvolveram as habilidades cognitivas necessárias para chegar a conclusões semelhantes às de 8 anos de idade expostas às mesmas tarefas (Piaget, 1977). Compreendemos que a capacidade de

sintetizar a história apresentada é algo que deve ser desenvolvido na criança, tanto que ela precisa assistir diversas vezes a mesma história. Em um estudo com crianças de três a seis anos, McKenna e Ossoff (1998) descobriram que apresentavam dificuldades para distinguir a fantasia da realidade, não podiam distinguir qual conteúdo era mais ou menos importante e, em comparação com os adultos, elas conservavam pouca informação sobre o conteúdo apresentado. Nós não vimos isso como uma razão para não usar o filme em nosso programa no futuro, em vez disso, vamos trabalhar para utilizar esse recurso de maneira mais adequada para essa idade. Crianças de 5 anos de idade estão no que Piaget chamou de estágio pré-operacional. Nesta fase, o egocentrismo é característico. Isso significa que as crianças têm dificuldade em distinguir diferentes perspectivas de suas próprias (KESSELRING, 1990, p. 11). Também característica dessa fase é a dificuldade de reconhecer o todo na parte e a parte no todo. Dessa maneira a torta não é vista como sendo da galinha. Ademais, esta atividade mostrou um conflito de dois valores para as crianças. Eles tiveram que escolher entre a vida do frango e o sabor da torta de frango. Acreditamos que este último foi de maior valor para as crianças não apenas por causa de suas preferências alimentares, mas principalmente porque o gosto é o que elas associam diretamente com a torta. No Brasil, a torta é tradicionalmente feita para ocasiões especiais, como celebrações. Não é uma refeição diária, especialmente nas famílias da classe trabalhadora, e provavelmente é vista como especial e valiosa pelas crianças. Após a oficina, entendemos que as criancinhas veem a torta como um objeto de valor, o que facilitou a escolha por isto ao invés da vida de uma galinha. No entanto, acreditamos que é importante incentivar as crianças a pensar de forma crítica e a colocá-las em contato com outros pontos de vista. Por isso nós fizemos perguntas tentando isso nesse dia: "Se você fosse uma galinha, você gostaria de ser colocado na máquina?". Elas responderam por unanimidade "não". Nós também tentamos fazê-los perceber que eles poderiam fazer tortas com outros ingredientes, como maçã, chocolate ou vegetais. Esta experiência nos mostrou que o especismo é aprendido cedo e que é essencial envolver as crianças pequenas em um pensamento antiespecista já e desafiar seus comportamentos centrados no ser humano em relação aos animais.

5.2 Primeiro semestre de 2016 – E.M.E.F. Tarsila do Amaral, Guarulhos

Foram feitas atividades em dois dias em uma mesma turma com 35 crianças de 4 a 5 anos. O animal escolhido para abordarmos foi a abelha. Isso porque é um inseto e a reflexão ética sobre ele não é tão óbvia uma vez que não percebemos as similitudes com

a humanidade, como mostro Naconezy (2007). Também ser um animal extremamente necessário para o equilíbrio ambiental, devido a polinização. Conforme mostrado no documentário “Mais que mel” (2012), alterações ambientais como intensificação agropecuária, introdução de espécies exóticas ou manutenção de raça pura de abelhas através da manipulação humana, desmatamentos, queimadas, uso de agrotóxicos e extrativismo, estão provocando efeitos negativos na disponibilidade dos recursos florais necessários para a sobrevivência das abelhas. Desse modo, há um decréscimo na população de abelhas ocasionando resultados em cadeia como diminuição da polinização e decréscimo da dispersão de flores, portanto quanto mais cedo as crianças aprenderem sobre isso, maior será a conscientização a cerca desse assunto. Além disso, é importante mostrar para as crianças como os humanos fazem o “uso” das abelhas em prol das suas vontades e desejos sem pensar, muitas vezes, no bem estar do animal. Greif (2014) discute como a apicultura pode ser fatal para abelhas, que podem ser consideradas seres sencientes, e ainda discorre sobre a apicultura racional que coloca estes animais em um sistema persistente de exploração, deixando-as vulneráveis aos desejos do apicultor que as mantém vivas quando é conveniente e as mata quando julgar necessário.

A equipe D.I.A.N. realizou um teatro interativo contando às crianças sobre a vida das abelhas, a busca pelo néctar que faz com que ela produza o mel conjuntamente com outras abelhas (em família), a importância do mel para as abelhas e do respeito à vida delas. No meio da história, foi explicado que as abelhas se comunicavam através da dança das abelhas. Também ensinamos as crianças a cantarem uma música que foi criada no grupo, com um refrão fácil de aprender e frases simples que diziam “Abelhinha bonitinha, vou deixar viver”.

Para a realização do teatro, uma pessoa vestida de abelha entrou na sala, o que chamou muito a atenção. Quando foram questionadas se gostavam de abelhas, todas disseram sim e algumas se levantaram e diziam “eu gosto de você”, “eu amo você”. Foi percebido o quanto as crianças levaram a sério a atividade realizada e a interpretação da abelha a partir de falas como “Você é uma abelha de verdade?” “Você voa de verdade?”. Notou-se o quanto fantasia e realidade se misturam no universo infantil. Algumas crianças também disseram gostar da abelha e conhecer um pouco sobre ela devido a uma figura de abelha popular. Assim, foi possível confirmar o quanto essas figuras populares dos desenhos e músicas auxiliam as crianças a gostarem daquela espécie de animal. As pesquisadoras italianas Borgi e Cirulli (2015), ao estudarem sobre atitudes em direção aos animais entre crianças que estavam no jardim de infância em escolas italianas,

perceberam que a antropomorfização é um importante fator que influenciará na concepção que as crianças têm sobre os animais, o que foi possível confirmar com essa atividade.

Também positiva foram as manifestações na hora de cantar a música e de ensinar a dança das abelhas. Tanto que quando retornamos àquela sala, as crianças começaram a cantar sozinhas a música da abelhinha, tão logo nos viram. Neste retorno, uma das crianças veio dizer que havia encontrado uma abelha, mas não a matou, "deixou ela viver", repetindo assim a mesma frase encontrada no refrão da música.

Na finalização do primeiro dia de atividade, quando a abelha disse que agora que tinha recolhido o néctar iria para a casa fazer o mel e que fazia o mel em conjunto, a princípio algumas crianças acharam que era possível fazer o mel sozinha, mas depois entenderam que este só era feito em conjunto, percebendo assim como as abelhas são seres sociáveis. Quando a “abelha” disse que quando as crianças comiam mel ela ficava fraquinha e perguntaram se isso estava certo, a maioria disse que não, que não comeriam mais mel. Entretanto, outras disseram que mesmo assim continuariam a comer mel, pois este é muito gostoso. Percebeu-se assim que essa última parte do mel foi a que gerou mais conflitos, porém dentro do esperado, uma vez que foram apresentados dois objetos de valores conflitantes para as crianças, no qual elas deveriam apenas escolher um. Houve um garoto que se surpreendeu quando informado que as abelhas pertenciam a uma ‘família’ e disse que depois de saber disso não iria mais comer mel, o que nos fez pensar que a percepção de características em comum entre a vida dos animais e das crianças é um importante ponto para se desenvolver a empatia pelas outras espécies. Contudo, outro garoto disse que mesmo sabendo que a abelha produz o mel para si própria continuaria a comer o mel. Estas divergências nos comentários das crianças nos satisfez, pois confirmou nossa intenção de não impor conceitos, mas sim trazer elementos para as crianças tomarem decisões. De forma a entender o que elas pensam sobre o assunto e relacionar o aprendido com o cotidiano delas.

Quando voltamos a essa turma, no mês seguinte, as crianças imediatamente começaram a cantar a música que lhes ensinamos. Uma criança nos contou que conheceu uma abelha, mas não a matou, "deixa-os viver", repetindo o coro dessa música. Neste dia nosso objetivo foi mostrar o ciclo de vida das abelhas para as crianças e sua importância para o meio ambiente. Nós preparamos dois jogos: um foi uma adaptação do clássico jogo de dominó, o outro nós chamamos "o jogo do bem e do mal". Para o dominó de abelhas, as crianças tiveram que conectar peças com a mesma ilustração. As imagens

referiam-se aos ciclos de vida das abelhas, incluindo imagens delas voando em busca do néctar e o processo de polinização. O dominó possuía três ciclos: da abelha operária; do zangão; da abelha rainha. Eles poderiam ser montados separados e depois interligados a fim de mostrar que uma abelha depende da outra, que nenhuma tem função isolada.

No jogo do bem e do mal as crianças receberam imagens de abelhas com caras tristes e felizes sobre elas e imagens das coisas que deveriam ou não existir no ambiente das abelhas: como lixo, flores, uma colmeia, ar puro, fumaça, árvores, mel, água com açúcar. Em grupo elas deveriam encaixar as imagens positivas em um quadro verde e as imagens negativas em um quadro vermelho. Esperávamos que as crianças colocassem as abelhas tristes no quadrado vermelho com as coisas negativas de suas vidas e as abelhas felizes com as coisas positivas de suas vidas. Surpreendentemente, este jogo teve o resultado mais interessante desse dia: as crianças colocam todas as abelhas (com rostos tristes e felizes) no quadrado verde com o que consideram bom em suas vidas. Assim, eles mudaram as regras para o jogo e explicaram seu raciocínio: "Temos que colocar as abelhas tristes com as coisas boas no melhor meio ambiente para torná-las mais felizes".

Segundo relato da professora da turma, apresentado em trabalho no SLBEI II¹⁵³:

(...)após a intervenção, uma aluna comentou que havia visto uma aranha e sua irmã queria matá-la. Ela explicou para a irmã que a aranha não estava fazendo mal para as mesmas, que estava em sua casa e não seria correto machucá-la. Com esta fala percebe-se que, com o desenvolvimento da atividade construiu-se um sentimento de empatia pelos animais por parte das crianças, mesmo os que não foram citados diretamente na intervenção. (PIASSI et. al, 2016)

Assim, pudemos observar o processo de generalização, um dos elementos a se constatar quando observamos a conscientização. Isto é, mesmo sem termos falado da aranha na atividade, a criança estava refletindo sobre se deveria ou não deixá-la viver, mostrando assim, que a reflexão não ocorreu apenas durante a atividade relacionada ao animal apresentado, mas sim, estendeu-se de forma generalizada.

5.3 Segundo semestre 2016 – E.M.E.I. no Jardim Keralux

Foram realizadas 4 intervenções na mesma turma, sendo uma por mês, com aproximadamente 35 crianças de 4 a 5 anos de idade. Neste semestre utilizamos as mesmas atividades do semestre passado, sobre as abelhas, em dois dias. Como havíamos nos mudado para uma EMEI situada na zona leste de São Paulo, vizinha à USP-leste, tínhamos que pensar em algumas particularidades. Embora localizada no mesmo bloco

¹⁵³ Seminário Luso-brasileiro de Educação de Infância.

que a universidade, há um corrego que perpassa esse bloco, os qual dificilmente o lixeiro passa e o lixo se acumula, as moradias não são planejadas. Este ambiente facilita a proliferação do mosquito da dengue. Por isso que a escola participa de iniciativas para prevenir a proliferação de mosquitos. Em breve, isso levou a uma questão inesperada: as crianças, no geral, realmente cumpriram muito rapidamente nossos objetivos de desenvolver a consciência e a empatia interespecies. Tanto que a compaixão chegou a tal ponto que alguns não começaram a fazer relação com o mosquito da dengue, defendendo-o também. Colocavam em risco suas próprias vidas sem perceber. Apesar de estarmos preocupadas com a compaixão entre espécies demonstrada por essas crianças, tivemos que elaborar uma próxima sessão em nossas oficinas que articulasse a importância de não prejudicar aqueles que não nos ameaçam, ao mesmo tempo que explicam ao mesmo tempo proteger nossas próprias vidas sempre vem primeiro.

Em 2016, Ana Paula Gomes Meira, graduanda de Licenciatura em Ciências da Natureza na EACH-USP e bolsista do programa PIBID, havia cursado a disciplina “Fundamentos da didática”, ministrada pela prof. Maria Elena Infante-Malachias, na qual teve contato com a proposta do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. A graduanda, que hoje é uma das coordenadoras do D.I.A.N., decidiu pesquisar mais sobre essa proposta de teatro e decidiu trazê-la para o grupo com a finalidade de conseguirmos maior participação das crianças. O teatro já fazia parte do grupo, mas ainda havia indagações sobre como poderíamos promover maior interação das crianças para que não caíssem na passividade. A proposta foi então tentar adaptar o Teatro do Oprimido para discutirmos a questão que as crianças traziam, conforme publicamos no artigo “Quando as bolsistas P.I.B.I.D. debatem e investigam sobre animais e natureza com crianças de 4 a 5 anos” (MEIRA et. al, 2019).

Realizamos uma cena em que dois irmãos voltavam da escola com o pai. Enquanto um contava que tinha aprendido sobre a dengue, o outro contava ter aprendido sobre a vida das abelhas. A cena terminava com o pai perguntando: "Por que é aceitável prejudicar um e não o outro?". Convidamos os alunos a se imaginarem no papel dos irmãos e a dar-lhes as respostas que eles dariam ao pai na cena. Eles mencionaram as estratégias que aprenderam até agora para evitar o mosquito da dengue, como, por exemplo, não deixar a água parada. Para deixar clara a diferença entre as formas em que vemos as abelhas e as formas como abordamos os mosquitos da dengue, guiámo-nos a pronunciar explicitamente que o mosquito da dengue se alimenta do nosso sangue ao contrário das abelhas que apenas comem mel. As respostas das crianças foram muito

interessantes. Eles disseram: "O da dengue pode mais que o da abelha"; "É porque o mosquito da dengue pica as pessoas para adoecer, suga o sangue das pessoas para se tornar mais forte. E a abelha come mel."; "Mata o mosquito, não as abelhas"; "As abelhas têm que comer somente mel".

Após as respostas das crianças, o pai faz mais uma pergunta às crianças: "Se um sapo aparecer no meu quintal: o que devo fazer?" Esta questão inspirou a manifestação mais gloriosa. Apesar de poucas crianças responderem: "Mata!", imediatamente um menino levantou seus punhos em sinal de protesto e começou a dizer: "Deixe-os viver! Deixe-os viver!" Tantas vezes que ele inspirou os outros a se juntarem a ele e a todas as crianças, incluindo aqueles meninos que disseram "mata" começaram a dizer em coro: "Deixe-os viver! ".

A intervenção não realizou o teatro do oprimido estritamente, até porque tivemos que considerar: a idade das crianças; o tempo que tínhamos disponível de intervenção que não favorecia uma preparação para o teatro propriamente. Também a proposta temática que o nosso projeto trazia. Porém, utilizou-se de estratégias inspiradas pela proposta de Boal como: não apresentar uma conclusão pronta e prévia da história, mas permitir que as próprias crianças discutam o tema e elabore suas respostas; ter um conflito no qual as crianças tiveram que decidir o desfecho; os bolsistas de iniciação à docência tiveram espaço para questionar as crianças sobre como terminariam a história, o que fariam para o pai na situação encenada. Utilizamos dessa forma um tema extraído da dúvida das crianças e levantamos a questão no teatro para que elas mesmas respondessem, de maneira que houve uma troca de conhecimento entre elas para responder a questão e designar o final da cena. Para que as crianças atuassem no lugar dos atores e de fato improvisassem uma história seria necessário aplicar as etapas desde o começo, para que tivessem a consciência de que poderiam modificar a cena para fazer aquele ensaio real, o que provavelmente seria espontâneo, pois as crianças tendem a praticar facilmente o que aprendem. Não podemos dizer que foi puramente Teatro do Oprimido, pois a história contada não era de fato a das crianças e não foram elas que atuaram, mas foi uma adaptação procurando se extrair o máximo possível de participação das crianças.

Junto a essa atividade, no mesmo dia também foi realizada outra, denominada atividade dos sapos. Isso foi adaptado de uma atividade criada por Braga (2003, p. 113) que aplicou durante as entrevistas com os alunos. Nosso objetivo era verificar se com as atividades aplicadas anteriormente as crianças demonstrariam sensibilidade a outros animais não abordados anteriormente. O sapo foi escolhido por não ser um animal muito

querido pelas crianças. Dentre os resultados encontrados por Braga, quantidade significativa disse que socorreriam o animal, embora não gostassem dele. Pouquíssimos alunos disseram que socorreriam o sapo por gostar dele. Enquanto no grupo de controle, a maioria disse que jogaria o sapo fora por não gostar dele, no grupo experimental, alguns alunos disseram que socorreriam o sapo por gostar dele. Esse resultado se deu, segundo a autora, “pois essa questão está aliada à necessidade de as escolas trabalharem com projetos participativos em Educação Ambiental” (BRAGA, 2003, p. 119).

Nessa adaptação dividimos a sala em grupos e cada criança recebeu uma folha com 3 quadrinhos, estando apenas o segundo quadrinho preenchido com um desenho de uma criança olhando para debaixo da cama e encontrando um sapo, aparentemente machucado. O primeiro e último quadrinhos estavam em branco. A criança deveria desenhar neles de forma a reconstituir a história. Em cada grupo havia um monitor questionando as crianças coisas como: “O que você acha que aconteceu para o sapo estar aí?”; “E, se fosse você nessa situação, o que faria? Por quê? E se fosse um cachorro?”.

Pudemos observar resultados positivos, uma vez que a maioria das crianças relatou que eles retornariam o sapo ao seu habitat natural, deixando-os para o rio, lago ou natureza. Além de outras crianças, a maioria das meninas, mostraram uma atitude protetora dizendo que elas cuidariam de sapos. Outras crianças demonstraram reconhecer sua importância ambiental para o equilíbrio da natureza. Embora essas respostas possam parecer utilitárias, por se relacionarem com a função do sapo não com a importância de sua vida, independentemente de sua utilidade, é uma resposta positiva porque as crianças não as prejudicariam e reconheceriam como a natureza está conectada.

Algumas crianças mostraram medo em suas respostas. Pode ser devido à falta de conhecimento do animal misturado com a fantasia, como a resposta do menino que disse que viu “uma aranha gigante comendo um sapo de pedra”, ou as crianças que disseram que “o sapo pulou no rosto” ou “faz xixi nos olhos”. Isso nos mostra que a falta de familiaridade com esse animal faz com que eles os associem com periculosidade. O que está de acordo com os resultados de Borgi e Ciruli (2015) que notaram que as crianças desenvolvem preferências de tipos de animais não humanos de acordo com o apelo estético e familiar, desde os 3 anos de idade. Isso pode facilitar o especismo seletivo o qual “atribui-se valor moral a algumas espécies, mas não a outras” (BRÜGGER, 2013, p. 128). Randler, Hummel e Prokop (2012) apontam para a necessidade de atividades relacionadas com animais realizadas nas escolas para reduzir o medo e o desgosto contra os animais impopulares.

Outro aspecto que vale a pena destacar foram as crianças que disseram que matariam o sapo. Apesar de serem minoritários, mostraram que ainda não perceberam a diferença entre gostar e respeitar. Nós não temos que gostar de sapos ou querer cuidar deles para respeitar a vida deles. Algumas crianças perceberam essa diferença, disseram que não gostavam de sapos, mas que os mandariam ou devolveriam à natureza. Portanto, é notável que as preferências se tornem uma influência importante na escolha entre cuidar ou prejudicar. No entanto, foi muito interessante ouvir os argumentos quando perguntado se matá-lo é estava certo. Eles responderam principalmente com argumentos ecológicos sobre a importância do sapo para a natureza.

O último dia de intervenção nessa turma teve como objetivo verificar como as crianças pensavam e se posicionavam sobre diversas situações que implicam o sofrimento de animais, verificar se elas generalizavam o discurso ético para outras criaturas. Para isso nós dividimos a turma em 4 grupos. Levamos imagens impressas de animais em diversas situações de uso em nossa cultura como: rodeio, pássaro na gaiola, a alimento, cão preso na coleira, zoológico, etc. Pedimos para cada grupo de crianças escolher um animal em uma situação para representar em mímica. Enquanto as crianças escolhiam os animais, havia um monitor por grupo perguntando coisas como: Qual animal foi escolhido? Em qual lugar ele está? O que ele está fazendo? Como você acha que o animal está se sentindo? Como ele se sente com relação aos outros animais? Se fosse você, o que você gostaria que acontecesse com você? Após responderem as questões, as crianças deveriam pensar como apresentariam a mímica para os colegas dos outros grupos adivinharem. Após as crianças descobrirem a mímica, os grupos deveriam explicar os motivos de terem escolhido determinada cena para representar na mímica; os outros grupos interagiam expressando as opiniões sobre os animais dos outros grupos.

Nesta última atividade, a parte da mímica foi a parte mais lúdica. Conseguimos acompanhar melhor a discussão e opinião das crianças enquanto elas escolhiam as imagens. Foi bastante interessante observar as opiniões. O grupo que escolheu um homem levando os reciclados em uma carroça carregada por um cavalo logo percebeu que o cavalo estava triste, “mal” e “cansado”. Quando disseram que isso era errado, a monitora confrontou com a seguinte situação: “Eu estava ali na outra sala, e uma menina da sua idade falou que acha certo usar o cavalo pra levar as coisas das outras pessoas, porque ela não tem dinheiro pra comprar um carro. Vocês acham que isso está certo?”. As crianças responderam que não, não houve divergência. Uma menina ainda respondeu: “Porque se não tiver dinheiro não precisa comprar, se tiver precisa comprar”. Também disseram que

se fossem o cavalo eles fugiriam: “porque o cavalo gosta de brincar”. Na imagem do passarinho na gaiola uma criança respondeu de maneira similar dizendo: “Ia querer brincar com meus amiguinhos... eu ia brincar com meus amiguinhos.” Isso quando questionadas se elas fossem o passarinho, o que gostariam que acontecesse com elas. Pudemos perceber o quanto que o brincar é importante para as crianças e o quanto que elas transferem características importantes para elas às outras espécies. Os animais gostam tanto de brincar quanto elas. Na imagem do boi no rodeio, as crianças mencionaram que se fossem o boi fugiriam para a natureza.

5.4 Ano de 2017 na E.M.E.I. do Jardim Keralux

Continuamos na EMEI Keralux, porém aumentamos o número de intervenções para 8, contando uma por mês, na mesma turma que iniciou com 32 e depois aumentou para 35 crianças de 4 a 5 anos de idade.

PRIMEIRO DIA DE INTERVENÇÃO – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: 21/03/17

Descrita e analisada no próximo capítulo, tópico 6.1.

SEGUNDO DIA DE INTERVENÇÃO: 25/04/17

Para o segundo dia de intervenção nós continuamos a fazer a escuta buscando aprofundar melhor alguns diagnósticos. Assim, a atividade desse dia teve como objetivo avaliar os conhecimentos e opiniões das crianças em situações que envolvam animais mencionados por eles na reunião passada. Escolhemos dois animais abordados pelas crianças: gato preto, queríamos saber se o que o Alberto tinha falado na intervenção passada (relacionar gato preto com um ser ruim) era uma visão particular ou se era geral de diversas crianças; tubarão, porque algumas crianças queriam muito a música do tubarão, também os animais mais mencionados pelas crianças (que elas gostavam) eram animais predadores. Além desses dois, também decidimos conversar sobre o cachorro porque a região que a escola fica e as crianças moram tem muitos cachorros de rua abandonados.

Para iniciarmos, nós elaboramos teatro de fantoche com as seguintes histórias descritas abaixo:

Gato

Menino ouve um barulho e entra em casa e vê tudo bagunçado. Ele chama os seus gatos e diz: “branquinho e pretinho, eu não posso ficar fora de casa um minuto que olha só o que vocês fazem. Quero saber qual de vocês dois que fez essa bagunça”. Olha para as crianças e diz “crianças, vocês viram o que aconteceu? Quem foi que fez isso? Por que você acha isso?”. Espera-se a interação. O objetivo é verificar se as crianças relacionam o gato preto como o responsável pela bagunça, apenas por ser preto, sem nenhum indício. Se isso acontecesse, nós saberíamos que precisaríamos abordar o tema posteriormente, e relacionaríamos com racismo. Porém, não foi isso que aconteceu. As crianças não associaram o problema com a cor de gato, felizmente. O que não significa necessariamente que a turma não tem problemas ou uma visão negativa do gato preto. Porém, nessa atividade não percebemos esse tipo de problema. Para finalizar a história, após a interação com as crianças, a menina entra e diz: “Oi, tudo bem crianças?” “eu estava andando no quintal e vi tudo o que aconteceu. Não foram os gatos. Eles estavam dormindo quando tudo aconteceu. Foi o vento. Você tinha deixado a janela aberta e o vento entrou e derrubou o seu vaso de plantas.” Menino diz: “Muito obrigada Maria por me avisar, eu já ia ser injusto culpando o gato! Vem aqui seus bonitinhos”.

Cachorro

Luísa estava andando na feira e viu um lugar que vendia cachorrinhos. Ela achou tão bonitinho aqueles cachorrinhos. Eles eram iguaizinhos a aqueles que os amigos queriam comprar. Se ela tivesse um cachorro daqueles, disse para sua amiga: “todos vão querer um igual.” Mas a amiga respondeu “Luísa, na sua rua tem um cachorro que vive sozinho, com fome e sem abrigo. Ele precisa de você. Você pode ficar com ele ao invés de comprar esse.” Luísa vira para as crianças e pergunta: “o que vocês acham crianças? Qual eu devo escolher? Por quê?”

Nessa cena, as respostas foram variadas. Alberto era uma dos poucos que achavam que Luísa deveria comprar o cachorro porque comprar era melhor do que cuidar. A maioria das crianças disseram que cuidar seria melhor do que comprar. Portanto, não percebemos um fetiche com relação ao comprar e adquirir um animal apenas porque todos têm. Difícil explicar a razão disso sendo essa a segunda vez que havíamos ido à escola. Por um lado, a região em que moram e a classe social deles talvez tenha deixado fora da realidade deles comprar um cachorro, por outro lado a falta de condições financeiras poderia ser um fator que aticasse essa vontade. Como o nosso relacionamento com as crianças estava apenas começando, não podemos definir uma hipótese. Todavia, como

isso não apareceu como um problema geral, decidimos não abordar essa temática nas próximas intervenções.

Tubarão

Mergulhador está nadando no mar e encontra um tubarão. Pensa alto “Meu Deus! Que tubarão mais lindo. Ana, o que você acha de levarmos e colocarmos no aquário? As crianças irão amar!”. Ana diz: “Não podemos fazer isso. Como você acha que o tubarão vai se sentir em um aquário? O que vocês acham crianças, digam para ele.” (INTERAÇÃO). “Uma vez eu li que tubarões costumam ser bastante curiosos e inteligentes. Você sabia que os tubarões podem aprender tarefas mais rápido do que um gato?! Sabiam crianças?” (INTERAÇÃO) “Aliás, deixa eu ver aqui quem sabe das coisas. Vocês sabem brincar de sim não? Quero ver. É parecido com vivo e morto. Quando eu falar sim todo mundo tem que ficar em pé. Não, todo mundo tem que abaixar.

- Você sabia que os tubarões se alimentam de peixes velhos e doentes e de tartarugas.

- Você sabia que a rêmora é um peixinho que nada do lado dos dentes do tubarão e fica comendo a sujeira dos dentes dele.

- Você sabia que os tubarões só chegam perto da praia quando as pessoas sujam muito os mares, ou quando eles se sentem ameaçados por causa da pesca.

- Você sabia que algumas espécies de tubarões são muito sociáveis e gostam de andar em grupo.

- Você sabia que os tubarões amam viver no mar porque lá é a casa deles.

- Você sabia que os tubarões ficam muito tristes em aquários, eles sentem-se sozinhos.”

Dentre as três historinhas apresentadas, a última, do tubarão, foi a que eles mais gostaram, demonstrando maior interesse. Desde o início da história, as crianças já demonstraram interesse. Tão logo entramos na sala para nos apresentarmos e dizermos que contaríamos três historinhas, as crianças já demonstraram alegria quando souberam que uma delas seria a do tubarão. Também, assim que começamos a historinha do tubarão, as crianças já pareciam muito mais envolvidas do que nas primeiras histórias. Percebemos isso pela reação das histórias. Duas meninas se abraçaram e fizeram cara de medo, ao ver o fantoche de tubarão pela primeira vez. Essa linguagem corporal faz parte da escuta das crianças que não deve ser apenas pela fala, mas também por outras formas de expressão.

Nesse dia, a professora responsável pela turma estava ausente e não avisou a gente previamente, o que dificultou bastante a organização da turma. A inspetora deixou as crianças conosco apenas, sem supervisão. Por não haver uma autoridade presente, as crianças estavam muito menos disciplinadas. Quando os monitores começaram apresentar o teatro de fantoches, Alberto se levantou da cadeira para ir atrás do cenário. Percebendo que havia um adulto por trás exclamou “é o tio!”. Nisso, algumas outras crianças também se levantaram de suas cadeiras para ver o que acontecia atrás do cenário. Quem estava lá. Nesse momento, a graça maior estava em se divertir vendo o que estava por trás do que a própria peça e, assim, quebrar o encanto educativo de nossa ação. Sutton-Smith (1986) ajuda-nos a entender essa situação quando fala sobre a dialética do jogo que está em não apenas criar regras, mas em quebrá-las e recriá-las. Segundo o autor:

A diversão está em manter a ordem do jogo em conjunto e em permitir que ela se desintegre; É preciso uma competência considerável para as crianças de 5 anos para fazer cada coisa no momento certo. Embora, é claro, às vezes seja tão divertido fazê-los na hora errada! (SUTTON-SMITH, 1986, p. 4, trad. nossa)

Assim, sem a autoridade da professora presente para dizer para as crianças quando manter a ordem da brincadeira e quando a quebrar, as crianças se divertiam em rompê-la. Assim, foi nesse momento que na tensão lúdico-educação, o lúdico se sobrepôs ao educativo. Segundo Kishimoto:

Se um professor escolhe um jogo de memória com estampas de frutas destinado a auxiliar na discriminação das mesmas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas. Da mesma forma, certos jogos perdem rápido sua dimensão lúdica quando empregados inadequadamente. (...) se perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo se torna instrumento de trabalho, ferramenta do educador. O “brinquedo” já não é o brinquedo, é material pedagógico ou didático. (KISHIMOTO, 2008, p. 19)

No momento que o monitor, percebendo que seria inviável continuar a apresentar as cenas daquela forma, decidiu sair de trás do cenário para pedir para que as crianças ouvissem as histórias e participassem dentro dela, segundo as regras do teatro, que o lúdico foi perdido e vigorou a função educativa na tensão lúdico-educativo. Depois, o lúdico voltou a predominar na atividade final onde as crianças tinham que levantar e abaixar. Foi muito difícil para elas coordenar as questões que fizemos de você sabia, com as respostas e se elas deveriam subir ou abaixar de acordo com as respostas. Então, como o didático estava complexo demais, o lúdico predominou e elas se divertiram subindo e abaixando mesmo que não respondessem adequadamente às questões. Para finalizar essa intervenção, entregamos papel e lápis e as crianças puderam desenhar. Percebemos que

essa não é uma atividade muito comum naquela turma, uma vez que eles perguntavam se nós que havíamos trazido os lápis. Percebemos que esse material, assim como os brinquedos, não é de livre acesso das crianças, mas sim o acesso é controlado pelos adultos.

TERCEIRA INTERVENÇÃO: 16/05/17

Descrita e analisada no próximo capítulo, tópico 6.2.

QUARTA INTERVENÇÃO: JOGOS – 06/06/17

O quarto dia de intervenção teve como objetivo discutir e problematizar diferenças entre humanos e tubarões, conhecendo a vida tubarão, diversidade de espécies e características. Para isso, o tubarão esteve presente, pois as crianças gostaram muito. A intervenção foi iniciada e finalizada com uma roda de conversa. A atividade realizada nesse dia foi a de jogos. Levamos 3 jogos da memória com figuras sobre a diversidade do tubarão e 3 quebra-cabeças com a imagem do tubarão. A proposta inicial era dividir a sala em 6 grupos com 3 jogando o jogo da memória enquanto outros 3 brincavam com o quebra-cabeça. Depois que terminassem um jogo, trocariam pelo outro jogo. Após jogarem os jogos, a atividade seguinte seria modelar um tubarão com massinha. Na sala teriam dois cenários: um aquário e um fundo do mar. As crianças escolheriam se o tubarão que elas modelaram iria brincar no aquário ou no fundo do mar e por quê.

Durante a atividade de jogos, algumas crianças estavam muito envolvidas com o jogo que jogava, outras nem tanto pois queriam saber o que estava acontecendo no outro jogo diferente do seu. A princípio, dissemos para elas que elas iriam jogar o outro jogo também, logo após terminarem o delas. Porém, ao perceber que algumas crianças prefeririam jogar o outro jogo mesmo sem terem terminado um, nós dissemos para elas que poderiam fazer isso, deixando-as livres para escolher o jogo que queriam jogar. Também, assim que percebemos que elas tinham jogado os jogos que lhes interessavam, nós oferecemos a massinha para que pudessem mudar a atividade. Um resultado interessante desse dia observamos na última intervenção do ano quando, mesmo sem perguntarmos nada a respeito, Davi mencionou em sua fala algumas espécies de tubarão abordadas no jogo da memória desse dia.

QUINTA INTERVENÇÃO: GENERALIZAÇÃO 15/08/17

O objetivo foi verificar se as crianças se apropriaram do discurso de proteção e importância dos animais. A atividade contou com três etapas, na primeira três monitores entravam na sala com máscaras: 1 de sapo, 1 mosquito e 1 pássaro. Distribuem máscaras para as crianças. As crianças puderam escolher que máscara utilizariam nesse dia. Por isso oferecemos mais de uma opção para cada criança. As crianças demonstraram envolvimento imediato. Tão logo receberam as máscaras já começaram a brincar incorporando os personagens e imitando animais. Corriam para picar, imitando o mosquito. Pulavam no “rio” imitando o sapo. Essa foi a parte mais lúdica da atividade a qual foi muito perceptível o envolvimento e a satisfação das crianças. Foi uma atividade bem livre.

A segunda parte desse dia contava com uma encenação interativa na qual as crianças deveriam ser os animais que participariam da peça. No conflito que iniciava a peça, a família com um pai e uma filha chegava na floresta para construir uma casa. Os animais apareciam no meio da cena “atrapalhando”, pois estavam andando naturalmente em sua casa que era a floresta. As crianças queriam tanto participar da peça que no primeiro momento de interação todas com suas máscaras voltaram a imitar os animais. Percebemos que o lúdico se sobrepôs ao “ensinado” e foi bastante divertido para as crianças. Tivemos dificuldade em retornar o enredo.

Para finalizar fizemos uma roda de conversa com discussão guiada pelas seguintes perguntas: “Quem vocês acham que invadiu a casa de quem? Os animais que invadiram a casa da família ou foi a família que invadiu a casa dos animais? O que aconteceu com os animais após a mudança da família para a floresta? Vocês gostariam de se mudar para a floresta? Se vocês se mudassem, o que vocês fariam com os animais que moram lá? Como vocês acham que os animais se sentiram ao serem expulsos da floresta? É certo expulsar os animais da floresta? Por que não foi bom expulsar o sapo da floresta? O sapo era importante porque comia os mosquitos, mas e se fosse um sapo feio que não gostasse de comer mosquitos, a gente poderia expulsar ele da floresta? E os passarinhos, vocês acham que é certo expulsar os passarinhos só porque eles faziam muito barulho e muita sujeira? Por que o passarinho era importante? Temos que proteger só os passarinhos importantes?”.

Dentre os posicionamentos das crianças houve divergência. Karol se posicionou a favor do pai e filha na história, diferente de outras crianças como o Edson que se posicionou a favor dos animais, deixando claro que os humanos estavam invadindo o espaço que não era deles. Houve quase um consenso com relação aos animais ficarem tristes com a

expulsão da floresta. O mais interessante foi que as crianças trouxeram dúvidas para os monitores sobre questões que a peça não encerrava como por exemplo Thaylon perguntou se era correto matar mosquito, e ele comentou que o pai irá comprar um mosquiteiro, também perguntou a diferença entre mosquito e pernilongo.

SEXTA INTERVENÇÃO: PAINEL ANIMAIS MARINHOS E VÍDEO DO PEIXE –
19/09/17

Descrita e analisada no próximo capítulo, tópico 6.3.

SÉTIMA E ÚLTIMA INTERVENÇÃO: MERGULHANDO NO FUNDO DO MAR –
07/11/2017

Descrita e analisada no capítulo, tópico 6.4.

5.5 Primeiro semestre de 2018 na E.M.E.I. do Jardim Keralux

Neste semestre, o grupo D.I.A.N. teve junção com a doutoranda Tatiana Silva para abordar temas de direitos animais utilizando a ficção científica como instrumento. Nós realizamos 4 intervenções – de abril a junho – em duas turmas dessa E.M.E.I., com professoras diferentes: Karmem e Maria. Em ambas as turmas encontramos crianças que haviam participado de nossas intervenções no ano passado e outras as quais ainda não conheciam nossas atividades.

PRIMEIRA ATIVIDADE: TURMA DA PROF. MARIA – 10/04/2018.

Seguindo a nossa proposta pedagógica, a primeira intervenção foi de escuta, para compreendermos algumas concepções prévias das crianças. Elas receberam imagens selecionadas de animais, robôs, E.T.s e outros planetas. A instrução era que elas pudessem colocar as imagens em categorias de forma a compreendermos as associações feitas pelas crianças a partir das imagens, verificando de que modo foi feito o agrupamento. Ao verem a imagem da prisão, relacionaram com questões familiares (ex: falaram que parentes estavam presos). Duas meninas fizeram observações sobre a semelhança das casas com as cadeias. Outra menina, Rebeca disse que havia semelhança entre onça e o homem (devido ao rosto). Um menino falou sobre a semelhança entre homens e robôs. Em dois grupos as crianças relacionaram flores às mulheres, inclusive alegando que os homens

dão flores às mulheres. Também associaram mulheres aos cachorros, pois ambos ficam dentro da casa “a mulher fica na casa, ela cuida do cachorro”. Algumas crianças falaram que os cachorros são humanos, como a mulher. Também houve junção por habitat – ex: cachorro, lobo e floresta (aluna Yasmin), a onça ficou de fora pois era parecida com o homem. Depois, Yasmin tirou a imagem da cadeia da Rebeca e colocou junto com a associação da floresta e animais, por serem lugares. Em um dos grupos, houve junção de cachorro com cachorro robô e de abelha com abelha robô, alegando que eram iguais. Outra menina juntou todas as imagens do mesmo lado da folha argumentando que todos os seres representados eram iguais, mas ela organizou de uma forma meio pareada. Em dois grupos algumas crianças associaram o homem à cadeia, alegando que o homem deveria ficar preso – um menino disse que o homem roubou dinheiro. Davi alegou que a onça e o E.T. ficavam juntos pois o alienígena fica dentro da boca da onça. No geral, associaram o lobo a coisas ruins, mas outras crianças contra argumentaram dizendo que não, pois eles eram parecidos com os cachorros. Também, no grupo da monitora Tati, eles associaram floresta, onça, lobo guará e planeta-terra. Eles criavam narrativas para justificar as organizações, no geral com base nos habitats – nesse caso, mas em outros houve conexão diretamente com as narrativas criadas – como no caso das abelhas (robô e não robô), que estavam com a flor por elas “pegarem coisas da flor”, que depois concluíram ser o mel. Uma das crianças associou a flor com a floresta, inclusive alegando que cortamos as fotos e separamos a flor da floresta. Interessante também foi que algumas crianças que já haviam participado da atividade anteriormente conosco e lembraram do tubarão.

SEGUNDA ATIVIDADE – PROF. KARMEM – 08/05/18

Novamente realizamos o percurso das abelhas, contudo, incluímos as abelhas robôs nessa discussão. O objetivo era abordar as diferenças entre a abelha orgânica e a abelha robô, o percurso que ambas fazem na natureza e sua interação com os animais. Visávamos tanto que as crianças compreendessem a importância do animal biológico quanto percebessem e questionassem as diferenças entre animais biológicos e animais robôs. Durante o teatro levantaram a questão de quem controlava a abelha robô, se havia uma pessoa dentro da abelha robô. Outro menino disse que controlava por controle remoto, e questionaram por que ela não falava. Se a abelha robô andava, as crianças a seguiam, observando curiosos, tentando entender. Falavam muito sobre a colmeia, demonstraram que já tinham conhecimentos sobre ela. falaram que precisam do mel para ficarem saudáveis, que as

abelhas só fazem o mel, que usam o mel para colocar no bolo. Quando perguntadas se gostavam mais da abelha normal ou da abelha robô, disseram que gostavam mais da abelha normal, porque ela comia e a criança também e porque ela era normal. Outras crianças responderam que gostavam das duas abelhas. Uma criança respondeu que tinham que respeitar a abelha robô, mesmo ela não querendo falar e interagir, porque ela só era diferente. Outra criança respondeu que preferia o mel, quando perguntaram se ele preferia a abelha normal ou a robô. Duas meninas disseram que gostam da abelha, mas não quando são picadas. Um menino bateu na fábrica, querendo destruí-la, quando contamos que ela soltava venenos para matar as abelhas. Um menino fez uma abelha verde e uma preta, a primeira era a normal e a segunda era a robô e que as duas tinham que viver juntas, mas não soube explicar o porquê.

TERCEIRA INTERVENÇÃO – TURMA PROF. KARMEM – 05/06/2018

Continuação do tema anterior. Criamos três tipos de jogos: colagem de figuras, quebra-cabeças e da memória. As crianças foram divididas em grupo e revezam nos jogos de modo que, ao final da atividade, deveriam ter jogado os três jogos.

Uma das crianças disse que ia colocar a abelha robô porque achava que as abelhas orgânicas controlavam as abelhas robôs. Outro ia colocar o homem bonzinho porque o homem ia comer o mel, mas gerou uma discussão que isso não bom para a abelha. Outra disse que não gostava da abelha orgânica porque ela picava e então preferia a robô, e outro interferiu dizendo que a abelha orgânica só picava quando se sentia ameaçada. Outra criança disse que o veneno era bom pra matar a abelha porque ela pica. O Abner disse que iria colocar o homem com o mel no painel, porque ele disse que era bom comer mel, então a Erica e o Álvaro interviram dizendo que não era bom porque o mel era da abelha. Uma criança disse que o mel era da abelha, mas em casa quando ele fica doente a mãe dá mel com limão e ele fica curado. Percebemos, através dessa discordância, que houve influência das intervenções anteriores, mesmo do ano passado na qual havíamos feito uma atividade sobre mel e abelhas.

QUARTA INTERVENÇÃO – PROF. MARIA E PROF. KARMEM – 19/06/2018

Descrita e analisada no capítulo, tópico 6.5.

ANÁLISE SELECIONADA DAS ATIVIDADES

6.1. Atividade diagnóstica: O que as crianças pensam sobre os animais? 21.03.2017

Acreditamos que a formulação das atividades não deve ser feita desvinculada da realidade do educando, assim, o primeiro passo é conhecer a realidade na qual estão imersos e seus problemas concretos (FREIRE, 2008; FREIRE, FAÚNDEZ, 1985). Marchão (2016) também defende o processo de escuta da criança para o desenvolvimento do pensamento crítico. Portanto, a primeira atividade lúdica foi pensada de forma a conhecer a realidade do educando, levando para eles diversas situações de conflito com os animais criadas por nossa sociedade de forma a saber quais estão presentes no cotidiano deles e o que eles já pensam sobre tais situações.

No primeiro dia que nos apresentamos e conhecemos as crianças, tivemos como objetivo ouvir o que diriam sobre os animais. Para isso levamos violão e propusemos inicialmente músicas populares sobre animais as quais não precisavam ter o conteúdo correto como “atirei o pau no gato”.

Segundo Paula Brügger na “Cartilha Amigo Animal” voltada para professores, essa música permite inclusive abordar inclusive questões linguísticas:

Por exemplo, será educativa a frase “atirei o pau no gato, mas o gato não morreu”? A palavra “mas”, sugere que teria sido bom que ele tivesse morrido, ou seja, apesar do esforço de ter atirado o pau, o gato não morreu. E na frase conclusiva “Dona Chica admirou-se com o berro que o gato deu”, fica clara a ideia dominante em nossa cultura de que os animais não são seres sencientes, ou seja, Dona Chica ficou admirada de o gato ter berrado alto e forte. Mas, se ele assim o fez, foi porque sentiu dor e/ ou medo.

Deve-se enfatizar que essa letra além de ultrapassada em seus conceitos (ainda vê os animais como autômatos, máquinas incapazes de sentir dor ou ter emoções como postulava Descartes) (...) (BRÜGGER, 2007, p. 53)

O sujeito do verbo “atirei” na música é um “eu”, o que indica que o espectador se identifica com a personagem. No caso das crianças cantando, “atirei”, elas reproduzem esse “eu”. O gato é um outro, que sofre com a ação do sujeito. O ritmo cantado de forma alegre e feliz contrapõe-se à letra opressiva.

No entanto, apesar da problemática esboçada por Brügger, nosso intuito de cantar músicas as quais as crianças conheciam foi de observar as pré concepções que as crianças tinham sobre o tema. Isso incentivaria elas a se desinibirem e falarem alguma coisa da relação delas com aqueles animais. Para isso perguntávamos quais elas gostavam e observávamos se elas queriam ou não conversar, caso não tivessem muito interesse, continuávamos

cantando até aparecer algum que as crianças quisessem falar algo. Nesse dia as crianças ficaram bem livres, não tínhamos uma condução, um roteiro programado, exceto um repertório de canções. Também almejávamos que as crianças sugerissem canções dos animais que elas quisessem. Elas puderam levantar e pegar os livros expostos na sala para falar sobre os animais e mexer com outros materiais na sala que tinham interesse. O mais importante de tudo foi deixá-las falarem e contarem histórias sobre os bichos para que assim pudéssemos conhecer os interesses delas.

A sequência do dia foi: Nos apresentamos; conversamos com as crianças, perguntando de quais animais elas gostavam para ver se surgia alguma música; cantamos a primeira música que surgiu “o sapo não lava o pé”; Cantamos a “borboletinha”; cantamos “meu pintinho amarelinho”; as crianças começaram a cantar “jacaré guloso”; questionamos o fato do jacaré ser adjetivado como guloso; crianças começam a falar sobre abelhas e pernilongos; crianças se levantaram e foram buscar pegar os livros que estavam nas paredes para nos mostrar sobre animais; cantamos a música “peixe fora d’água fria”; cantamos “o sapo não lava o pé”; cantamos “a dona aranha”; cantamos “a barata diz que tem”; cantamos “atirei o pau no gato”, tentamos perguntar o que as crianças achavam e cantamos a versão “não atire o pau no gato”; perguntamos do que as crianças gostavam de brincar”; nos despedimos.

Detalhe importante que não conseguimos registrar na filmagem esse dia foi quando no momento em que cantamos a canção “atirei o pau no gato”, um garoto, Alberto, chamou o Paulo, um dos monitores para dizer que não atirava pau, atirava pedras, “mas só quando o gato era preto” mostrando um desengajamento moral através da atribuição da culpa à vítima, ou seja, devido a cor do gato ele pode ser mau o que dá o direito de machucá-lo. Era um garoto bem agitado que também levantou uma carteira e a jogou na sala de aula. Entretanto, essa fala não foi capturada pela filmagem, pois Alberto a dirigiu para um monitor especial.

6.1.1 Análise do objeto midiático:

Seguem as análises das duas músicas que foram cantadas no dia e que geraram resultados mais polêmicos:

Música 1 – Jacaré Guloso

O jacaré foi passear lá na lagoa!
Foi por aqui! (batem palmas 3 x)

Foi por ali! (batem palmas 3 x)
Parou! Olhou! Abriu a boca e NHAC...!

Não comeu peixinho!
 O jacaré foi passear lá na lagoa!
 Foi por aqui! (batem palmas 3 x)
 Foi por ali! (batem palmas 3 x)

Parou! Olhou! Abriu a boca e NHAC...!
 Comeu peixinho!
 JACARÉ GULOSO, JACARÉ GULOSO!

O jacaré, assim como outros predadores de maneira geral, gera fascínio, respeito e admiração em crianças e adultos. Tanto que são os animais mais abordados pela mídia e os mais ‘dignos’ da preocupação conservacionista (BONNARDEL, 2009). Isso cria um fetiche pela predação e caça de animais, retratados quase sempre como um vilão carnívoro, como um inimigo mortal, porém admirável. Os humanos são vistos como fora desse sistema:

(...) enquanto os outros animais são vistos como parte integrante da Natureza, de um sistema totalitário, fechado, hermético, repetitivo (cíclico), imóvel à nossa escala de tempo, regido pela seleção natural" (dentro da qual se encontra particularmente a predação), por outro lado, os humanos, são considerados pertencer à esfera do social, de um sistema aberto, dinâmico, linear (o progresso da civilização), regido pelo Direito e pela Justiça. Os dois sistemas, o social e o natural, devem continuar bem separados. Não se deve intervir na Natureza, que está fora do social. (BONNARDEL, 2009)

Essa exclusão dos humanos desse sistema de predação, considerado imutável e intocável, justificado pelo conceito de “natureza” como algo apartado do mundo social, local dos humanos, cria o que Bonnardel denominou apartheid das espécies.

Nesse “teatro da predação”, os humanos defendem os predadores pois desejam se identificar com eles (BONNARDEL, 2009). Tanto que não incluímos em nossa alimentação animais predadores, exceto alguns peixes. Também em nossa cultura, representamos os predadores como os reis, os nobres, desprezamos e ridicularizamos os carneiros como hienas e urubus e as presas. Essa vontade de nos identificarmos com os predadores e rebaixarmos as presas é reproduzida em diversas relações sociais como Bonnardel mostrou em seu texto. O estereótipo de macho é aquele que pede carne no prato e rebaixa a mulher, objetificando-a inclusive no ato sexual como podemos observar pela palavra “comer”. Também as grandes nações e times costumam usar como representativo de seu time símbolos de predadores com o intuito de demonstrar força, poder e competitividade.

Esse imaginário cultural criado a respeito dos predadores geram um fetiche sobre a predação e uma idealização como algo positivo. Contudo, como será abordado na análise do tubarão no tópico 6.2.1, apesar de muitas vezes os predadores serem representados de forma com que o espectador se identifique com eles, isso não acontece na música do jacaré. O sujeito é um jacaré, um ele, um outro, o qual o cantor não se identifica, mas tem

mais facilidade de julgar. Tal forma de representação mostra o jacaré como um vilão, como alguém malvado, pois só tem características ruins. Já o Peixinho está no diminutivo, o que remete à qualidade daquele que é menor, que pertence à infância, que merece o cuidado, portanto, auxilia as crianças a se identificarem mais com o peixinho do que com o jacaré. Essa imagem dessa espécie reproduz-se em outras mídias como a música da Eliana canta uma música infantil¹⁵⁴ que apresenta o jacaré como alguém mau que coloca medo nas crianças. A imagem cultural do jacaré sendo representado como um animal ruim e feroz, que come as pessoas. Na música há dois animais: o jacaré e o peixinho. O Jacaré é o sujeito de ação e o peixinho o que sofre a ação. Quando o jacaré come o peixinho ele é caracterizado como guloso. Quando ele não come, não há um adjetivo para ele. Comer o peixinho é ruim, mas é algo que um outro faz, o jacaré.

Tal maneira de chamar os animais que se tornam comida no diminutivo, “peixinho”, mostra a força do conceito que Carol Adams (2012) usou de referente ausente, conforme introduzido no capítulo 1. Isso remete ao fato de que há uma referência a algo que se quer ocultar, desligando o produto de todas as relações sociais que causam opressão “tornando-se, em vez disso, uma imagem que não está ligada a nada” (ADAMS, 2012, p. 23). A carne é o referente ausente, pois nela está visível o sofrimento do animal, a sua morte está ausente e seu lugar é ocupado pela carne. Segundo Adams (2012) existem três modos pelos quais os animais se tornam referentes ausentes: Literal (carne, leite, ovos, etc); Conceitual (eufemismos na linguagem como “frango” não ser um animal vivo); Metafórico (os animais se tornam metáforas para descrever as experiências humanas). Esses três modos estão muito presentes na criação de uma criança. Metafórico presente nos livros, brinquedos, filmes, desenhos, etc. que as crianças assistem. Literal e conceitual na alimentação das crianças, por exemplo, frequentemente a mãe se refere ao consumo de “franguinho”, etc. O consumo desses produtos tende a ser denominado no diminutivo, de forma infantilizada, inclusive nas propagandas e anúncios publicitários onde os animais são apresentados de forma inocente e feliz, talvez com a intenção de ocultar todo o horror que vivenciam. A metáfora é muito utilizada nos filmes de animação que habitam o universo infantil. Discuti as implicações éticas do uso dela em artigo anterior (VIZACHRI, 2015a).

Através desses três modos de tornar os animais referentes ausentes,

(...) os consumidores de carne continuam acreditando que estão seguindo uma dieta humana. Gostam de acreditar que estão fazendo o que fazem os

¹⁵⁴ Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/eliana/775228/>> Acesso 03/09/2019

vegetarianos radicais – comendo humanamente -, sem na verdade fazer o que os vegetarianos radicais fazem: não comer produtos animais. Assim, são profusas as imagens de animais vivendo em liberdade. (...) (ADAMS, 2012, p. 30)

Consumir o referente ausente reafirma a aniquilação do outro como um sujeito que tem importância em si mesmo. “Por meio da estrutura do referente ausente ocorre uma dialética da ausência e da presença dos grupos oprimidos. O que é ausente encaminha para um determinado grupo oprimido, enquanto define outro” (ADAMS, 2012, p. 83). Portanto, o problema está em desvelar uma opressão e encobrir outra. Todavia, é próprio do desse processo impedir de descobrir a conexão entre os grupos oprimidos. A proposta de Adams (2012, p. 93) é tornar presente o que está ausente, impossibilitando o seu consumo e a força da metáfora. Através desse conceito, podemos compreender em nossa análise abaixo como as crianças perceberam o jacaré como guloso, mas elas não.

6.1.2 Análise dos Trechos escolhidos:

O objetivo da mediação foi explorar a visão dos estudantes. A estratégia utilizada foi o teatro interativo. A sequência discursiva não foi planejada e surgiu após as crianças cantarem a música do jacaré guloso, a qual elas mesmas haviam proposto. Nessa transcrição, na quarta coluna em negrito, classificamos os turnos da interação como: I (Iniciação/elicitación); R (respostas); F (feedback).

Tabela 1 - Transcrição trecho de discussão “Jacaré guloso” – 21/03/17 (12:07-15:51)

T	Participante	Discurso	Comentários	
1	Monitora:	Conta pra gente, o jacaré comeu o peixinho e aí vocês falaram que o jacaré é o que?		I
2	Crianças em coro:	Jacaré guloso!! Jacaré guloso!!		R
3	Monitora:	Guloso!! É bom o jacaré ser guloso?		F / I
4	Crianças em coro:	Crianças: É!!	Outras disseram que não	R
5	Criança 1:	O jacaré ele come pessoas		R
6	Monitora:	Por que ele comeu o peixinho?		I
7	Criança 2:	Porque ele é mau!		R
8	Criança 3:	(...) o tubarão!	Crianças pedindo música do tubarão e relacionando com o jacaré	R
9	Criança 1:	O tubarão... Ele come pessoas.	Som pouco legível, isso foi o que entendemos.	R

1 0	Monitora:	Ele come pessoas? Ele come peixinho e pessoas?	Jhonatan responde de forma ilegível algo dizendo que ele come pessoas	I
1 1	Karol:	ele come tudo	Muitas crianças falam juntas, querem responder, vem na frente falando.	R
1 2	Monitora:	Gente calma ai, vocês precisam me contar melhor essa história. O jacaré, ele comeu o peixinho e ele come pessoa também? O jacaré ele é bom ou ele é mau?		I
1 3	Crianças em coro:	Mau!!!!	Crianças gritando	R
1 4	Jhonatan:	(...) ele come pessoas	Fala pouco legível	R
1 5	Monitora:	Antes de vocês contarem, por favor deixa eu entender melhor o que aconteceu com o jacaré. Ele comeu o peixinho e ele é mau, é isso que vocês me disseram?		I
1 6	Crianças em coro:	Sim!!!	Jhonatan afirma que sim com ênfase!	R
1 7	Monitora:	Mas vocês nunca comeram peixinho?		I
1 8	Crianças diversas:	Eu comi!!		R
1 9	Monitora:	Entendi. E vocês são bons ou maus?		F / I
2 0	Crianças em coro:	Mau!!!		R
2 1	Julio:	Bom!!! Eu sou bom!	Enfatiza. Muitas crianças falando juntas sobre.	R
2 2	Monitora:	Uns são bons, outros são maus...		F
2 3	Julio:	Não, eu sou bom!!	Enfático.	R
2 4	Monitora:	Você já comeu o peixinho?		I
2 5	Crianças em coro:	Sim!		R
2 6	Monitora:	É, e o jacaré que come o peixinho, ele é bom ou mau?		I
2 7	Criança 5:	Mau!		R
2 8	Monitora:	Mau? Mas então qual é a diferença gente? Por que o jacaré ele é mau quando como o peixinho e a gente quando come o peixinho somos bons?		I
2 9	Edson	Porque nós somos pessoas.		R
3 0	Prof. Karmem:	ó la o Guido ta falando!		
3 1	Monitora:	Isso, vamos ouvir o Guido		
3 2	Guido:	Quando sentir o gosto e estiver bom, come tudo com arroz e feijão.		R
3 3	Monitora:	É verdade, a gente come tudo quando está bom. Mas será que para o jacaré não estava bom o peixinho?		F / I

3 4	Crianças em Não coro:		Algumas crianças balançam a cabeça em negação	R
3 5	Monitora	Não? Que que você respondeu?		I
3 6	Cris:	Ele não escova o dente.	Muitas crianças falando juntas	R
3 7	Monitora:	Ele não escova o dente? Mas gente, o jacaré come o peixe por que? Ele precisa?	Muitas crianças falando juntas	I
3 8	Criança 6:	Ele precisa senão ele morre		R
3 9	Monitora:	Ele precisa né, se não ele morre. Ele precisa ou não?		F / I
4 0	Crianças em Não! coro:			R
4 1	Criança 7:	Precisa! Ele precisa se não ele morre		R
4 2	Monitora:	Ele não precisa? Ele pode comer outras coisas?		I
4 3	Crianças em Pode! coro:		Outras não	R

Nos 43 turnos, encontramos 18 falas da monitora e 24 respostas das crianças, o que demonstrou bastante participação delas. A forma predominante de interação foi praticamente iniciação e resposta contando com apenas 5 feedbacks, que não aparecem exatamente como um retorno, mas sim como uma repetição do que as crianças falaram, o que toma a forma de confirmação. A ausência de feedbacks pode ser explicada pela intenção do dia da atividade ter sido tentar descobrir o que as crianças traziam sobre os animais conhecendo-as um pouco, para então partir disso para as demais intervenções, ao invés de fazê-las chegar a um conhecimento nesse primeiro momento.

Das 24 respostas das crianças, 10 foram de respostas em coro. Lemke (1990, p. 57) denominou essa maneira de responder de *calling out*. Acontece quando é feita uma pergunta aberta, a qual pode ter muitas respostas. Isso era típico da nossa temática, controversa, que buscava instigar as crianças à reflexão.

As discordâncias entre as crianças começam a partir da pergunta feita no turno 3, quando as crianças são questionadas sobre o valor dado ao adjetivo guloso, seria bom ou mal o jacaré ser guloso. Algumas crianças respondem que sim, outras que não. No turno 5, uma criança foge da resposta simples e tenta explicar o motivo de sua resposta: “o jacaré come pessoas”. Essa resposta ecoa no pensamento das crianças e nos turnos 11 e 14, outras crianças repetem a mesma visão. Pessoas, nessas respostas, é sinônimo de seres humanos. Como mostrado na análise da música realizada acima, podemos perceber que a mídia contribui em muito para essa visão do jacaré como um animal que come seres humanos.

Para compreender melhor a visão das crianças, no turno 12 a monitora retoma a fala das crianças e questiona “O jacaré ele é bom ou ele é mau?”. A essa resposta inicialmente não aparece nenhuma divergência: o jacaré é mau! As crianças respondem em coro no turno 13 e confirmam no 16, no 14 Jhonatan explica que é porque ele come pessoas.

A partir do turno 17 e 19, a monitora tenta tornar o referente ausente presente através da pergunta se as crianças não haviam comido o “peixinho” e se eles eram bons ou maus por isso. É neste momento que as divergências começam. Algumas crianças respondem que são más, outras enfatizam que são boas, turno 23.

Interessante perceber a ênfase do Júlio nos turnos 21 e 23 ao afirmar “eu sou bom!”, no 23, ele até inicia a fala com uma negação “não”, negando que alguns não poderiam ser bons, negando que a afirmação anterior da monitora, turno 22, se aplicaria a ele. Essa insistência mostra que ser bom é um valor para ele, algo importante e positivo. Portanto, é muito mais complicado quando tentamos fazer o julgamento da atitude deles ao invés da atitude do outro. Julgar a atitude do terceiro é melhor, porque julgar a atitude de si é mais difícil pois estão em jogo valores que nós temos e queremos aparentar como, por exemplo, “eu sou bom”. Ao descrevermos o desenvolvimento moral da criança dessa faixa etária, no capítulo 4 desta tese, vimos que elas ainda não desenvolveram nuances de bem e mal, bem como a construção de uma boa imagem de si é importante para elas, pois estão apegadas às noções de superioridade e inferioridade em relação aos outros. Portanto, insistir para ser considerado bom aparece como valor central para Júlio e isso está desvinculado de sua prática de comer peixe.

No turno 28, as crianças são questionadas sobre a diferença entre elas e o jacaré: por que nós somos bons e ele mau? No turno 29 Edson responde: “porque somos pessoas”. Ser reconhecido como “pessoa” aparece como um desengajamento moral de “desumanização”. Desumanização apenas aparece como desengajamento moral porque ser humano é visto como valor positivo e digno de respeito, como mostrado anteriormente nessa tese. Se desumanizar as vítimas pode ser usado como justificativa de não se responsabilizar por ações morais, como apresentou Bandura (2002), isto nos mostra o status de não-humanos como objetos que não merecem consideração moral. Assim como isto também mostra que quando alguém é considerado pessoa, isto o dá tanto direitos como privilégios para não ser a vítima, mas o opressor. Dessa forma, a condição de pessoa nos isentaria da culpa, embora a condição de animal do jacaré, oposta e diferenciada do humano, excluído de ser considerado pessoa, colocaria nele a culpa. Como abordado no primeiro capítulo, Sapontzis (1981) e Singer (1993) apontam que a concepção de pessoa

como todo ser da espécie humana dando a ela uma peculiaridade moral, ignorou o valor das demais espécies gerando a sua exclusão da esfera moral.

No turno 30, a professora da sala chama a atenção para um aluno que falava e não estávamos prestando a atenção, pois havia outras crianças falando juntas. A fala sobre ser pessoa passa sem discussão e logo em seguida, no turno 32, um garoto diz: “sabe o que é, quando é gostoso [referindo-se ao peixe] a gente mistura tudo com arroz e feijão e come” (terminou a frase “massageando a barriga” e com expressão que demonstrasse que aquilo era muito bom). Isso surpreende a monitora que confirma a fala da criança e tenta retomar a discussão pela perspectiva do jacaré, se ele poderia gostar, e em seguida tentando fazer as crianças perceberem que o jacaré não tinha escolha enquanto nós humanos tínhamos. Parte significativa das crianças responderam que não havia escolha para o jacaré, turno 41, enquanto uma criança esclarece que ele “precisa senão ele morre”, turno 42. Contudo, isso ainda não estava claro para todos, pois quando questionados se o jacaré poderia se alimentar de outras coisas as crianças diziam que sim, que poderia comer frutas, verdura, chocolate e até mesmo abelhas. Percebemos que as crianças ainda não tinham claro as diferenças entre a cadeia alimentar do tubarão e a nossa dieta.

Nos turnos 8 e 9 as crianças estavam pedindo a música do tubarão e reproduziram a visão de que ele era um animal como o jacaré, que comia pessoas. Por isso decidimos fazer as próximas intervenções sobre essa temática. Assim, a partir da identificação desses desengajamentos, nas próximas intervenções, propusemos reflexões lúdicas para que as crianças possam refletir a respeito e, assim, perceber se houve mudança ou não no discurso das crianças.

Figura 3 – A esquerda: crianças levantam a mão para falar. À direita: monitores cantando músicas.

Fonte: acervo pessoal

6.2. Intervenção teatro interativo: Mas aonde vive o tubarão? 16.05.17

Percebendo que as crianças se interessavam muito por animais exóticos e predadores, dentre esses elas pediram atividades sobre o tubarão. Percebendo esse interesse nós decidimos fazer a terceira intervenção sobre a figura do tubarão para abordar alguns desengajamentos morais (BANDURA, 1999) que as crianças apresentaram nas duas primeiras intervenções. Um dos desengajamentos morais se referia às crianças considerarem humanos com direitos a mais que as outras espécies. Um garoto havia dito que o jacaré é guloso quando come o peixinho, porém, nós humanos não somos gulosos por comermos o peixinho porque somos pessoas. Assim, tivemos como objetivo geral nesse terceiro dia de intervenção discutir a diferença da cadeia alimentar do tubarão e da nossa, as razões pelas quais o tubarão sai do fundo do mar para vir para a praia e se era ou não correto colocar os tubarões em aquários. Para isso, iniciamos a intervenção com uma encenação interativa do encontro de um mergulhador com um tubarão no fundo do mar, cujo roteiro elaborado previamente era:

Mas o que o tubarão come?” (tempo estimado 20 min)

Cenário: Fundo azul com vários lixos recicláveis, como garrafas pet, plásticos em geral, latinhas de alumínio e outros. Necessário para o figurino: Fantasia de tubarão e acessórios de mergulho.

Mergulhador entra na sala, nadando, e pensa alto:

- Esse mar está imundo.... Não encontro nenhum dos animais que estava procurando! Espero não encontrar um tuba... AAAA! (Mergulhador grita assustado ao ver o Tubarão entrando na sala)

O Tubarão, ao ver o mergulhador e se assustar, começa a gritar também.

O Mergulhador (M) e o Tubarão (T) ficam um de frente para o outro se olhando e gritando, até que cai a ficha do mergulhador. Ele coça a cabeça, para e pergunta:

M: Mas ué.... Por que você está gritando também? Quem deveria estar com medo aqui sou eu!

Vocês não concordam, crianças? (Indagando crianças)

T: Medo de mim? Por quê?!

M: Mas não é óbvio? Você come humanos! (Fala virando-se para o público, enfatizando bem essa parte)

T: EU? Comer humanos? Vocês pensam isso mesmo, crianças?

(Espera interação do público)

Continua: Pois estão muito errados! Eu ODEIO carne humana, blécat! (Faz cara de nojo, como se fosse vomitar). Tem um gosto muito ruim! Vocês sabiam, meninas e meninos? A carne de vocês é ruim à beça!!

M: Então... o que você come?

T: Ah, eu gosto muito de comer peixes, pequenos plânctons, sabe o que é? Aqueles bichinhos beem pequeninhos que existem na água, e também gosto de pequenos crustáceos.

Mas sabe.... Hoje em dia está tão difícil encontrar essas coisas, eu só encontro lixo e mais lixo...

(pega as garrafas pet do cenário e mostra para as crianças, jogando no chão de volta, desanimado) E tanto lixo que eu preciso deixar o fundo do mar que é aonde moro, eu fico sem lugar, daí eu tenho que vir para cá, perto das vocês, humanos, credo. Mas eu não gosto de humanos. Eca. Vocês sabiam que tem humanos que caçam tubarão? (interação) Vocês me comeriam?(interação) E você mergulhador o que come?

M: Ah, eu como peixe também... Como arroz, feijão, salada, fruta, chocolate, bolacha, salgadinho,... hmmmm! E o que mais a gente come, criança? Me ajudem a pensar aqui, estou até ficando com fome! (pede para as crianças ajudarem a listar alimentos)

T: Oxi! E com tantas opções, vocês também comem peixe, por quê?! (esperar um pouco ver se as

crianças respondem) Se eu tivesse tantas opções assim, dificilmente ia ficar caçando outros bichos, viu? Ainda mais tendo esse tal de chocolate.

M: É, na verdade essa é uma pergunta bem difícil. Por que será que eu como peixe, criança? (interação) O nosso amigo tubarão está sem comida, só encontra plástico... E eu aqui, comendo a comida dele e jogando plástico na casa dele... Vocês acham que isso está certo crianças? (esperar interação) O que eu devo fazer? (esperar interação) Eu posso escolher e o tubarão não. Devo comer os peixes ou deixar para o tubarão? Devo jogar lixo na praia? (interação)

T: Vocês sabiam que esses plásticos vieram da cidade! Ou vocês acham que os bichos aqui tomam coca-cola?! Pois é.... E sabe, quando fico sem peixe, plâncton e crustáceo, acabo comendo qualquer coisa, mesmo que tenha um gosto horrível. E chegando perto de humanos, mas eu tenho muito medo de vocês. Eu só fico sem opção! (tubarão fica triste)

M: Meu Deus, tubarão! Não sabia que sua vida estava assim tão ruim.... E vish...

T: O que?!

M: Ai, melhor nem comentar..

T: Ah, agora fala!

M: É que sabe o que é? Muita gente gosta de ver tubarões presos em aquários...

T: Como assim?! Aquários? Aqueles negócios pequenos onde deixam a gente preso?! Então é pra lá que alguns dos meus amigos foram?!

M: É... Possivelmente...Muitas pessoas que gostam de ver a vocês vão a aquários. Não é mesmo crianças? Vocês gostariam de ver um tubarão num aquário? (esperar respostas)

T: Nossa, eu não sabia que tudo que vocês gostam vocês prendem ..! Está certo isso, prender todos o que gostamos? (esperar respostas) (Se sim, então porque vocês me prendem?) Eu gosto de ser livre, pra poder nadar por aí... Eu só quero ficar na minha casa lá no fundo do mar. Vocês querem conhecer a música do tubarão?

Música Tubarão:

Refrão (2x)
Tubarão, Tubarão
Quer Aquário não
Ele quer ele quer
Viver na maré

Ele é um peixe esbelto
Gosta muito de nadar

Ele faz seu exercício
Quando nada pelo mar

Refrão

Apesar do seu tamanho
Gosta muito de brincar
Se Colocá-lo num aquário
Ele não irá gostar

Refrão

Quando você for pra praia
Peço lixo não jogar
Sabe porque amiguinho?
Porque eu posso engasgar!

Refrão (2x)

6.2.1 Análise do objeto midiático:

Actorialização - o que o tubarão representa

O tubarão, segue a imagem do predador como analisado no item acima sobre o jacaré. Pouco individualizados, os tubarões são mostrados como possuidores de uma função dentro da natureza. Adjetivados como “a arma suprema dos oceanos”, “policia ecológico”, “máquina a serviço do equilíbrio marinho” e sua tarefa é matar (BONNARDEL, 2009). São também identificados como nobres, com as classes opressoras, com pessoas que dominam e têm poder. Por outro lado, os animais que são presas são mostrados como o lixo, aquilo que é preciso se livrar para que se acumule, assim como as classes oprimidas também o são.

A predação de membros da espécie humana não é considerada natural, mas algo um erro da natureza. “Assim, o número da revista *Prédateurs* dedicado aos tubarões nos tranquiliza: De vez em quando, seu zelo o conduz a atacar o homem. Entretanto ele não está programado para isto. Este predador supremo não seleciona o que abocanha.” (BONNARDEL, 2009). Entretanto, “Estes acidentes” não são imputáveis à Natureza (pois digerir a carne de humanos não está previamente programado): são os próprios humanos que se expõem, negligenciando as tais leis naturais” (BONNARDEL, 2009).

Essa imagem do tubarão pode trazer deturpações no entendimento das crianças com relação a real importância na teia alimentar desses animais, além de anular a preocupação da preservação dessas espécies, bem como seu habitat. Como estudou Flemming et al (2016) espécies ameaçadas consideradas feias ou más tendem a receber menos suporte que as consideradas bonitas ou boas, independentemente de sua importância no ecossistema e na biodiversidade.

Sendo assim, pensamos em construir a imagem de um tubarão que parecesse simpático às crianças, de forma a evitar que elas tivessem medo, adquirissem simpatia por ele, defendendo-o. Em uma rápida busca pelo site google images através das palavras fantasia de tubarão, encontramos modelos de fantasias masculinas, femininas, infantis e até mesmo para animais domésticos como cachorros e gatos. Na grande maioria dessas fantasias, a saída da cabeça do ser que a veste é exatamente na boca do tubarão, retratada de forma agressiva e com muitos dentes, como se a pessoa tivesse sido engolida pelo animal. Veja exemplos abaixo:

Figura 4 – fantasias de tubarão encontradas na internet

Fonte: google images

Como queríamos construir uma história que tirasse a imagem de vilão do tubarão, a construção da fantasia era muito importante. Ela foi pensada para ter um rosto simpático. Por isso não colocamos os dentes para não dar a impressão de agressividade, também fizemos questão de esconder a cabeça da pessoa que a tivesse usando, de maneira a não parecer que havia um humano sendo engolido por ela. Isso também deu mais realidade ao personagem, pois ao não poder ver a pessoa que estava atrás da fantasia, as crianças creram na personagem com mais facilidade. A única parte que aparecia de um ser humano eram as pernas (figura 4). Tanto que algumas crianças nos questionaram “tubarão tem pernas?” ou “tubarão fala?”. Também os olhos desenhados com a pálpebra cobrindo metade do olho, suaviza a expressão. Se o tubarão fosse retratado sem pálpebras, como é, aparentaria um olhar mais atento, alerta, como alguém que espera algum perigo. Com pálpebra cobrindo o olho, temos a sensação de que o tubarão está mais relaxado, em um ambiente fora do perigo, portanto calmo. Isso deu sensação de segurança para as crianças, na tentativa de mostrar que o tubarão é um amigo, e funcionou tanto que as crianças abraçaram (figura 5) e quiseram conversar com o tubarão (figura 6)

Figura 5 – esquerda para a direita: fantasia de tubarão; abraço no tubarão.

Figura 6 – conversando com o tubarão

Portanto, foi possível observar que a construção da imagem do tubarão foi importante para mudar a visão do tubarão como ser agressivo e bestial, o que reforçaria a visão de um ser que nos ameaça e, portanto, deve ser domado. Como elucidou Lima (2010, p. 182):

(...) quando se trata de expulsar os animais da esfera da justiça à qual pertencem os homens, argumenta-se que não se pode comparar o comportamento e natureza de uma besta ao de seres humanos. Por outro lado, para justificar a guerra, ressalta-se o aspecto “natural” da agressividade. Fica, então, patente o aspecto indiscriminado e inconsistente do uso do natural como justificativa para o político-cultural.

Por fim, também foi importante atribuímos fala ao tubarão. Nos filmes de animação, sempre que querem representar um animal como bonzinho, de forma que as crianças empatizem, é atribuído capacidade de fala a ele. Conforme observado por Vizachri (2014, p. 96), “capacidade de fala, quando dada aos animais, tem a função de provocar empatia

e possibilidade de compreensão do espectador. É uma maneira de nos colocarmos no lugar do outro”. As vezes ocorre de uma determinada espécie no filme falar e a outra não. No caso da animação *Madagascar* (2005)

Os animais que não falam no filme são dois: os peixes, porque eles irão servir de alimento para o leão e, por isso, não podem falar, para não causar nenhum tipo de “piedade” por parte do espectador; e as fossas, pois essas são os predadores em *Madagascar*, e também não devem causar empatia por humanos, pois são os animais “maus” devido a sua natureza predatória. (VIZACHRI, 2014b, p. 114)

Todavia, apesar de já ter observado isso anteriormente, deixamos essa falha ser reproduzida nesse teatro. O tubarão falava, de maneira com que as crianças se identificaram com ele facilmente. Contudo falava sobre peixes que não tinham nenhum papel na história além de serem contados como alimento do tubarão. Isso reforçou, num primeiro momento, reforçou a ideia de que peixes são alimentos sem criar nenhuma empatia por eles. Ou seja, cometemos o deslize de fazer o que Bonnardel (2009) criticou: criamos empatia pelo predador e não pela presa. Para resolvermos isso, nós tivemos que elaborar uma outra intervenção em um outro momento falando apenas sobre os peixes com as crianças.

Espaço

A sala de aula foi decorada com TNT azul piscina e lixos jogados no chão. As crianças foram chamadas a imaginar que estavam no fundo do mar. Durante o roteiro da peça e na música, houve menção a dois espaços caracterizados de maneiras diferentes e que simbolizavam valores opostos.

Os espaços da música representam a maré e aquário. No teatro e na música utilizamos palavras que identificavam o aquário como um local pequeno, onde o tubarão fica preso, não pode brincar nem fazer exercícios. O mar, também usamos a palavra maré que sabemos não ser a mais adequada porém era a que se encaixava na música, em oposição seria o lugar onde o tubarão poderia fazer exercício e brincar, era a casa do tubarão. Porém, na peça, era um lugar que estava imundo devido aos humanos jogarem lixo, o que levava outros animais à extinção e prejudicava a vida do tubarão, a ponto de ele ter que sair da casa dele e ir para perto de humanos.

Outro espaço que é mencionado no roteiro é a cidade, lugar da onde vem o lixo.

Roteiro

No roteiro há dois sujeitos: o mergulhador e o tubarão. O mergulhador está mergulhando para encontrar outros animais, porém encontra aquele que mais temia: o tubarão. A princípio sua reação é de medo por pensar que o tubarão come pessoas. Porém, ao conversar com o tubarão, percebe que o tubarão não gosta de comer pessoas, apenas o faz quando não tem outra opção. Reproduzimos assim a ideia de que seres humanos estão fora da cadeia alimentar do tubarão como predador e quando isso ocorre seria um acidente, conforme Bonnardel mostrou, esse é o discurso comum. Para justificar isso, foi mencionado o que está na cadeia alimentar do tubarão “peixes, pequenos plânctons, pequenos crustáceos”. Porém, o que impede o tubarão de se alimentar é o lixo que é jogado no mar. Mais à frente é revelado que esse lixo vem da cidade, então são os humanos que jogam. Portanto, para o tubarão, os humanos são os antisujeitos que jogam lixo, sujando a casa do tubarão e prejudicando a alimentação dele. Dessa forma, o tubarão tem que vir para perto dos humanos e acaba mordendo algum. Porém, é ressaltado que essa não é a condição ideal para ele. A interação com as crianças acontece especialmente nos momentos em que o mergulhador questiona se é correto jogar lixo na praia, se isso pode prejudicar a vida do tubarão, se o que o tubarão come é diferente das crianças e aonde é a casa do tubarão, se no mar ou no aquário. O aquário entra na história quando o mergulhador menciona que não sabia que a vida do tubarão estava tão difícil, ainda mais se pensarmos o fato de que humanos colocam os tubarões em aquários. O humano novamente é apresentado como o antisujeito uma vez que é sob responsabilidade dele que os amigos do tubarão podem estar em um aquário. Nesse momento as crianças são convidadas a participar novamente respondendo o porquê gostam de ver tubarões em aquários.

Diante desse roteiro, dos espaços apresentados e da caracterização dos personagens, tentamos exibir como valores a relação entre liberdade e aprisionamento. No mar que é a casa do tubarão, o tubarão vive em liberdade, mas se humanos jogam lixo o tubarão tem que chegar perto de pessoas e corre riscos como além de não poder mais se alimentar do que precisa, pode perder sua liberdade total e ser preso em um aquário. Para o tubarão maré representa liberdade, aquário representa o encarceramento, o cercamento da

liberdade. Contudo, para crianças isso não foi óbvio, para elas, a princípio o aquário representa a segurança, como elas explicitaram na fala que analisamos, pois no imaginário delas o tubarão come pessoas, por isso colocar em um aquário representa segurança. Podemos observar isso através da transcrição da interação com as crianças seguida da análise:

6.2.2 Análise dos Trechos escolhidos:

O objetivo da mediação foi explorar a visão dos estudantes. A estratégia utilizada foi o teatro interativo. A sequência discursiva abaixo transcrita é o último conteúdo temático discutido, no final do teatro, quando foi colocada em questão se era correto o tubarão estar em um aquário. Na quarta coluna em negrito, classificamos os turnos da interação como: I (Iniciação/elicitación); R (respostas); F (feedback).

Tabela 2 - Transcrição intervenção 3 – Narrativa tubarão – 16/05/17 (4:40-6:12)

T	PARTICIPA NTE	DISCURSO	COMENTÁRIOS	
1	Mergulhador:	Sabe o que é, criançada, vocês gostam de tubarão?		I
2	Crianças em coro:	Não (coro)	Ouve-se uma delas: Eu gosto!	R
3	Mergulhador:	Mas e dentro de um aquário? Vocês gostam de ver o tubarão?		I
4	Crianças em coro:	Sim	Uma ou duas disseram que não	R
5	Mergulhador	Vocês gostam de ver o tubarão dentro do aquário?		I
6	Crianças em coro	Sim!!	Uma criança: É porque ele não sai.	R
7	Edson	É porque é mais seguro		R
8	Mergulhador:	É mais seguro? Mas por que você ach.. Por que que você gosta de ver o tubarão dentro do aquário?	Muitas crianças falam juntas, querem responder, vem na frente falando.	I
9	Um menino não identificado	O tubarão ele quebra as coisas daí ele morde	Som pouco legível, isso foi o que entendemos.	R
10	Karol	Tubarão mora no mar!	Karol se levanta, debruça-se sobre a mesa direcionada para Edson que está sentado e responde sorrindo sem graça para ela.	R
11	Mergulhador	Tubarão mora no mar? Ele mora no mar, é verdade. Mas por que, então, que vocês gostam de ver o tubarão dentro do aquário? Porque?		F / I
12	Davi:	É porque, é porque lá é mais seguro.	Muitos respondem juntos, mas esse respondeu mais alto (compreensível).	R
13	Edson	É porque lá é mais seguro e assim lá ele não come [nossa mão (ou o irmão) e nós os peixes]	Difícil entender a parte transcrita em colchetes, muitas crianças falando ao	R

		mesmo tempo, foi o mais aproximado que chegamos	
1 4	Um garoto (loirinho no fundo):	Não. Porque tem mais peixe.	R
1 5	Tubarão	Mas pera ai, vocês gostam de ver tubarão em aquários? então foi pra lá que todos os meus amigos foram? Não, mas isso é muito triste.	F
1 6	Mergulhador	Mas é, criançada, vocês acham certo prender o tubarão dentro do aquário?	I
1 7	Crianças em coro	Algumas crianças dizem sim e outras não	R
1 8	Mergulhador:	Não?	I
1 9	Tubarão	Não, eu fico triste quando me prendem num aquário, eu gosto de viver lá no fundo do mar sabe, com os meus outros amigos tubarões, sem ver nenhum humano, sem lixo, mas eu não tenho outra opção, eu tenho que vir aqui pra perto, e se vocês me deixarem dentro de um aquário eu vou ficar muito triste. Inclusive isso me lembrou uma musiquinha do tubarão. Alguém aí conhece uma musiquinha do tubarão?	F

Como mostrado na tabela 3, entre os 19 turnos de fala, encontramos 9 de monitores – incluindo tubarão e mergulhador – e as crianças participaram em 10 turnos, sendo 4 desses com respostas em coro, bem como diversas crianças respondendo juntas, o que tornava bastante difícil a compreensão e identificação dos posicionamentos individuais. Como explicitado na análise anterior, esse tipo de resposta é denominado *calling out*, pois muitas das perguntas feitas foram abertas e poderiam gerar diversas respostas de acordo com o que as crianças pensavam no momento. Como estratégia para serem ouvidas, as crianças se levantaram de suas cadeiras para vir falar na frente, espontaneamente e de maneira direcionada para os monitores, voltando para seus lugares.

Esse movimento de algumas crianças junto ao aumento na participação, ocorreu especialmente após o turno 8, quando o monitor mergulhador fica desconcertado com a resposta de Edson “É porque é mais seguro”, turno 7. Edson foi o mesmo garoto que no trecho da música “jacaré guloso” respondeu que a diferença entre nós e o jacaré na hora de comer o peixe é porque nós somos pessoas. Dizendo ser mais seguro, o garoto utiliza o desengajamento moral pela justificativa moral e social, isto é, quando justifica a ação pelo possível benefício social de se fazer aquilo. No turno 9, outra criança explica “o tubarão ele quebra as coisas daí ele morde”, apresentando um desengajamento moral pelo comportamento da vítima, ou seja, por causa do comportamento dele é melhor que ele

fique no aquário. Tanto nos turnos 7 e 9, as justificativas ignoram a agência do tubarão. No turno 13, Edson explica: “É porque lá é mais seguro e assim lá ele não come [nossa mão (ou o irmão) e nós os peixes]” atribuindo a necessidade de aquário à atitude do tubarão de comer pessoas. Davi repete a frase de Edson, concordando com ele. No turno 8, logo após a resposta de Edson, é possível perceber a insegurança do monitor diante o inesperado, quando iria perguntar mais detalhes sobre a informação que Edson havia dado “é mais seguro”, porém decide voltar e fazer a mesma pergunta pela segunda vez consecutiva. A mesma pergunta é repetida nos turnos 3, 5, 8 e 11. Apesar de a elicitación ocorrer devido ao objetivo ter sido explorar e investigar a visão das crianças, também queríamos que as crianças desenvolvessem sensibilidade para os interesses das outras espécies, de maneira não indutiva, mas através da própria reflexão. Sendo assim, parece que o monitor, se surpreendendo com a resposta da criança “porque é mais seguro”, turno 7, acabou repetindo a mesma pergunta com a intenção de que as crianças desenvolvessem mais o ponto de vista delas sozinhas.

É possível observar que apesar da fala do monitor mergulhador ser quase inteiramente de elicitaciones, há um momento em que há um feedback. No turno 8, quando ele pergunta para a criança “É mais seguro?” e muda a questão, apesar de estar no formato de uma pergunta, pode indicar uma discordância da fala, tendo sentido de: “você acha isso mesmo?”, “confirma isso?”. Diferentemente, no turno 11, após a resposta de Karol a Edson, quando o monitor responde: “Tubarão mora no mar? Ele mora no mar, é verdade. Mas por que, então, que vocês gostam de ver o tubarão dentro do aquário? Por quê?”. Nesse turno, logo após questionar, corrobora dizendo “é verdade”. Essa foi sua tentativa de fazer as crianças refletirem sobre isso sem induzir, como se dissesse: se mora no mar, porque você quer vê-lo num aquário. Nós havíamos preparado os monitores para não apresentarem respostas prontas às crianças, mas tentarem incentivar a reflexão e talvez o meio que o monitor encontrou para isso foi através das elicitaciones. Assim, é perceptível que o monitor ouviu as crianças, porém deu mais atenção para uma fala do que para outra em sua interação por não saber como exatamente responder ao turno 7 sem oferecer resposta pronta. Através do feedback, ele buscou reforçar a fala que mais lhe interessava. Isso porque ele havia construído, junto ao grupo, o objetivo da atividade, de levar as crianças a se preocupar com o interesse das outras espécies. Outro monitor, o tubarão, também oferece um feedback final. Percebendo que as crianças não estavam convencidas e que a maioria parecia concordar com o Edson, que era melhor o tubarão estar em um aquário por ser mais seguro, no turno 15, o tubarão retorna para as crianças dizendo “é

muito triste”, referindo-se ao fato dos tubarões estarem em aquário. Ainda, no turno 19, reforça ao dizer “eu fico triste quando me prendem num aquário...”. Para reforçar, usa duas vezes a palavra triste.

Nesse trecho da interação aparecem duas vozes dissonantes: a de Karol no turno 10, e a do garoto loirinho no turno 14. Ao ouvir as crianças dizendo que era melhor o tubarão estar em um aquário, ela não apenas diz sua resposta calmamente, mas se levanta da cadeira apoiando-se na mesa e direciona o seu olhar e fala para Edson dizendo “tubarão mora no mar!”. Edson responde olhando para ela com um sorriso sem graça. Ele e outros meninos permanecem discordando nesse trecho, exceto um garoto loiro que parece discordar quando ele diz “não! Porque tem mais peixes!”. É realmente difícil afirmar se o garoto se referia ao mar ou ao aquário, porém além do fato do mar ser o local que possui mais peixes, a fala foi exatamente após a justificativa de Edson, portanto, o início não pode se referir a uma discordância à fala dele ou mesmo à discordância da pergunta feita pelo monitor no turno 11 se as crianças gostavam de ver o tubarão no aquário. Ao final desse trecho, no turno 17, as crianças parecem estar discordando entre si, talvez resultado do encorajamento para elas falarem, do questionamento repetido, ou mesmo das diferentes posições explicitadas pelas crianças. Ou ainda pela mudança no jeito da pergunta que no turno 16 foi se elas achavam certo o tubarão estar no aquário ao invés de se elas gostavam.

Figura 7 – A esquerda: teatro interativo. À direita: Karol se levanta para responder - turno 10

Fonte: acervo pessoal

X

X

6.2.2.1. Análise da continuação da atividade seguinte realizada no mesmo dia

Houve uma atividade lúdica na qual as crianças poderiam escolher se ajudariam a montar máscaras do tubarão ou do mergulhador ou ajudar o tubarão a recolher o lixo da praia,

esse grupo analisado, composto por 5 crianças e uma monitora, escolheu pintar a máscara. Enquanto isso, a monitora estimulava a descobrirem por onde o tubarão respirava.

Na primeira proposta que apresentamos à professora, após a canção o tubarão, nós organizaríamos as crianças em mais ou menos 5 grupos de 6 pessoas. Cada grupo teria uns 5 minutos para elaborar juntos uma história sobre o tubarão para contar para a sala. Eles teriam à disposição os fantoches que poderiam utilizar para contar a história. Cada grupo teria um monitor que seria responsável por auxiliar a organização do grupo. Os monitores não poderiam criar a história nem sugerir nada para não induzir as crianças, eles deveriam apenas auxiliar as crianças na organização de quem seriam o que e o que aconteceria na história.

Após conversarmos com a professora responsável (Kátia), esse final da atividade foi alterado porque ela disse que as crianças se dispersariam muito na hora de ouvir as histórias dos demais. Então ela havia proposto uma roda de conversa após o teatro. Porém, como prevíamos a interação durante o teatro, achamos que ficaria repetitivo a roda de conversa. Propusemos dividir a sala em grupos e cada criança recebeu uma máscara que deveria parecer o mais neutra possível, de forma com que elas pudessem escolher se seria o tubarão ou o mergulhador e pintaram as máscaras. Como ilustrado na figura 8, a máscara não tinha dentes afiados, para identificar que era um tubarão, aparecia como que uma barbatana ao fundo. Para identificação do mergulhador, o monitor tinha que tirar essa parte e poderia fazer as adaptações necessárias. Enquanto pintavam, conversavam com os mediadores sobre a história. Também disponibilizamos os fantoches para essa atividade caso elas quisessem manuseá-los. Mas praticamente todas preferiram decorar as máscaras. Logo que dissemos que faríamos atividade com as máscaras elas demonstraram facialmente e verbalmente sinais de alegria dizendo “nossa que legal”. E quando dissemos que poderiam brincar com o fantoche se preferissem elas disseram preferir as máscaras. Outra possibilidade de escolha dada as crianças que surgiu no momento da atividade foi ajudar o tubarão a coletar lixo do mar (jogado na sala).

Figuras 8- Da esquerda para a direita: máscara de mergulhador, máscara de tubarão, meninas interagindo

Fonte: acervo pessoal

Segundo a professora da turma, é muito bom e recomendado elaborarmos atividades nas quais as crianças produzam algo que possam levar para a casa. Isso porque os pais são bastante ausentes na educação de seus filhos e não costumam perguntar “como foi o dia?”. Portanto, se a criança produz algo para levar para casa, o produto age como um instrumento mediador na relação da criança com os pais. Como a criança irá querer mostrar para os pais o que adquiriu, acabará contando sobre a atividade que ocorreu na escola.

Neste dia de intervenção, as crianças participaram muito da primeira parte do teatro interativo. Isto porque havia recursos bem diferentes que chamavam a atenção delas como um homem fantasiado de tubarão, outro de mergulhador. Foi perceptível que eles se envolveram muito mais na história do que na intervenção anterior com os fantoches. Tanto que ninguém pediu para ir ao banheiro, estavam muito entretidos. Então podemos considerar que nesse momento houve um equilíbrio entre a educação e o lúdico.

A atividade de máscaras foi a atividade onde o lúdico predominou sobre o educativo. Essa atividade ofereceu liberdade para as crianças não apenas porque elas poderiam escolher entre a elaboração de máscara e brincar com os fantoches, mas também porque o monitor que estava de tubarão, percebendo que um grupo de crianças estavam muito entretidas com a figura do tubarão, teve a ideia na hora de perguntar se as crianças ajudassem a recolher as latinhas do fundo do mar (o “lixo” que havíamos colocado para o cenário). Assim, as crianças poderiam se engajar na atividade que mais lhe interessasse e o fato de se engajar em uma não a privaria das outras. Elas poderiam começar em uma e depois prosseguir na outra. Entretanto, nem todos os monitores presentes nesse dia tiveram essa sensibilidade de perceber que algumas crianças pudessem querer ajudar o tubarão.

Contudo, mesmo predominando o lúdico pudemos observar importantes informações conforme transcrição abaixo seguida de comentários.

Tabela 3 - Transcrição intervenção 3 – Narrativa tubarão – 16/05/17 (19:05 21:15)

T	PARTICIP	DISCURSO	COMENTÁRIOS	
	ANTE			
1	Monitora	Mas e esse tubarão, ele não precisa ter um nariz?	Referindo-se à máscara que as crianças pintavam	I
2	Karol	Não sei		R
3	Monitora	Por onde que o tubarão respira, gente?		I
4	Karol	No mar		R
5	monitora	É, ele respira no mar, mas será que ele tem algum lugar que ele vai respirar?		F - I
6	Garoto novo	Eu não sei, é no aquário não		R
7	Monitora	No aquário não, é. Por que no aquário não?		F - I
8	Karol	Ô tia eu tenho um DVD do tubarão		I
9	monitora	É? E o que que o tubarão faz?		I
10	Karol	Ele quer comer o pequeninho, o peixinho, aí ele quer comer ele		R
11	monitora	É? E o peixinho, ele quer ser comido pelo tubarão?		F - I
12	Edson	Não		R
13	monitora	E o que que o peixinho faz?		I
14	Karol	Ele nada pelo mar		R
15	Monitora	É, que que é essa parte do tubarão? Como que o tubarão é? É a parte de trás que tá aparecendo		I
16	Edson	Isso não parece um tubarão	Levanta a máscara mostrando para a monitora	R
17	monitora	É, ele tá mais ou menos parecido, como que a gente faz pra ele ficar parecido?	Karol mostra a máscara para monitora dizendo “ô, ô”	F - I
18	Edson	Você tem que fazer a calda, o olho, o olho já tá aqui, tem que fazer a cabeça, deixa eu lembrar mais...	Responde olhando para trás e observando o monitor fantasiado de tubarão	R
19	Rosa	Tubarão fala?		I
20	monitora	Tubarão...	Ia responder	R
21	Edson	E mais nada. Ah, e o nariz.		R
22	Monitora	E o nariz, aonde que é o nariz do tubarão?		I
23	Rosa	Aqui ó	Aponta para algum lugar	R
24	monitora	É igual ao nosso, será?		I
25	Rosa	Olha aqui ó	Apontando para o tubarão fantasiado andando ao lado dela, mas sem especificar um local com o dedo	R
26	monitora	Será que o nariz do tubarão é igual ao nosso?		I
27	Rosa	Não sei		R

28	monitora	Olha lá, o que que ele tem do lado do olho? Ele tem umas coisas pretas né, que que são essas coisas pretas do lado do olho?	I
29	Garoto novo	Pra respirar	R
30	Monitora	Pra respirar, muito bem	F

Conforme mostrado na tabela 3, entre os 30 turnos de fala, 15 foram de falas da monitora e 15 das crianças. O grupo, composto por 5 crianças e 1 monitora teve participação equilibrada entre 4 crianças, enquanto 1 estava distraída pintando e brincando com a máscara ou fazendo outras coisas nesse momento. Na quarta coluna observamos que novamente o padrão de interação não foi exatamente I-R-F. Exceto no turno 30, constituído unicamente de um feedback da pergunta iniciada no turno 1, todos os outros feedbacks dados pela monitora foram seguidos de elicitación. Esses feedbacks seguidos de iniciação foram feitos na forma de confirmação a algo que as crianças falaram – turnos 5, 7, 11 e 17.

A pergunta feita no turno 1 referia-se à pintura e decoração da máscara de tubarão. A monitora decidiu estimular a reflexão das crianças questionando onde elas iriam desenhar o nariz do tubarão. Como as crianças não haviam pensado nisso, como observado pelo turno 2, é endereçada a questão por onde o tubarão respira, a qual é mal compreendida, por causa da sua formulação de maneira dúbia, a qual não foi intencional: ‘onde’, como lugar/habitat e não como lugar do corpo/órgão. A resposta esperada pela monitora seria o nariz. Nos turnos 4 e 6 elas surpreendem respondendo que o tubarão respira no mar e não no aquário. O turno 6, inclusive, é iniciado com um “não sei”, porém a criança se arrisca na resposta “é no aquário não”. Imprescindível mencionar que tal frase é similar ao refrão da música que cantamos nesse dia, logo após o teatro, o qual repetia: “tubarão, tubarão, quer aquário não/ ele quer, ele quer, viver na maré”.

Quando as crianças respondem que o tubarão não respira no aquário, respira no mar, essa valoração desses dois habitats primeiro existiu na relação cultural e social, expressos na música, para então existir no domínio interno das crianças. Destaca-se, assim, o papel da multimodalidade, que é a importância da combinação de várias modalidades para comunicarmos uma ideia. Lemke (2002) e Jaipal (2009) ressaltam essa importância, de combinarmos múltiplos recursos para uma melhor comunicação dos conceitos científicos. Expressão disso é que as crianças fizeram conexões entre as modalidades. Se elas tinham aprendido que o tubarão não vivia no aquário, mas sim no mar; logo, não devia ser no aquário onde o tubarão respirava também. Na música, o

aquário é apresentado com uma valoração negativa, um local de não querer do tubarão. O tubarão é apresentado como um ser de agência, de querer. Foi criado um contraponto à visão anterior na qual algumas crianças diziam que era bom o tubarão viver em um aquário. Esse contraponto foi gravado como uma outra “voz” na mente da criança, de modo que ela tenta usá-lo para responder ao questionamento que lhe havia sido colocado respondendo de maneira similar ao refrão da música: “no aquário não”. Porém, não houve apenas uma transferência direta dos elementos da música (do externo) para o interno, mas sim uma reformulação, a “formação de uma estrutura interna” na qual as crianças acharam que aquela informação caberia. Contudo, as crianças respondem a quase todas as perguntas exceto a do turno 7 quando a monitora pede mais explicações para a resposta das crianças do porquê o tubarão respira no mar e não no aquário. Entendemos que as crianças ainda estavam em processo de reflexão, embora tivessem encaixado o refrão da música em determinada situação, elas não sabiam muito bem explicar o porquê disso, não dominaram totalmente nesse momento. Percebemos, assim, que as crianças constroem e comunicam o que estão aprendendo e descobrindo integrando as modalidades para tentar criar um sentido.

Em todos os momentos nos quais a monitora elicitava questionando sobre o nariz do tubarão – turnos 1, 3, 5, 22, 24, 26, 28 – as crianças demonstram vontade de saber respondendo à questão ao invés de ignorá-la – turnos 2, 4, 6, 23, 25, 27, 29. Todavia, nos turnos 2, 6 e 27 deixam claro não saber, embora arrisquem algumas respostas. No turno 23, uma menina aponta em direção não identificada tentando acertar. Contudo, um apontamento nem sempre é eficaz uma vez que ele sozinho nem sempre revela o que o gesto tenta salientar (ROTH, GOULART, PLAKITSI, 2013, p. 27).

Roth e Lawless (2002) relataram sobre como os gestos fornecem aos alunos recursos para desenvolver linguagem e explicar fenômenos científicos. O gesto é então o modo que é antecipado na maneira em que os alunos constroem significados na presença de objetos e eventos. (JAIPAL, 2009, p. 4, trad. nossa¹⁵⁵)

Apenas no turno 28, quando a monitora dá uma dica para as crianças, chamando-as a observarem o ‘tubarão’, é que as crianças parecem compreender que o tubarão usa as brânquias para respirar. As crianças não haviam desenvolvido o conceito de brânquias ainda nem de como o tubarão respirava. Portanto, em nenhum momento o nome brânquias foi mencionado. Ao invés de utilizar esse termo, tentamos fazer com que as crianças

¹⁵⁵ Roth and Lawless (2002) reported on how gestures provide students with resources for developing language to explain science phenomena. Gesture is then the mode that is foregrounded as students construct meanings in the presence of objects and events.

encontrassem isso visualmente na fantasia. A proposta era que através da observação as crianças pudessem descobrir. Isso porque sabemos o quanto o estímulo visual é importante nessa faixa etária. Pesquisadores como Hayes e Kelly (1984) verificaram em suas pesquisas uma clara superioridade nas crianças da informação visual sobre a auditiva na conservação das informações televisivas. Essa maneira de estímulo para o ensino de ciência, mostra que “ao invés da linguagem determinando a percepção (...) é a percepção que determina a linguagem” (ROTH, GOULART, PLAKITSI, 2013, p. 43, trad. nossa¹⁵⁶). Considerando a teoria de Vigotski, sabemos que as crianças eram muito jovens para terem o conceito desenvolvido, apesar de o problema ter sido proposto, fazendo que elas buscassem a resposta na tentativa de desenvolver um conhecimento análogo à função de conceito. Percebemos que na tentativa de uma resposta, as crianças arriscaram suas falas primeiro baseadas no pensamento sincrético criando vínculos segundo as suas impressões subjetivas até partirem para o estabelecimento de vínculos de maneira concreta, inspirados pela imagem, característico do pensamento por complexos.

Durante as interações, as crianças iniciaram assuntos de forma livre, relacionando o assunto com coisas que estão no cotidiano ou no imaginário delas, como no turno 8 no qual a Karol menciona sobre o DVD do tubarão. A monitora não sabia que história seria contada, porém como foi a do tubarão que comia o peixe, ela aproveitou para questionar o que o peixe acha disso. Foi uma tentativa de fazer as crianças pensarem no ponto de vista de todos os animais, do que eles podem querer ou não, pensando também nas presas. As crianças se mostraram capazes de compreender o ponto de vista do peixe naquela situação. No turno 12, Edson prontamente responde “não”, que o peixinho não queria ser comido, atribuindo agência a ele.

6.3. Sexta intervenção: painel animais marinhos e vídeo do peixe – 19.09.2017

Devido ao sucesso da presença do tubarão na EMEI, a professora responsável pela turma decidiu desenvolver um projeto próprio nessa sala sobre animais marinhos, pedindo que nós continuássemos a abordar o tema. Sendo assim, nesse dia o objetivo era fazer as crianças refletirem a respeito do lixo mar, da pesca e criar empatia pelos peixes, pouco mencionado em intervenções anteriores. Tentando esclarecer, dessa forma, questões que

¹⁵⁶ ... rather than language determining perception ... it is perception that determines language

ainda ficaram pendentes sobre as diferenças entre a alimentação do tubarão e a nossa. Para esse fim nós iniciamos a intervenção mostrando vídeos¹⁵⁷ selecionados sobre a interação homem-peixes. O critério de seleção das imagens foi: a) o ambiente que não poderia ser no aquário, para não reforçar a necessidade desse ambiente; b) ser curto, pois a atenção das crianças é rápida e elas ainda têm dificuldade de absorver uma narrativa sequencial; c) que mostrasse o quanto os peixes são inteligentes e podem ter boa interação com humanos, mesmo livres; d) fofos, mostrando interação positiva de carinho e brincadeira. Em seguida passamos o vídeo que se popularizou no Youtube⁵⁷ no qual uma criança, o Luís Antônio explica o porquê ele não quer comer polvo. Após os vídeos, as crianças foram convidadas a pintar um painel, em papel pardo bem grande, sobre como deveria ser um ambiente marinho positivo. Levamos imagens para que elas pudessem escolher quais queriam colocar no painel e tentávamos descobrir o porquê, questionando-as. Percebemos que elas se interessaram muito mais pela tinta do que pelas imagens, mas mesmo assim colaram algumas no painel. Apesar de ser uma construção coletiva, as crianças criaram um espaço no painel para elas, tendo dificuldade em construir de maneira integrada no coletivo. As monitoras foram responsáveis por auxiliar nesse processo, havia uma por grupo. A atividade foi finalizada com mostra dos painéis e roda de conversa. Finalizamos cantando a música feita em homenagem ao Luís Antônio “Em pé”¹⁵⁸, por David Turchick.

6.3.1 Análise do objeto midiático

Vídeo: Luís Antônio – A argumentação para não comer polvo¹⁵⁹

O sujeito do vídeo é uma criança, o Luís Antônio, de aproximadamente 4 a 5 anos de idade, exatamente a mesma idade das crianças da classe. Ele é o sujeito que fala em primeira pessoa, aparece em um cadeirão diante de uma refeição e dialoga com a voz da mãe que pede para ele comer o “nhoque de polvo”. Esses elementos fazem com as crianças espectadoras se identifiquem facilmente com eles, ainda mais por

¹⁵⁷ As cenas selecionadas podem ser encontradas no Youtube disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=VInJFqf_Aww&feature=youtu.be> (entre 0:21 – 0:44);

<<https://www.youtube.com/watch?v=pfwdm5W2lWs>> (entre 0:00 – 0:16);

<<https://www.youtube.com/watch?v=3uZAVNBSwHw&feature=youtu.be>> (entre 0:53 – 1:27 e 2:18 - 2:20); <<https://www.youtube.com/watch?v=NX4O6smZrLE&feature=youtu.be>> (entre 0:03 – 1:59).

¹⁵⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5FpgMtXjBUk>> Acesso 16 de Setembro de 2019.

¹⁵⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NX4O6smZrLE>> Acesso 16 de setembro de 2019.

compartilharem a mesma idade colocar-se no lugar dele torna-se um pouco mais fácil. Também o tempo ser um presente e o espaço ser uma casa simples facilita a identificação. A narrativa é iniciada pela mãe pedindo para Luiz comer o nhoque de polvo. Mas o menino questiona se o polvo é de verdade e a mãe nega. O garoto tenta confirmar perguntando mais detalhes, se ele fala ou se tem cabeça. A mãe responde que não tem cabeça, que só tem as perninhas picadas. A criança quer saber mais detalhes e pergunta: “aonde está a cabeça?”, a mãe responde que está na peixaria. Ele pergunta se o moço cortou. A mãe confirma justificando que sim, para a gente comer, como fazem com o boi e com a galinha. A criança nega dizendo “ninguém come galinha”. A mãe repete a fala do garoto questionando-o e ele responde que a galinha “é os animais”.

Ao juntar todos os restos dos animais dilacerados em seu prato, Luiz passa pelo processo de restauração do referente ausente e conecta os pedaços à morte. Segundo Adams (2012) as crianças frequentemente tentam fazer tal conexão:

As crianças, observadores novos da cultura dominante, levantam questões sobre o consumo de carne usando um ponto de vista literal. Uma parte do processo de socialização na cultura dominante é o incentivo dado às crianças para que considerem aceitável a morte e animais para servir de alimento; para que isso aconteça elas precisam pensar simbolicamente em vez de literalmente. “Vladimir Estragon” (Geoffrey Strokes, do Village Voices) observa sardonicamente: “lembre um garoto de que a ave estava viva e haverá uma cena desagradável, mas deixe-o pensar que fazem isso nas fábricas e ficará tudo bem”. (ADAMS, 2012, p. 121)

Todavia, isso não acontece com a maioria das crianças que assume a linguagem patriarcal e especistas com todas as suas “máscaras da linguagem e a relativização da morte dos animais. Deixar de considerar a carne literalmente acalma o vegetarianismo como um problema.” (ADAMS, 2012, p. 121).

Luiz não viu o polvo de maneira simbólica, mas literal. Enxergou de fato todos os animais de maneira literal e real. Resgatando o referencial ausente, há o processo de generalização na fala de Luiz: “o polvo é os animais, todos eles são os animais, peixe é os animais, a galinha é os animais, a vaca é os animais, porco é os animais”. Aqueles que costumeiramente comemos estão sobre a mesma condição, a de animais que preferem ter uma vida e não ser dilacerados. A criança percebe o conflito e pergunta “quando a gente come os animais, eles morrem: porque?”. Novamente a justificativa da mãe é a alimentação. Contudo, essa não contenta o menino que continua o inquérito: “Por quê? Eu não gosto que eles morrem, eu gosto que eles fiquem em pé, feliz.”

Diante desse diálogo os valores apresentados são relacionados ao local e como o animal está. Vida é valor eufórico e morte dos animais é disfórico. Estar em pé representa a vida

em oposição a estar no prato que representa a morte. A princípio a mãe nega a importância da vida, quando justifica que as perninhas são cortadas, os animais não precisam estar em pé, porque precisam estar no nosso prato “para a gente comer. No entanto, Luiz Antônio faz o percurso de negação da morte quando nega os animais em seu prato argumentando que gosta deles “em pé”, felizes.

Brugger (2009) cita exemplos de crianças que espontaneamente questionam, a despeito de toda a cultura e educação que as circundam, sobre nossa relação com as outras espécies, e ressalta o quanto esses questionamentos passam a ser abafados pela nossa cultura e tradição. Todavia, não foi isso o que ocorreu no vídeo, ao final, a mãe aceita o percurso de Luiz Antônio em direção à vida e diz que tudo bem, ele não precisa comer carne. Corroborando, assim, o valor eufórico da vida.

Música: “Em pé”, por David Turchick¹⁶⁰

Já aprendi que muita gente não gosta de andar
 Uns nadam no oceano, outros voam no ar
 Mas apesar das diferenças, não podemos negar
 Que eles querem respeito, e não ser simples
 meios pra gente se deleitar

(refrão)

O peixe é os animais
 A galinha é os animais
 A vaca é os animais
 E você também é
 Eu também sou os animais
 E nós só queremos paz
 Então por favor deixa a gente em pé

As pessoas tão me falando que é pr'eu me
 acostumar

Mas não sei se elas tão certas, porque só sabem
 falar

"Eles foram feitos pra isso mesmo" ou "Eu não
 consigo mudar!"

Mas esse argumento é tão forte como o vento,
 então começo a explicar

(refrão)

Descobri que não sou só eu; outros milhões
 também

Decidiram curtir a vida sem matar ninguém

São veganos e veganas - gente do bem

Te faço um convite: vem já pro nosso time!

Não precisa ter medo, não tem nenhum segredo!

Chega de demora, vamos fazer história:

Escravos vamos libertar! Porque...

(Refrão)

A música é cantada em primeira pessoa, portanto o sujeito é um “eu”, o que indica que o espectador deve se identificar com a personagem, no caso como se fosse o Luís Antônio.

¹⁶⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5FpgMtXjBUk>> Acesso 16 de Setembro de 2019.

Os animais aparecem como “eles” e como “eu”. “Eles” quando as diferenças são reconhecidas tanto entre si como relacionada ao personagem, como vemos tanto no primeiro verso quanto no refrão. “Eu” porque o sujeito se reconhece como um animal na quinta frase do refrão “eu também sou os animais”, tão diferente deles quanto eles entre si. Essa similitude na diferença faz com que o sujeito perceba tanto eles quanto a si mesmos como agentes que querem, como vemos na última estrofe do primeiro verso e no final do refrão. Essas semelhanças apresenta os animais como um igual a ele, tanto que no refrão a pessoa usada é “nós”, não mais “eles” nem “eu”. Vemos isso nas estrofes: “nós só queremos paz” e “deixa a gente em pé”.

Contudo, essa percepção gera argumentos contrários e o antissujeito aparece na forma de “pessoas” no segundo verso. Esse antissujeito genérico é retratado de modo disfórico, negativo, como alguém que não tem “força”, pois não tem “argumento”. Dessa forma o autor coloca o valor eufórico, positivo, no “time” que o sujeito pertence, o de veganos e veganas, retratados como “gente do bem”, os quais “fazem história”, conforme o terceiro e último verso.

6.3.2 Análise do Trecho Escolhido

O objetivo da mediação foi explorar a visão dos estudantes. A estratégia utilizada foi a roda de conversa após exibição do vídeo. Na quarta coluna em negrito, classificamos os turnos da interação como: I (Iniciação/elicitación); R (respostas); F (feedback).

Tabela 4 - Transcrição trecho da roda de conversa após o vídeo da interação homem-peixe e do Luiz Antônio – 19/09/17 (0:24-4:46)

T	Participante	Discurso	Comentários
1	Monitor 1:	Lá no final do vídeo, vocês viram que tinha uma criança lá, né? Tava na hora de comer e tava cantando uma história pra mãe dele, não tava?	I
2	Crianças em coro:	Tava.	R
3	Monitor 1:	O que vocês lembram dessa história?	I
4	Crianças N.I.	Eu não lembro nada!	R
5	Monitor 1:	O que ele tava contando pra mãe dele?	I
6	Crianças:	Eu sei, eu sei, eu sei.	R
7	Monitora 2:	Calma aí, ele fala primeiro e depois você fala segundo, pode ser?	I
8	Loiro:	Ele tava falando sobre os animais, que não pode comer, né?	R
9	Monitora 2:	Por que não pode comer?	I
10	Edson:	Eu já comi peixe.	R

1 1	Karol:	Eu também!		R
1 2	Loiro:	Porque peixe ele tem que viver na água também.		R
1 3	Davi:	Porque também todos os animais têm que viver aonde eles ficam porque senão eles morrem. Se o peixe fica lá, ele não fica na água e o peixe morre.		R
1 4	Monitora 2:	Verdade, obrigada Davi. Qual é seu nome? Calma aí Karol, que ele tinha levantado a mão. Qual é seu nome?		F / I
1 5	Pedro Ronaldo:	Pedro.		R
1 6	Criança N.I.	Ronaldo		R
1 7	Monitora 2:	Pedro Ronaldo? Pode falar, Pedro Ronaldo.		I
1 8	Pedro Ronaldo:	suspira.		R
1 9	Monitora 2:	Esqueceu agora? Vish Maria.		I
2 0	Edson	eu sei!	Muitas crianças falando juntas sobre. Difícil entender	R
2 1	Monitora 2:	Só um minutinho que a Karol tinha levantado a mão também, um de cada vez. Quer falar depois pra você lembrar? Daqui a pouco você lembra então, vai lembrando. Fala, Edson, Karol, que vocês iam falar?		I
2 2	Karol:	Eu como arroz, feijão, salada e peixe.		R
2 3	Monitora 2:	Entendi.		F
2 4	Edson:	Eu como arroz e feijão		R
2 5	Criança N.I.	Eu também como farinha.	Fala junto com Edson	R
2 6	Edson:	Arroz e feijão e peixe.	Várias crianças começam a falar juntas o que costumam comer.	R
2 7	Monitor 1:	No vídeo do Luiz Antônio, a mãe dele colocou ele pra comer um macarrão que era de polvo, ele não quis comer, falou “Ahh, eu não quero comer”, vocês assistiram, né?	Crianças falando juntas, não dá para entender bem, mas algumas repetem “não comer”	I
2 8	Monitor 1:	Ta, e o que você acha da atitude dele, de não comer porque é um animal, o que você acha?		I
2 9	Karol:	Polvo não, mas eu como peixe.		R
3 0	Monitor 1:	Polvo não, mas peixe você come?		I
3 1	Edson:	Eu sei! Eu como arroz, feijão, salada, ovo e macarrão		R
3 2	Professora Karmem:	Mas por que o menininho, o Luís Fernando, não quis comer o polvo? O que ele ficou pensando.		I
3 3	Edson:	Por causa que ele não queria comer os animais.		R
3 4	Monitora 2	Mas por quê? Qual era o argumento dele?		I

3 5	Karol:	Eu sei por que ele parou, porque ele falou que a gente não pode comer o polvo.		R
3 6	Monitora 2:	Mas por que não pode? Qual é o problema?		I
3 7	Davi:	Eu sei.		R
3 8	Monitora 2:	Fala Davi.		I
3 9	Davi:	Porque os polvos ele ficam na água pra comer os peixes, os peixes, o polvo não pode comer os peixes, porque eles são dos peixes que deixa o polvo comer porque o tubarão come o peixe quando ele fica com vontade, aí o peixe fica fora da água com o tubarão.		R
4 0	Monitora 2:	E o Pedro Ronaldo lembrou o que queria falar, fala Pedro Henrique.		I
4 1	Pedro Ronaldo:	E como arroz, feijão, peixe e salada.		R
4 2	Monitora 2:	Vocês todos comem peixe, e o que vocês acham que o Luiz Antônio pensa sobre comer peixe?		F / I
4 3	Crianças X:	Eu não como peixe		R
4 4	Criança Y:	Eu como tubarão e eu como baleia.		R
4 5	Monitora 2:	Entendi, mas e o Luís Antônio?	Crianças falam juntas	I
4 6	Prof. Karmem:	Ítalo, você que nunca fala, por que não pode comer os peixinhos?		I
4 7 4	Ítalo:	Porque eles querem nadar.		R
4 8	Prof. Karmem:	Por que eles querem nadar?		I
4 9	Loiro:	Mas as vezes tem que pegar um pra comer, né?	Crianças falando juntas.	R
5 0	Prof. Karmem:	Ficou um conflito na cabeça deles porque diz que eles não podem comer, mas a mãe em casa faz.	Crianças falando juntas	F

Conforme mostrado na tabela 4, entre os 50 turnos, 19 foram de falas dos monitores, com apenas quatro feedbacks oferecidos, 4 falas da professora da turma e 27 falas das crianças. Isso demonstra que houve bastante participação das crianças que foram estimuladas e quiseram expor o que pensavam.

O monitor 1 começa relembando elementos da história do vídeo para incentivar as crianças manifestarem suas opiniões sobre o assunto. Porém é a partir do turno 5, quando ele faz a pergunta de forma objetiva, “O que Luiz Antônio contava para a mãe dele?”, que as crianças participam mais da interação e vemos 5 respostas seguidas das crianças, nos turnos 8, 10, 11, 12 e 13. As respostas não são homogêneas e demonstram conflitos. O garoto loiro entende a fala de Luiz Antônio: “Ele tava falando sobre os animais, que

não pode comer né?”. Contudo, as crianças contrapõem essa mensagem à experiência deles e nos turnos 10 e 11 afirmam as suas práticas de se alimentar com peixe. Nos turnos 12 e 13, duas crianças contra argumentam e utilizam-se do local que o peixe tem que viver para justificar o seu entendimento: “porque peixe ele tem que viver na água”, turno 12, e “(...) todos os animais tem que viver aonde eles ficam porque senão eles morrem. Se o peixe fica lá, ele não fica na água e o peixe morre.”. Nesses dois turnos podemos perceber claramente a influência das intervenções anteriores sobre o lugar que o tubarão deve ficar. As crianças referem-se ao lugar natural de vida dos peixes: a água. Dessa maneira, vemos que as crianças usaram as informações discutidas anteriormente, refletiram a maneira delas e encaixaram no novo contexto de forma a explicar o seu entendimento. Ambas as respostas usam as palavras “tem que” as quais indicam necessidade, há um reconhecimento do que é indispensável para a vida do peixe. De alguma forma é uma maneira de reconhecer a agência, uma vez que reconhece que o peixe tem necessidades que precisam ser cumpridas para a vida deles.

Entretanto, as respostas seguintes das crianças expõem e reforçam as práticas alimentares delas nos turnos 22, 24, 25, 26, 29, 31, 41, 43 e 44, embora os turnos 43 e 44 difiram-se dos demais. Essa fala repetida das crianças ocorre pela falta de sistematicidade do pensamento delas. O pensamento segue o modelo complexo, pois a associação entre os elementos ocorre por aquilo que as crianças compreendem ser o concreto na situação, o polvo, que representa a comida. Nessa fase as crianças ainda não possuem a abstração de sua realidade concreta, então não distinguem o pensamento de Luís Antônio do que é concreto na fala dele e na realidade delas.

Novamente Karol e Edson são os que mais falaram nessa parte. Karol parece entender a fala de Luiz como uma norma para não comer polvo no final, turno 35 “Eu sei por que ele parou, porque ele falou que a gente não pode comer o polvo”. Porém, anteriormente, no turno 29, quando afirmava sobre a sua prática diz: “polvo não, mas eu como peixe”. Compreensível não ter generalizado a situação do polvo para com os peixes, afinal, ela ainda não desenvolveu o conceito de direitos animais, pois ainda não possui sistematicidade do pensamento.

Já Edson, embora reafirme a sua alimentação nos turnos 26 e 31, demonstra compreender a atitude de Luiz Antônio de forma ampla ao final, no turno 33, ao dizer “por causa que ele não queria comer animais”.

As vozes dissonantes quanto ao reforço de comer peixe aparecem logo após a monitora 2, no turno 42 dar o feedback confirmando a fala das crianças ao dizer “você todos

comem peixe” antes de perguntar novamente “o que vocês acham que o Luiz Antônio pensa sobre comer peixe?”. Uma criança, não identificada, mas diferente das que haviam falado até o momento, responde “eu não como peixe”, turno 43. Outra criança, também não identificada e diferente das mencionadas anteriormente aproveita e fabula “eu como tubarão e eu como baleia”, turno 44. Para nossa análise, não importa o quanto as crianças estão falando a verdade ou não, mesmo que comer tubarões e baleia seja uma fabulação, isso mostra algo sobre o pensamento da criança e sobre os valores dela. Comer tubarão e baleia é algo exótico, que diferencia a criança das demais e chama a atenção para ela. Também aponta para a falta de preocupação ética para a vida desses animais, bem como a falta de generalização do conceito de direitos animais. Já a fala do turno 43 da criança que diz que não come peixe é bem interessante porque contradisse inclusive a afirmação da monitora. Pena que durante a intervenção essa resposta foi ignorada pelos monitores que não pediram mais informações. Afirmar que não come nesse contexto pode ter representado um entendimento ou uma concordância com a fala do Luiz Antônio, mas pode também ter outros significados relacionados à saúde da criança ou aos hábitos dela dentro de casa.

Os turnos que demonstram compreensão sobre as razões de Luiz Antônio são os 12, 13, 33, 39 e 47. Duas dessas são de Davi. No turno 13 ele argumenta que os peixes devem ficar na água, o que é muito interessante porque no capítulo 6.2.2. vimos que ele havia concordado com a fala de Edson de que era bom o tubarão ficar no aquário por ser mais seguro. Já no referido turno, ele demonstra ter compreendido que os animais devem ficar em seu habitat ao dizer “(...) todos os animais têm que viver aonde eles ficam porque senão eles morrem. (...)”, ele generaliza o aprendizado para todos os animais e inclui o peixe nesse “todo”. No turno 39 Davi repete que os peixes ficam na água e relaciona isso com a cadeia alimentar no mar, embora de maneira muito confusa: “Porque os polvos eles ficam na água pra comer os peixes, os peixes, o polvo não pode comer os peixes, porque eles são dos peixes que deixa o polvo comer porque o tubarão come o peixe quando ele fica com vontade, aí o peixe fica fora da água com o tubarão”. Talvez ele ainda estivesse elaborando o que ele havia aprendido anteriormente, que o tubarão come peixe, e estivesse desenvolvendo reflexão sobre as diferenças entre nossa alimentação e a do tubarão. A última argumentação foi a de Ítalo no turno 47 “porque eles querem nadar” reconhecendo assim a agência dos peixes que também têm quereres. O garoto loiro que é o primeiro a demonstrar que entende o que Luiz Antônio fala, ao final abre exceção

e tenta justificar, “mas as vezes tem que pegar um para comer né”, no turno 49. Novamente, o “tem que”, afirma uma necessidade que foge à escolha.

Novamente, pela intenção dessa interação ser investigar o que as crianças pensam, houve pouco retorno oferecido pelos monitores. Os quatro feedbacks – turnos 14, 23, 42 e 50 – contaram com três confirmações das falas das crianças, mesmo que no turno 43 uma das crianças se opõem à monitora 2, e uma impressão da professora sobre a interação. Novidade dessa interação foi que a professora da sala quis participar da interação nos turnos 32, 46, 48 e 50. Nas três primeiras falas, ela pede mais esclarecimento às crianças perguntando primeiramente o que Luiz Antônio ficou pensando, porque ele não quis comer o polvo, turno 32; porque ele não quis comer os peixinhos, turno 46; no turno 48 repetindo a fala do Ítalo para confirma-la ou solicitar mais esclarecimentos. Por fim, enquanto as crianças estão falando todas juntas de forma não compreensível, a professora oferece o seu feedback para nós: “Ficou um conflito na cabeça deles porque diz que eles não podem comer, mas a mãe em casa faz”, turno 50. Percebemos, através da fala “não podem”, que o entendimento da professora foi de que o vídeo e a roda de conversa pudesse gerar uma nova normativa que proibisse as crianças de comer peixes ou animais, o que causaria um conflito, expresso pela conjunção coordenativa adversativa “mas”, com as práticas familiares. Tal fala retrata tanto uma preocupação em evitar o conflito, quanto um desconforto da própria educadora frente à temática que não havia sido aprofundada com ela. Geralmente, o conflito é visto como algo negativo tanto na escola quanto na sociedade. Porém, Russell (2019) fala sobre a importância do desconforto para que as mudanças sejam colocadas em questão.

Embora diversas crianças tenham afirmado a sua prática alimentar durante as falas, os monitores tentaram guiar a conversa para que o julgamento fosse sobre as razões de um terceiro: Luiz Antônio. Vemos isso nos turnos 1, 3, 5, 27, 28, 32, 34, 36, 42 e 45. A intenção era que a partir disso as crianças refletissem por elas mesmas, não impor uma norma para elas, tanto que em diversos momentos que as crianças apresentaram a sua alimentação, não houve condenação delas, apenas estímulo à reflexão.

Todavia, mesmo não sendo nosso intuito dizer o que as crianças devem ou não comer, a professora se sentiu muito incomodada. Tanto que posteriormente ela nos contou que, após nós termos saído da sala, ela disse que uma criança foi perguntar para ela se era certo ou não comer peixe e, segundo ela, respondeu “não é certo maltratar, mas comer não tem problema”. Em conversa com ela entendemos que ela ficou com receio que as crianças levassem essa dúvida para os pais, que poderiam reclamar com a escola. Entretanto, como

foi dito e pode ser verificado na transcrição e no vídeo, em nenhum momento nós quisemos dizer às crianças o que deveriam ou não fazer de maneira normativa. Nosso intuito foi incentivá-las a levantar questionamentos, conforme ocorreu. Consideramos que as práticas alimentares também são um tema a ser problematizado, conforme abordamos ao longo desta tese.

Entendemos que apesar de todas as tentativas, falhamos em estabelecer um diálogo e formação com as professoras para que se sentissem mais seguras com os temas polêmicos que nós abordamos. Junto a nossa falha, também tivemos dificuldade em dialogar com a prof. Jaqueline (EACH-USP). Desde o ano passado a convidamos para todas as nossas reuniões de grupo e para fazer um projeto integrado conosco. Ela decidiu fazer um trabalho de formação com essas professoras da EMEI e, devido ao sucesso da nossa intervenção do tubarão, desenvolveu um trabalho sobre animais marinhos junto à professora Karmem. Contudo, apesar desse projeto ter sido iniciado em conjunto com o nosso, acabou tomando rumos muito diferentes. Na quinta-feira, após nossa intervenção, Jaqueline levou um peixe para ser dissecado nesta mesma turma, com as crianças de 4/5 anos. Apesar de termos tentado sempre estar disponíveis ao diálogo, não havíamos sido informados de que essa atividade seria feita nem de que a prof. Jaqueline estava desenvolvendo esse projeto com a professora. Isso foi bastante chocante para nós por contrariar todos os nossos princípios e crenças. Contudo, isso reforça a importância de que tais temas sejam discutidos e problematizados. Afinal, desde cedo a educação especista é passada com naturalidade para nossas crianças de maneira que o normal seja não questionar. Todavia, dada as experiências que as crianças tiveram com nossas atividades, elas questionaram. Segundo a prof. Karmem uma das crianças argumentou que alguém teve que matar o peixe que a Jaqueline trouxe para que eles pudessem estar fazendo tal atividade e cobraram, a maneira delas, mais explicações para Jaqueline e a professora. Percebemos que apesar de todo o *mainstream* cultural, mesmo atividades esporádicas essas que fizemos podem servir como uma outra voz na cabeça das crianças que dialogarão com todo esse padrão que vivenciamos. Pena que infelizmente apenas temos relatos da professora sobre o ocorrido no dia em que Jaqueline foi dissecar o peixe. Logo após essa atividade, fomos proibidas pela coordenação escolar de mencionar o tema alimentação para as crianças.

Figura 9 – Crianças pintando o painel

Fonte: acervo pessoal

6.4. Sétima e última intervenção: mergulhando no fundo do mar – 07.11.2017

Para a última intervenção, criamos um cenário do fundo do mar no pátio da escola, ao lado do parque. Nele criamos seis estações, cada uma com uma problematização sobre a ação humana e o impacto dela no fundo do mar, e as crianças deveriam parar em cada uma de maneira que passassem por todas. O objetivo era descobrir se elas identificariam a situação negativa e conseguissem propor uma transformação positiva. Para isso cada uma delas recebeu máscara de mergulhador. Foram dadas as instruções para poderem mergulhar no fundo do mar: colocar máscara e ficar em fila indiana, com a mão no ombro do amigo da frente para não afogarem. Em fila e seguindo o homem fantasiado de tubarão fomos ao pátio decorado com imagens de fundo do mar bem grandes. As seis estações eram: 1 – tubarão com a boca cheia de lixo; 2 – peixe preso no anzol; 3 – tartaruga presa na rede de pesca; 4- golfinho no aquário; 5 – fundo do mar decorado com corais todo sujo de lixo; 6 – duas baleias tentando conversar e barulho do barco atrapalha, retratando a

poluição sonora. O tubarão e o mergulhador que guiaram a visita ao fundo do mar. A instrução para o monitor que faria o papel de mergulhador era ir perguntando coisas como “o que aconteceu com meu amigo tubarão? O que vocês acham disso? Vocês querem ajudar meu amigo? Como podemos ajudar? Olha só, temos sacolinhas! Vocês querem ajudar a recolher o lixo?”. As crianças carregavam sacolinhas para poder ajudar a recolher o lixo do mar. Elas deveriam identificar o problema e propor uma solução.

Neste dia, a professora Karmem estava ausente da sala, tendo avisado apenas em cima da hora. Decidimos não cancelar a atividade e uma professora substituta nos acompanhou junto as crianças. Notamos que, apesar das crianças terem amado a atividade e realmente incorporado o papel de mergulhador – no vídeo é possível vê-las simbolizando um mergulho –, a atividade no pátio dispersou um pouco, principalmente por este ser um local de passagem para as crianças de outras salas irem para o parque. Também percebemos que não foi adequado levar todas as crianças da sala para uma única estação, uma vez que isso gerou conflitos pelo fato de nem todas conseguirem chegar perto da estação e terem que ficar mais afastadas. Também pelo fato de todas quererem participar juntas da ação, por exemplo tirar o peixe do anzol, o que era inviável.

PERGUNTAS-GUIA PARA AS ESTAÇÕES: 1- estação do tubarão: Nossa, o que aconteceu com meu amigo tubarão?? O que vocês acham disso? Vocês querem ajudar meu amigo? Como podemos ajudar? Olha só, temos sacolinhas! Vocês querem ajudar a recolher o lixo? (iremos cortar os lixos para tentar deixar um para cada aluno) 2- golfinho Vocês sabiam que o golfinho também é meu amigo? Onde ela está? (Falar que é um aquário) Como cês acham que ele foi parar aí? Vocês acham que ele está vivendo bem aí nesse Aquário? Está confortável? Como podemos ajudar? (Ex: Tirar do Aquário. O ideal é que o golfinho seja "esticavel") 3- Tartaruga presa na rede E a tartaruga aqui? Também é minha amiga! Onde ela está? Como cês acham que ele foi parar aí? E por que? Vocês acham que isso é bom? 4- peixe Mesma coisa dos outros animais .. 5- Baleia Explicar poluição sonora Ideia de fazer as baleias crush tentando se comunicar Olha aqui minhas amigas baleias! O que vocês acham que elas estão fazendo? (Liga um som fazendo muito barulho de motor) Meu Deus! O que está acontecendo? Elas estão tentando conversar, esse barulho está atrapalhando, né? O que podemos fazer? (Expulsar o barco?? Deixar elas responderem) 5- Coral Chegar com conteúdo para explicar o que são os corais - fazer pesquisa. Dar uma aula para as crianças e pedir para elas recolherem os lixos.

Figura 10 – Crianças interagindo nas estações

Fonte: acervo pessoal

6.4.1 Análise do objeto midiático

Figura 11 – Algumas das estações

Fonte: acervo pessoal

Faremos uma análise selecionada das duas estações que recortamos o trecho transcrito: a da tartaruga presa na rede de pesca e a do peixe pescado no anzol. Ambas retratam situações semelhantes: o animal está preso devido a uma ação humana. O ser humano é sujeito oculto nessas estações, que apesar de não e referirem a alguém determinado, aludem ao ato de pescar, ocultando assim os pescadores. Pescar é o verbo, a ação que está sendo retratada através dos elementos rede e vara com anzol. Tanto a tartaruga quanto o peixe foram retratados sem expressão, sem muitas características antropomórficas.

Apesar da falta de expressão nesses animais, a situação retratada é tida como disfórica, negativa, uma vez que o ponto de vista que está sendo retratado é o desses animais, que estão em foco nessas cenas. Também o tipo de questionamento feito às crianças ressaltou o aspecto disfórico, uma vez que almeja perguntar se a tartaruga ou o peixe estão bem nessa situação e o que podemos fazer para transformá-la.

6.4.2 Análise do Trecho Escolhido

O objetivo da mediação foi explorar a visão dos estudantes. A estratégia utilizada foi a roda de conversa após exibição do vídeo. O trecho transcrito corresponde a estação do peixe no anzol. Na quarta coluna em negrito, classificamos os turnos da interação como: I (Iniciação/elicitación); R (respostas); F (feedback).

Tabela 5 - Transcrição trecho da estação “peixe no anzol” – 07/11/2017 (18:28 - 20:59)

T	Participante	Discurso	Comentários	
1	Monitor:	Ei tubarão, que que é isso aqui, tubarão?		I
2	Tubarão:	É um peixe! É um peixe, tá aqui!		R
3	Monitor:	Peixe? Gente, mas pera aí, que que é isso aqui?		F
				/
				I
4	Crianças em coro:	Peixe!	Várias crianças falam a mesma coisa	R
5	Monitor:	Peixe, beleza! Mas que que tem na boca do peixe?		F
				/
				I
6	Alberto:	Ah, ele esqueceu que o homem queria pescar, ele pegou uma vara de pescar e colocou no peixe.	Fala pouco compreensível na gravação, ele apontou para a varinha e o fio de nylon	R
7	Monitor:	Alguém sabe o nome disso aqui, ó, que tá na boca do peixe?		I
8	Davi:	É uma vara de pescar!		R
9	Monitor:	Isso aqui é uma vara de pescar, certo, concordo... Isso aqui é o que? Uma linha, né?		F
				/
				I
10	Diversas crianças:	É para pescar o peixe	Crianças falam junto e não da para entender.	
11	Monitor:	É, eu acho que querem pescar esse peixe, não é mesmo? Mas ó, pera aí, tira a mão, rapidinho, que eu vo mostrar uma coisa, isso aqui é um anzol, certo? ... E o anzol tá onde? Na boca do peixe, não tá? Tudo bem... Beleza, ó, que que vocês acham disso? Vocês acham que o peixe tá feliz com esse anzol na boca?		I
12	Crianças em coro:	Não...		R
13	Monitor:	Por que não?		I

1	Alberto:	Porque ele não tá no fundo do mar		R
4				
1	Monitor:	Oi?		I
5				
1	Alberto:	Por que ele não tá no fundo do mar...		R
6				
1	Monitor:	Não, mas aqui é o fundo do mar, cê não tá com a		F
7		sua máscara? Não tá tudo azul? ... Então, a gente		/
		tá no fundo do mar!		I
1	Diversas	Perguntam para o tubarão algo referente ao	Muitas crianças falando	R
8	crianças:	peixe, talvez se ele que tinha pescado o peixe ou	juntas de forma que a	
		o porquê ele não comia o peixe.	gravação ficou	
			incompreensível.	
1	Tubarão:	Não. Esse peixe tá feliz? Você acha que ele tá		I
9		feliz assim?		
2	Alberto:	Você é tubarão que come peixe, então come esse		R
0		peixe!		
2	Monitor:	Ó, tubarão, ele perguntou, por que você não come		I
1		esse peixe?		
2	Tubarão:	Porque tão pescando ele... Tão tirando ele de		R
2		mim... E o amigo peixe não tá comigo...		
2	Alberto:	(...) peixe para dar para o tubarão	Fala pouco compreensível	R
3			na gravação.	
2	Monitor:	E eu sei também que tem tubarão que não gosta		I
4		muito de peixe, tem tubarão, o tubarão baleia, por		
		exemplo, ele gosta de come plâncton! Né,		
		ele come.. Ele tem outro tipo de alimentação...		
2	Moreno:	Ele come "cancton" (plâncton)?		R
5				
2	Monitor:	O que, esse?		I
6				
2	Luan:	O peixe come cantida! (sic.)		R
7				
2	Menino de	Ele come água, água marinha ele come...		R
8	óculos:			
2	Monitor:	O peixe come também, é... Come também, come		F
9		também alga... Se for um peixe vegetariano...		
3	Monitor:	Ó, pessoal, ó, alguém aqui acha que o peixe não		I
0		tá feliz? Só se você acha isso, tira o peixe		
		daqui...		
3	Alberto:	Eu vô tira		R
1				
3	Monitor:	Pra ajuda, alguém quer ajuda ele?		F
2				/
				I
3	Crianças	Eu! Eu! Eu!	Alberto é o mais enfático.	R
3	diversas:			
3	Monitor:	Ó, só um, pera aí, pera aí, só um, cê tá		F
4		empurrando, ein? Não pode! Vai, tira, tira, tira!		/
		... E aí, beleza? Vamo colocar ele lá no fundo do		I
		mar, vem aqui, ó!		

Nos 34 turnos, 16 turnos foram do Monitor e 3 do Tubarão, correspondendo a mais da metade da totalidade da interação. 15 turnos foram de falas das crianças, correspondendo a menos da metade. Dentre essas, 5 foram respostas em coro, anteriormente classificada como *calling out*, pois eram perguntas que poderiam gerar respostas conflitantes e

dependiam da opinião das crianças – turnos 10, 12 e 18 - ou porque muitas quiseram participar da atividade de forma mais ativa, como vemos nos turnos 4 e 33. Percebemos, dessa maneira, que as crianças foram bastante dirigidas pelo Monitor

Alberto foi o primeiro a detectar o problema. No turno 6 ele responde “ah, ele esqueceu que o homem queria pescar, ele pegou uma vara de pescar e colocou no peixe”. Junto a essa fala ele aponta para a vara e o fio de nylon, oferecendo evidências do que ele estava falando.

Quando no turno 11 o Monitor pergunta se o peixe está feliz no anzol, Alberto responde no turno 14 e confirma no turno 16, “Porque ele não tá no fundo do mar”. Podemos compreender que houve uma clara influência da segunda intervenção que analisamos no capítulo 6.2. sobre o local que o tubarão preferia ficar. Apesar de, naquele dia, Alberto não ter demonstrado que havia compreendido que o tubarão prefere ficar no fundo do mar, meses depois ele retoma esse ponto nessa atividade, argumentando que um dos motivos de infelicidade do peixe era não estar em seu devido habitat. Tal afirmativa claramente surpreende o Monitor – ver turno 15 – fazendo a criança ter de repetir a fala. Tanto que no turno 17, percebemos que ele não compreendeu a argumentação de Alberto quando responde “Não, mas aqui é o fundo do mar, cê não tá com a sua máscara? Não tá tudo azul?”

No turno 18, diversas crianças questionam o porquê o tubarão não comia aquele peixe que tinha sido pescado, Alberto reforça a pergunta no turno 20. No turno 22, o tubarão argumenta que como pescaram o tubarão, ele tinha ficado sem. O ser humano aparece como sujeito oculto nessa fala. No turno 24, o Monitor tenta mostrar que peixe não é o único tipo de alimentação do tubarão, ele também pode se alimentar da plâncton, introduzindo uma nova palavra no vocabulário das crianças, a qual gera surpresa e elas tentam repetir – turnos 25 e 27. No turno 28 o menino de óculos tenta demonstrar conhecimento citando outras coisas que o tubarão poderia comer “ele come água, come alga marinha...”. No turno 30 o Monitor oferece um feedback dizendo que alguns peixes comem alga marinha.

No turno 30 o Monitor retoma a questão para finalizar a atividade dessa estação “o peixe está feliz?” e chama as crianças a tirarem o peixe do anzol, de forma simbólica. Alberto é o primeiro que se propõe e apresenta-se bem enfático dizendo “eu vô tira!”, turno 31 e 33.

Tabela 6 - Transcrição trecho da estação “tartaruga na rede” – 07/11/2017 (27:20 – 29:40)

T	Participante	Discurso	Comentários	
1	Monitor:	Dois passinhos pra trás... Dois passinhos pra trás... Dois passinhos pra trás... Dois passinhos pra trás... Dois passinhos pra trás.. ó, seguinte, que que cês tão vendo?		I
2	Luan:	Uma tartaruga!		R
3	Monitor:	Dois passinhos pra trás, hein?!		R
4	Cabelo:	Uma tartaruga!		R
5	Monitor:	Uma tartaruga, beleza. Mas eai, o que é aí em volta da tartaruga?		F / I
6	Alberto	Ah eu já sei, uma rede!		R
7	Monitor:	Uma rede, isso mesmo!		F
8	Alberto:	Uma rede!		R
9	Monitor:	Mas Alberto, vem aqui, cê que me falou.. Peraí, peraí, peraí, peraí... Não empurra! Vem aqui, Alberto! Ó, ô pessoal, o Alberto me falou, o Alberto me falou que aqui tem uma rede... Mas peraí.... Xô te perguntar uma coisa, Alberto, a rede... que que você acha que a rede tá fazendo aí?	Barulhos de diversas crianças falando juntas.	I
10	Alberto:	Ela tá balançando aí. Porque o homem queria pegar a tartaruga.		R
11	Monitor:	Aaaaah, o homem queria pegar a tartaruga na rede, com a rede?		F
12	Rosa:	Ela tá presa.		R
13	Monitor:	Presa... Então a tartaruga tá presa na rede, é isso?... Gente, mas, pera aí, vocês acham que a tartaruga vai conseguir nadar com a rede em volta dela?		F / I
14	Alberto:	Não!!		R
15	Luan:	Não pode! Não dá! Não dá pra tira!		R
16	Monitor:	Não, não, peraí óh, seguinte: se a tartaruga tá presa e ela não consegue nada... Gente! Dois passinhos pra trás todo mundo, vamo lá? Ó, se a tartaruga tá com a rede em volta aqui.. Cês vão me ouvi? ... Se a rede tá em volta da tartaruga e a tartaruga ela não consegue nadar... qual qual.. O que que a gente pode fazer pra ajudar essa tartaruga?	Crianças falando junto	I
17	Luan:	Tira!		R
18	Monitor:	Mas.. Mas com cuidado, né?		
19	Luan	É... Tem que tirar a coisa...		R
20	Monitor:	ó, então vamo lá, com cuidado, com cuidado, vamo tira essa rede da tartaruga.. Mas com cuidado, ein? Beleza! Pronto! Pronto ó, deixa que eu tiro aqui, ó, aí perfei... Melhor, né?	Luan, Alberto e cabelo se aproximam juntos para tirar a rede.	F
21	Luan:	Agora ela vai conseguir nadar!		R

2	Criança N.I.:	Tem que tirar a rede da tartaruga	R
2			
2	Monitor:	Agora ela consegue nadar, né pessoal? ... Pronto.	F
3		Pode deixar aqui, assim ó, que agora ela consegue nadar. Tá vendo? A gente tirou das pern... A gente.. A gente tirou das patas.. patas dela e agora ela consegue nadar!	

Dentre os 23 turnos, 11 foram de monitores e 12 de crianças. Na tabela 6, novamente é Alberto quem identifica a situação do animal representado, turno 6 e 8, dizendo que ele estava em “uma rede”. No turno 10 ele explica melhor: “Ela tá balançando aí. Porque o homem queria pegar a tartaruga.”. Também Rosa demonstra perceber a situação no turno 12: “Ela tá presa.”. Também no turno 14, novamente Alberto responde “Não” à pergunta do Monitor, se a tartaruga conseguiria nadar com a rede em volta dela. Outro garoto que se apresenta bem participativo nessa estação é Luan, que a partir do turno 15 responde que a tartaruga não pode nadar com a rede, não consegue tirar sozinha. Nos turnos 17 e 19 é ele quem se pronuncia que precisa tirar a rede. Ao executarem o ato simbólico de tirar a rede da tartaruga, no turno 21, Luan exclama: “agora ela vai conseguir nadar!”. Podemos pensar que o ato simbólico foi importante, pois ao querer participar da atividade as crianças puderam refletir com a ação, tanto que a criança não identificada expressa o seu aprendizado apenas no turno 22, “tem que tirar a rede da tartaruga”, após ter executado a ação.

Infelizmente o áudio ficou deteriorado ao final da filmagem, no momento da roda de conversa. O Davi foi conversar com o tubarão e pode demonstrar grande compreensão de toda a mensagem que passamos através do teatro do tubarão. Ele disse que se tem muito lixo no mar, o tubarão sobe e sai de lá do fundo e vem para perto de humanos. Ao perguntarmos o que ele faria para evitar isso, ele disse que tiraria o lixo do mar. Davi comentou para o tubarão que o tubarão comia pessoas e ao perguntar o que ele faria para resolver, ele disse que tiraria o lixo do mar. O Davi disse que iria recolher todo o lixo porque poderia fazer mal ao o tubarão.

Percebemos que as crianças gostaram e se envolveram bastante com a atividade, tão logo receberam as máscaras já imitavam que estavam no fundo do mar dizendo “acho melhor eu mergulhar agora”. Também amaram recolher o lixo do fundo do mar, correndo para pegá-lo. Podemos pensar que a ação simbólica é bastante adequada para essa faixa etária. Dessa forma pudemos perceber que as crianças interagiram bem com a atividade que teve seus objetivos de transformar o que negativo em positivo. Isso foi verificado, visto que

as crianças limpavam o mar, retiraram a rede de pesca da tartaruga, tiraram os lixos do tubarão e se empatizaram com o peixe no anzol.

6.5. Atividade realizada no ano seguinte da maquete da onça – turmas da prof. Maria e da prof. Karmem– 19.06.2018

Apesar dessa atividade ter sido realizada no ano posterior após um longo tempo, em uma turma diferente, decidimos analisá-la aqui pois na classe havia crianças que já haviam participado das atividades anteriores. Dessa forma podemos observar melhor alguns resultados que não pudemos ver naquela época.

A responsável por essa atividade era Mariah Boratto Peixoto Santos¹⁶¹, a qual baseou-se nela para escrever sua Iniciação Científica com bolsa da FAPESP sobre o uso de imagens da natureza com crianças. O objetivo foi apresentar a problemática que envolve a extinção da onça pintada e observar como as crianças se posicionariam a respeito. Criamos três ambientes: um painel com imagens dos possíveis habitats das onças, para que as crianças decidissem qual o melhor lugar para ela viver; outro ambiente com uma maquete representando a pecuária e a diminuição da floresta que será explicada por um monitor; o terceiro ambiente é composto por uma jaula e um monitor dentro dela representando uma onça em um zoológico, que contaria uma historinha para as crianças de como ela chegou até ali. As crianças foram divididas em três grupos de mais ou menos 10 crianças em média. Cada um passava por um ambiente por vez, de forma que todas conhecessem cada estação. Após terem passado por estações, sentamos em roda de conversa e cantamos a música “Amigo da onça” criada por Tânia Regina Vizachri e David Turchick especialmente para a atividade do grupo. No final, entregamos máscaras de onça para que as crianças pudessem correr e brincar.

6.5.1 Análise do objeto midiático

Estação dos habitats

¹⁶¹ Ver nas referências bibliográficas os nossos artigos referentes a essa atividade: SANTOS, et al., 2019a; SANTOS, et al., 2019b

Figura 12 - painel com imagens dos possíveis habitats das onças

Fonte: acervo pessoal

Figura 13 - Floresta Amazônica.

Disponível em:
<http://ciclovivo.com.br/planeta/meioambiente/3-milhoes-de-hectares-na-amazoniaserao-transformados-em-unidades-deconservacao/>
 Acessado em: 10 de jul. de 2020

Amazônia:

- Essa é a floresta amazônica. Vocês já ouviram falar dela?
 Ela é um dos lugares que abriga as mais diferentes espécies de plantas e animais. Ela fica no Brasil e em alguns países próximos!
 Vocês acham que eu gostaria de viver aqui?
 Teriam muitos alimentos para mim?
 É, acho que eu seria feliz ai! Me contaram que floresta amazônica é o lugar que mais tem onças no Brasil!

Figura 14 - Cidade de São Paulo.

Foto por Marcos Santos. Disponível em:
<<http://www.imagens.usp.br/?p=679>> Acessado em: 10 de jul. 2020.

Cidade:

- Essa imagem, vocês conhecem?
É São Paulo, a cidade que a gente mora!
Vocês acham que eu gostaria de viver aqui?
Por quê?

Figura 15 - Pantanal

. Foto por Adriano Gambarini. Disponível em:
<https://www.wwf.org.br/informacoes/noticias_meio_ambiente_e_natureza/?47402> Acessado em: <10 de jul. 2020.

Pantanal:

- Aqui é o Pantanal, vocês já ouviram falar?
Também fica aqui no Brasil! Vocês acham que as onças gostam desse lugar? Teriam muitos alimentos para mim?
Eu acho que gostaria de viver aí, me contaram que também é um dos lugares do Brasil, junto com a Amazônia, que mais tem onças!

Figura 16 – Fazenda de Gado

Fazenda de gado:

- O que vocês acham que é esse lugar?
- Que bicho é esse na foto?
- Será que eu gostaria de morar aí? Por que?

Figura 16 - Pecuária e eucalipto. Foto por Sergio Kirch. Disponível em:
<<https://ricardonicolauleiloes.com.br/leilaostart-sinop-um-salto-de-qualidade-na-criacao-de-gado-associada-a-agricultura/>> Acessado em: 10 jul. 2020.

Figura 17 – Mata Atlântica

Disponível em: <<http://www.rsim.com.br/brasil-perde-12-cidades-de-sp-em-mata-atlantica/>> Acessado em: 10 jul. 2020.

Mata Atlântica:

- E essa floresta, vocês conhecem?
É a Mata Atlântica, quem aqui já ouviu falar? Ela fica no Brasil e muito perto de nós! Tem Mata Atlântica aqui em São Paulo, vocês sabiam? Vocês acham que eu gostaria desse lugar? Infelizmente, essa floresta está sendo destruída, pelas cidades e pelo desmatamento. Então, as onças estão morrendo e sumindo desse lugar... Aliás, essa era minha antiga casa, mas eu tive de fugir daí...

Figura 18 - Monocultura

Disponível em:
<http://www.ehow.com.br/vantagensdesvantagens-monocultura-info_275824/> Acessado em: 10 jul. 2020.

Monocultura:

- E o que vocês acham que é isso?
Parece ter muitas plantas e animais diferentes nesse lugar ou parece ser tudo meio igual? Isso é uma plantação enorme que só tem um tipo de planta... Será que eu ia gostar de morar aí ou ia preferir um lugar com mais diversidade, como nas florestas?

Figura 19 - Cerrado

Disponível em: <<http://csr.ufmg.br/fipcerrado/>>
Acessado em: 10 jul. 2020.

Cerrado:

- E esse lugar, o que é? Vocês sabem? Parece que eu viveria aqui?
É o cerrado! As onças gostam de viver aqui, mas o cerrado está sendo destruído principalmente por causa da criação de boi, o que destrói a casa de vários animais...

Figura 17 – Onça no zoológico

Zoológico:

- O que vocês acham que é aqui?

É um zoológico. Vocês acham que eu gostaria de viver aqui? Por quê?

(Verificar se há diferença entre as respostas dos grupos que já passaram na estação da jaula e os outros)

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Bx7CN_Ujx_g> Acessado em: 10 jul. 2020.

Conforme vemos na figura 12, o painel foi construído com diversas fotos selecionadas de ambientes como a cidade, biomas nacionais, fazenda de monocultura, pecuária e zoológico. Todas elas fotografias reais.

A primeira, a terceira, a quinta e a sétima são fotografias com cores vivas e sem presença de animais. Já na segunda, apesar de não vermos humanos, percebemos que é um ambiente com forte presença deles. Na quarta, há presença de gados e é semelhante à maquete descrita na segunda estação. Na sexta, vemos uma monocultura, pela coloração verde e a plantação uniforme, também há uma casinha no fundo, indicando presença e ação humana. Na oitava encontramos uma onça deitada dentro de uma jaula que pressupõe que o ambiente seja no zoológico.

As crianças receberam imagens de onças-pintadas as quais elas poderiam colar nos ambientes, após as explicações oferecidas pelo monitor de cada local, escolhendo os melhores locais para uma onça-pintada viver.

Estação dos habitats

Figura 18 - representando a pecuária e a diminuição da floresta

Fonte: acervo pessoal

Figura 18, vemos a maquete que representa o problema do desmatamento e seus efeitos sobre a onça. A maquete teve sua área dividida em, aproximadamente, 80% pasto com gado, representando a pecuária, e 20% floresta, onde estava localizada uma onça-pintada. O objetivo era mostrar a razão pela qual a onça-pintada estava perdendo seu espaço e chegando até as fazendas de gado. A monitora foi responsável por apresentar uma história explicativa sobre a maquete:

História da Maquete

- Ei, crianças! Tudo bem?
- Olhem isso aqui, vamos sentar em círculo aqui em volta... (Organiza as crianças em volta da maquete). O que vocês acham que é isso aqui? Tem alguma ideia?
- Vocês acham que esse lugar sempre foi assim cheio de grama e bois ou talvez ele foi de outro jeito? Bom, então vou contar uma coisinha para vocês...
- Minha avó onça me contou que antigamente TUUUDOO isso era floresta, e era TÃAAO lindo, tinha muitos animais e plantas diferentes! Era tudo como essa parte pequenininha aqui (aponta para a floresta na maquete), cheio de árvore! Mas, com o passar do tempo, algumas pessoas começaram a destruir a minha casa, a floresta, e tudo foi sumindo... Sumiram as plantas, os outros animais e até os rios. Acabou que eu fiquei sem comida e quase sem espaço. Olha só! (Aponta de novo para a maquete) É tão pequeno o espaço que eu tenho para viver agora! Depois que derrubaram as árvores começaram a aparecer outros animais estranhos que eu descobri que chamam bois. Vocês já ouviram falar deles? Me contaram que esses tais de bois nem queriam vir para cá também! Eles gostavam da casa deles igual eu gosto da minha e bem, a casa deles não era aqui. Vocês sabem porque trouxeram os bois para cá? (Respostas crianças)
- Então, foram pessoas muito egoístas que trouxeram os bois aqui para minha casa, elas querem fazer dinheiro com eles, coitados! E agora eu fico triste porque eu não tenho mais espaço e então eu fico próxima dos bois. E sempre que os humanos percebem que eu estou perto dos bois, eles querem me caçar e me matar. Mas eu só queria ter a minha casa de volta...

- Onde vocês acham que as onças gostam de morar? Aqui parece um bom lugar (aponta para o pasto). E aqui? (Aponta para floresta)
- Se você destrói a floresta, o que vocês acham que acontece? A onça fica feliz? Fica com ou sem comida? - Como vocês acham que a onça se sente? E os bois?

Através da maquete e do roteiro narrado pela monitora, escolhemos abordar a questão da aparição da onça no meio de humanos associada ao desmatamento causado pela pecuária, pois como apontado por Morato et al.:

A perda e fragmentação de habitat, associadas principalmente à expansão agropecuária, mineração, implantação da matriz energética hidrelétrica e ampliação da malha viária, são sem dúvida as principais ameaças à conservação das onças pintadas. De forma geral, a espécie evita áreas degradadas (Crawshaw & Quigley 1991, Dickson & Beier 2002, Silveira 2004, Kautz *et al.* 2006, Cullen 2006) e aquelas com uso intensivo por atividades humanas (De Angelo *et al.* 2011). Apesar disso, muitas vezes entra em conflito com produtores rurais ao atacar rebanhos domésticos. Nestes casos, muitos destes proprietários rurais eliminam estes animais, sendo que atualmente essa prática se configura em uma importante ameaça à sobrevivência da espécie. (MORATO et al, 2013)

Podemos dizer que as principais ameaças à onça pintada estão intimamente relacionadas à degradação das florestas pelo homem, essa motivada pela expansão das fronteiras agrícolas e outras atividades econômicas. Vemos que o conflito com produtores rurais são um grande obstáculo à conservação das onças-pintadas.

Essa realidade é narrada na história da maquete, que tem como sujeito a onça que aparece como um “eu”, pois narrada em primeira pessoa, facilitando a identificação com a personagem. Ela conta sobre a família dela, sobre a vó, presente na narrativa através da lembrança da personagem da história contada por ela. Avós aparecem nas histórias como figuras sábias, o que oferece mais credibilidade a história e mais identificação das crianças, pois os avós costumam ser presentes entre elas.

O espaço é um local em transformação disfórica porque negativa. De um lugar caracterizado como “lindo” e com diversidade de animais, plantas, rios e comida foi sendo reduzido para uma parte “pequeninha”, pois transformada em um local “sem comida e quase sem espaço”, também sem árvores, rios e animais. O antissujeito responsável por isso, embora não especificado como alguém individual, é caracterizado como “pessoas muito egoístas” por terem desmatado a área na qual a onça habitava, e trazido os gados para cá “para fazer dinheiro com eles”. Fazer dinheiro com o gado aparece relacionado ao adjetivo egoísta. Dessa forma o antissujeito pode ser relacionado com o pecuarista.

O percurso feito pela personagem onça da maquete era de alguém que tinha um bom lugar para morar e perdeu tudo. Os valores relacionados podem ser ter moradia, relacionada a

floresta na qual vivia, à comida, às árvores, aos rios e animais. Em oposição a estar desabrigada, relacionada ao pasto, ao gado, a não ter comida, nem árvores nem rios.

Dessa maneira, a onça da maquete faz um percurso exposto através do quadrado semiótico:

O almejado dessa estação foi que as crianças compreendessem o porquê a onça aparece em lugares fora de seu habitat natural, por perder espaço devido ao desmatamento relacionado à criação de gado.

Figura 19 – ambiente representando a onça no zoológico

Fonte: acervo pessoal

Amigo da onça (David Turchick e Tânia Vizachri)

Um belo dia minha mãe mandou levantar
“Com a escola cê vai passear
No zoológico os bichos vai conhecer”

Chegando lá espantado eeu fiquei
Com a onça eeu falei
Sua história era de entriistecer

“Um homem mau com espingarda e chapéu
Fez da minha mãe um troféu
E também matou o próprio mato, meu lar”

E, desde então, de castigo ela estava
Com a liberdade sonhava
Da onça, então, eu decidii cuidar

Refrão:

Amigo da onça eu vou virar
 Não vou deixar
 Ninguém te caçar
 Amigo da onça eu vou ser
 Dentro da jaula
 Não quero te ver
 (2x)

Chegando em casa, pra minha mãe eu contei
 Que o zoológico sem lógica achei
 Aquilo não é lugar de onça morar

Eu decidi defender os animais
 Porque eles merecem a paz
 Desse castigo vamos os libertar

Refrão

Na imagem 6, vemos que a outra estação abordava o tópico do zoológico, a qual a temática está bastante relacionada com a música cantado no final.

A escola é o principal agente responsável por levar as crianças passearem no zoológico. Essa realidade é narrada na música que cantamos às crianças “Amigo da onça”. O sujeito da música é um “eu”, cantada em primeira pessoa, o que indica que o espectador se identifica com a personagem. Ela dialoga com a figura da mãe que ficou bem forte na lembrança das crianças, pois isso fortaleceu a identificação delas com a personagem principal. Também o fato de ser caracterizado como uma criança que estuda na escola e vai passear com ela.

O percurso feito pela personagem da música é similar ao vivenciado pelas crianças. Ao acordar, a mãe anuncia que ela irá a um passeio com a escola visitar os animais no zoológico. O fantástico aparece no momento que a criança consegue conversar com a onça e compreender o que ela diz, a história dela. O antissujeito, embora não especificado como alguém individual, é caracterizado como um “homem mau” por ter desmatado a área na qual a onça habitava, matado a mãe dela e a prendido no zoológico. Dessa forma podemos compreendê-lo tanto como um caçador ou mesmo um fazendeiro.

Liberdade é o valor eufórico que aparece na música que aparece tanto na segunda estrofe do quarto verso, quanto na última estrofe do último verso. Liberdade é relacionada a “paz”, na penúltima estrofe do último verso. O oposto a isso é a prisão, o confinamento da onça, que aparecem relacionados a “castigo”, na primeira estrofe do quarto verso, a “jaula”, na penúltima estrofe do refrão, e “zoológico” na penúltima estrofe do quinto verso. Dessa maneira, a personagem da música faz um percurso exposto através do quadrado semiótico:

Ao conversar com a onça no zoológico e perceber que ela está triste devido à ação do antisujeito, a personagem se dá conta de que a onça tem agência também, ela quer a liberdade com a qual ela “sonha”, terceira estrofe do quarto verso. Toma a decisão de “cuidar” da onça, última estrofe do quarto verso, pois o zoológico “não é lugar de onça morar”, última estrofe do quinto verso e passa a “defender os animais”, de modo generalizado, na segunda estrofe do último verso.

Através desse percurso, a personagem se torna “amiga da onça”. O nome e refrão da música pretendem ressignificar a expressão “amigo da onça” que no popular têm expressão negativa como se a onça tivesse a característica humana de trair. Todavia, no artefato cultural criado por nós, ser amiga da onça aparece como um valor positivo, algo que se quer ser.

O almejado nesse dia de atividade foi que as crianças se colocassem no lugar da onça e pensassem como ela se sente atrás das grades, se ela estaria satisfeita. Ambicionamos que elas concluíssem que a onça preferia viver na floresta ou pantanal, e que para isso seria necessário preservar o seu habitat, conectando o aprendizado nas três estações. Dessa forma, esperamos que reconhecessem as onças como agentes, que têm direitos e não devem ser privados de liberdade.

6.5.2 Análise do Trecho Escolhido

O objetivo da mediação foi explorar a visão dos estudantes. A estratégia utilizada foi a roda de conversa sobre os elementos da maquete. Na quarta coluna em negrito, classificamos os turnos da interação como: I (Iniciação/elicitación); R (respostas); F (feedback).

TURMA PROF. KARMEM

Tabela 7 - Transcrição trecho da estação da maquete – 26/06/2018 (9:51 - 10:56)

T	Participante	Discurso	Comentários
1	Onça:	(...) A gente tá num lugar pequenininho e tão tentando tipo machucar a gente. Vocês sabem o porquê? Que que será que tá acontecendo?	I
2	Murilo:	Porque eles são malvados	R
3	Onça:	Eles são malvados?	I
4	Murilo:	Ahã	R
5	Onça:	Me contaram que as vacas nem são do Brasil, elas nem queriam tá aqui. As vacas elas vieram de outro lugar do mundo e me contaram que elas não queriam tá aqui.	F / I

6	Cris:	eles querem machucar para você não machucar as vacas		R
7	Onça:	cê acha que eles tão me caçando para eu não machucar as vacas, é isso?		I
8	Joaquim:	Ele não gosta da onça	Crianças falando juntas	R
9	Cris:	a vaca... tem um boi ...	(pouco compreensível)	R
10	Onça:	porque? Ó, ele tá me falando que ele acha que tão querendo me caçar, me machucar para eu não machucar as vacas		I
11	Otávio:	e tem uma ali presa	(referência à estação do zoológico)	R
12	Onça:	então daqui a pouco vocês vão conversar com ela. Cêis entenderam o que tá acontecendo? As vacas que estão aqui elas também estão tristes. cêis entenderam? Que que vocês acham disso? Vocês acham justo com as onças e com as vacas? as vacas também não queriam estar aqui.		F / I
13	Maria:	Não	Outra criança não identificada também responde não	R
14	Onça:	As vacas também não queriam estar aqui. Você não acha?	(referindo-se à resposta da criança)	F / I
15	Murilo:	É um fazendeiro maluco!		R

Dos 15 turnos dessa interação, 7 foram falas da monitora Onça e 8 das crianças. Esse havia sido o primeiro grupo que participou da estação da maquete, tendo depois passado pelas outras paradas.

Quando a Onça pergunta às crianças o porquê a estavam maltratando, no turno 1, Murilo adjetiva os responsáveis: “são malvados”, turno 2 confirmando no 4. Ser malvado é o oposto de bom, é característica dos vilões, o que normalmente as pessoas são contra, dessa forma a criança se posiciona contra o que fazem com a onça. Murilo nomeia o responsável por maltratar os animais como “fazendeiro”, no turno 15, termo que não havíamos usado ao menos nesse trecho, e o caracteriza como “maluco”, um adjetivo que normalmente usamos quando as pessoas tomam atitudes que não são compreensíveis ou que fogem à nossa razão.

No turno 6, Cris apresenta o desengajamento moral “eles querem machucar para você não machucar as vacas”, o qual pode ser compreendido na forma de atribuição de culpa às vítimas ou de justificativa moral e social. Essa conclusão de Cris nos leva à justificativa de que a ação de machucar as Onças pode ser explicada pela ação dela mesma, ou seja, porque ela pode fazer algo “errado”, irá sofrer da própria possibilidade de ação. Dessa maneira também apresenta um benefício “social” como se fosse um efeito “moral” de ela ter “machucado” as vacas. Assim, pela ação de “machucar” as onças, evita-se um possível problema. Essa argumentação pode atenuar a ação humana e justificar os motivos que

levam os humanos a maltratar as onças. Todavia, ainda é possível uma outra interpretação sobre essa fala, Cris pode apenas ter justificado a ação sem aprová-la, no intuito de explicar. Não fica claro o quanto ela acha justa tal ação.

Também, no turno 8, Joaquim apresenta sua explicação para o que fazem com a onça: “ele (os responsáveis por maltratar) não gosta da onça”. Vemos que o “gostar” e “não gostar” aparece como explicação que guia a ação das pessoas referente ao respeito aos animais. A teoria do desenvolvimento moral apregoa que inicialmente começamos a respeitar os direitos dos outros devido a relação de amor e temor que estabelecemos com a pessoa. É a fase da heteronomia, na qual há uma obediência cega na autoridade e o cumprimento da regra se dá pela submissão a ela ou a pessoa que a fez, mais do que pela decisão sobre a justiça dela, conforme abordamos no tópico sobre o desenvolvimento moral. Se amamos alguém, geralmente nossos pais, avós, tememos perder o amor deles e, por isso, os respeitamos e os obedecemos. Com a interiorização das regras e, conseqüentemente, o desenvolvimento da ética que leva à autonomia, o indivíduo passa a temer decair diante dos próprios olhos, ao invés do outro. Ao se tornar autônomo, o sujeito compreende que o gostar está desvinculado do respeitar, porque eu posso não gostar de alguém, mas compreendo que o direito dela está acima das minhas afinidades. O gostar é pessoal e o “respeitar” está vinculado aos deveres que temos, à noção de direitos. No entanto, em nossa atualidade, essa concepção é comum, a qual a indissociabilidade entre gostar e respeitar ainda está presente, o que torna o direito algo pessoal, vinculado aos sentimentos e não aos deveres. Todavia, é parte do desenvolvimento moral essa associação. Para auxiliar a criança a adquirir autonomia, é importante incentivá-la a refletir por si própria se a ação é justa, se é certo que isso aconteça, independentemente do afeto, como feito pela monitora no turno 12.

Quando a Onça pergunta se as crianças acham justo o que fazem com as onças e com as vacas, turno 12, duas crianças respondem “não”. No turno 14, ela lembra novamente às crianças que as vacas também não queriam estar ali, no intuito de fazer com que as crianças compreendessem que a situação também não era favorável para elas. Isso foi muito importante, pois nas nossas reuniões havíamos debatido o texto do Bonnardel (2009) que fala sobre o fetiche da predação. Portanto, havia ressaltado a importância de incentivar a empatia com a presa também, não apenas com o predador. Isso ocorreu não em todas as respostas das crianças, mas claramente no turno 15 quando Murilo adjetiva “é um fazendeiro maluco”.

Analisaremos abaixo um trecho de um outro grupo de crianças da mesma classe na mesma estação da maquete. O objetivo da mediação foi explorar a visão dos estudantes. A estratégia utilizada foi a roda de conversa sobre os elementos da maquete.

Tabela 8 - Transcrição trecho da estação da maquete – 26/06/2018 (21:54 – 23:27)

T	Participante	Discurso	Comentários	
1	Onça:	(...) porque que trouxeram tanta vaca para ca? O que eles fazem com as vacas?		I
2	1:	Porque ela tava aqui aí mudou de lugar		R
3	2:	... convive com a onça. Porque a floresta, com as duas famílias vivemos, nós e os animais temos que ficar juntos		R
4	Onça:	todos os animais têm que ficar juntos?		I
5	2:	para deixa ninguém não mata nenhum animal		R
6	Onça:	ninguém pode matar nenhum animal? Eu concordo, acho muito importante isso. Ce acha então...		F / I
7	3:	ahã, tamo deixando cair uma vaca	(referindo-se à maquete)	R
8	Onça:	vamos deixar tudo aqui quietinho então?		I
9	3:	Deixou cair uma vaca	(pouco compreensível)	R
1	Onça:	tudo bem, tudo bem, a gente arruma depois, ta bom? Então ceis acham que deviam dividir o espaço dos animais?		F / I
1	Crianças em coro:	Sim!		R
1	Onça:	mas porque que ta tendo tanta vaca, vocês sabem porque que trouxeram as vacas para ca? Que que os humanos fazem com as vacas?		I
1	4	pra pra proteger ... pra não mata elas		R
3				
1	5	para alimentar elas e algum lugar para elas		R
4				
1	Onça:	O que, as vacas?		I
5				
1	5	Ahã		R
6				
1	6	Mata elas, para cortar elas...	Crianças falando junto	R
7				
1	5	Não!		R
8				
1	6	... para dar comida pa ela ruim.		R
9				
2	Onça:	É para. Ces fazem isso?		I
0				
2	Diversas crianças:	Não!	Criança 6 é uma das que responde não.	R
1	Onça:	matam, cortam elas e dão comida ruim para elas?	(muitas crianças falam juntas)	I
2				
2	Diversas crianças:	Não!	várias crianças, mas se sobressai um enfático e assustado	R
3				
2	7	Tem que matar a vaca para virar carne para vender no supermercado	Muitas crianças falando juntas	R
4				
2	Duas crianças respondem:	Mas o caçador faz		R
5				

2	N.I.	Mas o cara da fazenda não faz isso.	R
6			
2	N.I.	Mas o caçador faz	R
7			
2	Onça	mata quem a onça ou a vaca?	I
8			
2	N.I.	A onça	R
9			
3	Onça:	e a vaca é para virar carne?	I
0			
3	5	Não! (com ênfase, tom assustado)	R
1			
3	N.I.	Sim!	R
2			
3	6	Mas o caçador mata a onça	R
3			
3	N.I.	A carne vem da natureza	R
4			

Como a gravação foi apenas da voz das crianças, não pude reconhecê-las, por isso ao invés de nomeá-las eu numerei-as de forma a tentar sinalizar as falas que haviam sido da mesma criança. Contudo, não foi possível reconhecer a voz das crianças nos turnos 27, 29, 32 e 34 de forma a saber se havia sido as mesmas crianças que haviam falado anteriormente. Essa turma já havia passado por outra estação antes de chegar à da maquete.

Dos 34 turnos dessa interação, 11 foram de falas da monitora Onça e 23 das crianças, mostrando grande parte de participação delas. No início as crianças demonstraram uma posição bastante idealista dos animais quando apresentadas à história de que o espaço da onça tinha diminuído para colocarem as vacas no lugar delas, o menino 2 diz que a vaca e a onça deveriam conviver juntas, inclusive conosco, “para deixa ninguém não mata nenhum animal”, turnos 3 e 5. A esse posicionamento da criança 2, a monitora dá um feedback dizendo que concorda e reforçando, assim, o posicionamento da criança. O segundo e último feedback é dado no turno 10 quando a monitora diz que tudo bem, a criança não precisaria se preocupar com a vaca ter caído na maquete porque depois isso seria arrumado, para não desviar o foco.

A participação das crianças se intensifica após o turno 12, quando a Onça perguntou novamente o que os humanos fazem com as vacas. As crianças 4 e 5, nos turnos 13 e 14, respondem de maneira romantizada, remetendo-se ao cuidado que as pessoas teriam com os animais “pra proteger ... pra não mata elas” e “para alimentar elas e algum lugar para elas”. Sabemos que não é essa a realidade, porém, tal resposta talvez mostre um desejo da criança do que seria ideal.

Esse tom idealizado é rompido no turno 17, a criança 6 surpreende a monitora quando diz que as pessoas matam, cortam e dão comida ruim para as vacas. Tanto que, nos turnos 20 e 22, a monitora pergunta se é isso que as crianças fazem. Ao ser surpreendida, a monitora retornou a pergunta para as crianças, porém apresentando-a como julgamento de si mesmo, não como julgamento do outro questionando “você fazem isso?”, turno 20. Claramente a monitora ficou surpreendida pela fala da criança. Ela inicia a sua fala com “é para”, talvez tendo a intenção de questionar se as crianças acham certo, se deveria ser feito isso. Essa fala é interrompida e imediatamente reformulada levando o julgamento para a ação das próprias crianças. Todavia, o julgamento de si é mais pesado, especialmente nessa fase, uma vez que nós, como indivíduos, tendemos a buscar construir uma imagem positiva de nós mesmos para o outro. Ademais podemos lembrar que não é a criança que toma essa ação, tal realidade de matar e esquartejar o animal é uma realidade terceirizada para os pecuaristas.

Foram três vezes que essas crianças negaram tal realidade, nos turnos 18, 21 e 23. Nos dois últimos as respostas das crianças foram em coro ao questionamento direto da Onça, mostrando concordância entre várias crianças. No turno 18 que a criança 5 interrompe a fala do menino 6 com um “não”, negando tal situação de forma espontânea, mesmo antes de a Onça ter questionado a opinião dele.

No turno 24, a criança 7 reafirma o conhecimento dessa realidade ao dizer “tem que matar a vaca para virar carne para vender no supermercado”. Esse “tem que” no início da frase indica não apenas um conhecimento da realidade, mas uma concepção de que isso é necessário.

A reação das outras crianças é negar que isso é feito pelo fazendeiro e responsabilizam o caçador pela situação, conforme turnos 25, 26 e 27. Vemos isso no turno 28, no qual a Onça pede esclarecimento se “mata a onça ou a vaca?”, referindo-se ao caçador. Uma das crianças responde que é a onça que o caçador mata, turno 29. Percebemos que nessa concepção das crianças, o caçador aparece como o antissujeito, enquanto o fazendeiro tem a sua imagem limpa.

No turno 30, a Onça pede mais uma vez esclarecimento sobre o que acontece com a vaca. Novamente as crianças divergem, conforme turno 31 e 32, uma respondendo “não” e outra “sim”. No turno 34 novamente a criança surpreende respondendo “a carne vem da natureza”, negando assim tal realidade de que a carne que as pessoas consomem é proveniente da morte da vaca.

Essa constante negação das crianças da realidade que acontece com as vacas, bem como da responsabilidade do fazendeiro e da origem da carne (turno 34), mostra explicitamente o reforço do referente ausente, conforme introduzido no capítulo 1 e no 6.1.

Por trás de toda refeição com carne há uma ausência: a morte do animal cujo lugar é ocupado pela carne. O “referente ausente” é o que separa o carnívoro do animal e o animal do produto final. A função do referente ausente é manter a nossa “carne” separada de qualquer ideia de que ela ou ele já foi um animal, manter longe da refeição o “múuu” ou o “báaa”, evitar que algo seja visto como tendo sido um ser. Uma vez que a existência da carne é desligada da existência de um animal que foi morto para se tornar “carne”, esta fica desancorada do seu referente original (o animal), tornando-se, em vez disso, uma imagem que não está ligada a nada (...) (ADAMS, 2012, p. 23.)

Quando a criança alega que a carne vem da “natureza”, turno 34, e as demais ressaltam que o fazendeiro não faz isso, turno 26, mesmo após o colega mencionar anteriormente a relação com o abate de animais, temos explícito que a criança desconectava o produto, carne, de seu referente original, o processo de matança. Tal desconexão faz com que qualquer pensamento a respeito da morte de um animal e/ou do sofrimento envolvido na aquisição de tais produtos seja afastado, possibilitando que a carne seja consumida sem levantar conflitos éticos ou desconfortos.

Vemos que de forma muito precoce, aos 5/6 anos de idade, a criança já se posiciona claramente e tenta ocultar tais aspectos da realidade. Embora haja a insistência em manter o referente ausente entre algumas crianças com a forte insistência em manter a linguagem patriarcal, como mostrou Adams (2012), percebemos que algumas delas trouxeram concepções positivas, embora idealizadas, sobre a relação entre humanos, vacas e onça. Carol Adams (2012, p. 93) ressalta a necessidade de resgatarmos o que está ausente através da conexão. Também compreendemos que é preciso incentivar a conexão, pois é necessário que as pessoas saibam o que está oculto em suas ações para ter consciência delas e, então, poderem realizar uma reflexão crítica de suas próprias ações, conectando-as às verdadeiras consequências. Todavia, a nossa equipe havia sido proibida de abordar o assunto da alimentação diretamente conforme contamos no tópico 6.3. Nossa estratégia, então, foi incentivar a reflexão das crianças, mas sem dizer explicitamente tudo.

Tabela 9 - Transcrição trecho roda de conversa após a música – 26/06/2018 (46:24 – 46:44)

T	Participante	Discurso	Comentários
1	Alvaro:	As onças não podem ficar presa porque não é o lugar dela	R

2	Onça:	não é ..(palavra não compreendida) para elas ficarem presas. Eu concordo, quem concorda com ele? Cê concorda, quer falar?	F / I
3	Henrique:	A onça não mora na jaula, ela mora na floresta, porque ela não consegue dormir porque a jaula é pequenininha	R
4	Onça:	verdade (...)	F

Nos quatro turnos dessa interação, percebemos um claro posicionamento das crianças sobre a questão do zoológico, argumentando que a jaula não é o lugar da onça.

Essa foi a primeira atividade nessa turma que debatia explicitamente a questão dos direitos animais. Como relatado anteriormente, algumas das crianças, em minoria, eram da turma do ano passado, as quais agora tinham, em média, 5 a 6 anos de idade. Infelizmente o áudio da estação do zoológico foi perdido nessa turma, pois foi nele que tivemos um excelente indicativo das atividades do ano passado, pois a Karol (ver tabela 2) estava presente nessa turma e argumentou com outra garota da sala que não estava presente em nossas atividades no ano passado. Quando uma menina que não estava na atividade ano passado disse que gostava de ver a onça no zoológico, Karol respondeu “Você gosta? Você não está vendo que ela está infeliz aí dentro?”. Ou seja, ela defendeu que deveríamos nos importar com o sentimento da onça, não apenas com o próprio, e que o zoológico é um local que traz infelicidade para o animal. Tal defesa é muito significativa, uma vez que a criança mostrou uma grande evolução no desenvolvimento moral através do reconhecimento do sentimento do outro, separado de si próprio. Precocemente ela mostra a preocupação com a infelicidade alheia, mesmo que isso não corresponda ao seu próprio sentimento.

A resposta da outra criança se limitou a “Mas eu não “tô”!”, evidenciando que ela utilizava de seu sentimento como referência para julgar a situação. Ela estava apenas focada em sua emoção, sem conseguir distingui-la do outro. Distinguir as emoções de si e dos outros e coordenar os diferentes pontos de vista é um dos passos para o desenvolvimento moral, pois através disso é que há o reconhecimento do outro como um ser distinto de mim, mas que merece direitos como eu. Afinal, a justiça e o direito não é algo pessoal, que depende do nosso sentimento. Todavia, como abordamos no tópico sobre o desenvolvimento moral desta tese, é próprio das crianças dessa faixa etária não terem isso desenvolvido ainda.

Como ato simbólico, nessa estação do zoológico as crianças quiseram libertar a Onça (monitora) dentro da jaula. Elas chegaram a ficar procurando por uma chave a fim de verificar se era possível abrir as grades e pensaram em planos de libertá-la – inclusive

debatendo sobre onde levar o animal depois. Ademais, ao distribuirmos as máscaras para as crianças ao final da atividade, muitas crianças correram para as grades que trouxemos e começaram a tentar derrubá-las (como demonstrado pela Figura 20). No geral, portanto, tivemos que as crianças se posicionaram de forma contrária ao zoológico e quiseram auxiliar a onça a sair dessa situação de ausência de liberdade.

Também, na roda de conversa final realizada pela professora e sem a presença das monitoras, prof. Karmem relatou que novamente a Karol comentou que ficou com muita pena da onça presa. Todas essas manifestações dela são muito interessantes, pois talvez indiquem que ter participado das atividades no ano passado tiveram um efeito positivo no desenvolvimento moral, dando a ela oportunidade de refletir e se posicionar sobre essas questões.

Figura 20 - Crianças com máscara de onça tentando derrubar as grades do zoológico (Karol dentro da jaula).

Fonte: acervo pessoal

Figura 21 – A esquerda, crianças no painel. A direita, crianças na maquete.

Fonte: acervo pessoal

Figura 22 – A esquerda, crianças discutindo sobre a maquete. A direita, menina com máscara de onça.

Fonte: acervo pessoal

Figura 23 – Crianças brincando com máscara

Fonte: acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de desde muito cedo as crianças absorverem elementos culturais, elas também são capazes de iniciar reflexão crítica, buscando e construindo respostas às situações que observam. Tanto que, desde o princípio de nossas atividades, elas debatem e discordam umas das outras apresentando os seus posicionamentos. Todavia fatores como: os elementos culturais que induzem a uma socialização especista; as características da faixa etária que está desenvolvendo a consideração pela perspectiva do outro; a fase da heteronomia, na qual consideram mais importante obedecer aos pais do que o seu próprio julgamento, são aspectos de peso.

Apesar de tais fatores, pudemos observar alguns desenvolvimentos pessoais muito significativos como o caso do Alberto, da Karol e do Davi. O Alberto que no primeiro dia de nossas atividades disse jogar pedras em gato preto, ver tópico 6.1, em nossa última atividade de 2017, conforme descrito no tópico 6.4, não apenas estava super envolvido com o tema proposto, demonstrando bastante comoção pela situação dos animais, muita tristeza ao perceber que o peixe estava no anzol e querendo tirá-lo de lá. Nessa atividade, como vemos no tópico 6.4.2., ele foi o primeiro a perceber o problema em ambos os trechos descritos. Também identificou o problema da tartaruga dizendo que ela estava presa numa rede e não conseguia nadar, propondo a solução de livrar a tartaruga da rede. Karol, como vemos no tópico 6.2.2, já havia percebido que o melhor lugar para o tubarão ficar era no mar, apesar de não ter desenvolvido muito o seu argumento nesta atividade. Já na atividade do zoológico, realizada no ano seguinte, conforme explicitado no tópico 6.5.2, percebemos a evolução na argumentação dela em atividade no ano posterior ao questionar a outra criança se não estaria percebendo a infelicidade da onça, mostrando assim ter conseguido distinguir o sentimento da onça dos seus, demonstrado um grande salto moral, importante para o reconhecimento do direito do outro.

Edson demonstrou sua primeira argumentação do ponto de vista apenas humano, ver tópico 6.2.2, quando diz que é bom o tubarão ficar preso por se sentir mais seguro. Já no tópico 6.4.2., consegue perceber a posição de Luís Antônio de não querer comer os animais, mostrando o início da consideração de diferentes perspectivas.

Também Davi que, no tópico 6.2.2., concorda com a argumentação de que é mais seguro para o humano que o tubarão fique no aquário, no item 6.3.2, demonstra percepção de que todos os animais devem viver em seus habitats. No jogo da memória, Davi também demonstrou ter aprendido sobre a diversidade de tubarão - ver a quarta intervenção

descrita no tópico 5.4.. Ainda, na última atividade de 2017, ver final do tópico 6.5.2., ele resumiu todas as intervenções anteriores demonstrando percepção sobre a importância de preservar o habitat do tubarão.

Em 2018 as crianças que tivemos contato no ano anterior discutiam com os pares as suas posições e questionavam a alimentação, inclusive da onça. Também argumentavam a favor da onça, pensando do ponto de vista dela, e argumentando que ela não gostaria de ficar dentro do zoológico. Tais maneiras de argumentar, demonstram um desenvolvimento na maturação do desenvolvimento moral, quando passam a pensar a partir do ponto de vista de outros e não apenas de si próprias. É o início da consideração da multiplicidade de perspectivas.

O fato da qualidade dos resultados ter mudado de um ano para outro, nos mostra que, muitas vezes, quando atuamos na educação os resultados não aparecem necessariamente de forma imediata e podem ter uma longa influência com o passar do tempo. Por isso é muito complicado mensurar com exatidão o impacto dessas atividades nas crianças das crianças, constituindo isso uma das limitações desta tese.

Também outras foram as limitações deste estudo as quais podemos pontuar o fato de ser um estudo de caso levado em uma sala de aula com tempo limitado para observação de 25 crianças, em média, simultaneamente não favoreceu a observação individual daquelas que são mais introvertidas e tendem a expressar menos os seus pensamentos, sentimento e opiniões. Ademais, houve dificuldade tecnológica na coleta de dados de 35 crianças ao mesmo tempo. Dado a simultaneidade de falas de uma número elevado de crianças, foi impossível registrar todas as falas e conseguir gravar tudo o que as crianças diziam, até mesmo porque o tipo de pergunta feito a elas favoreceu as respostas no estilo *calling out*, na qual muitas crianças respondem juntas, tornando difícil separar as falas e identificar a individualidade de todas elas. Todavia, esta maneira de perguntar às crianças foi uma opção consciente nossa, pois foi a melhor maneira de possibilitar a discussão entre os pares, as próprias crianças. Acreditamos que uma pesquisa não é apenas um meio de coleta de dados, mas principalmente por ser uma ação realizada em uma sala de aula, esta precisou seguir princípios éticos pensando nos benefícios que traria às crianças envolvidas, não apenas àqueles que estavam coletando os dados. Estimular a discussão entre os próprios pares e as crianças estava de acordo com a nossa proposta pedagógica, portanto, foi uma opção metodológica consciente de que seria a maneira mais benéfica de trazer resultados positivos para os próprios sujeitos de pesquisa envolvidos.

Ademais, a tentativa de realizar uma parceria com a professora da turma e com a comunidade local foi bastante desafiadora. Particularmente, eu acabei priorizando a formação das graduandas que fizeram parte da equipe D.I.A.N. como agentes de mudança ao invés de priorizar a formação das professoras na escola. O que teve seus pontos muito positivos como relatamos em dois artigos nossos (VIZACHRI, BRAGA, PIASSI, 2019; VIZACHRI et. al, 2019), os quais relataram os impactos do grupo em seus integrantes. Apesar das dificuldades iniciais enfrentadas por essa linha de investigação como encontrar pessoas que se sentissem à vontade em discutir a temática dos animais, o grupo tem se solidificado bastante e se tornado referência no assunto, inclusive internacionalmente. Temos hoje um grupo forte de pessoas constantes que têm publicado trabalhos e feito pesquisas nessa área, pessoas que se tornaram tão comprometidas com o tema que inclusive algumas mudaram seus hábitos tornando-se vegetarianas, outras veganas etc. Inclusive tornaram-se agentes de mudança divulgando a problemática de diversas maneiras seja em seus círculos sociais ou no campus universitário através de rodas de conversa, de projetos de adoção, entre outras iniciativas deles. Apesar de não termos colocado essas ações como pré-requisito para o ingresso de pessoas no grupo, tanto que todos que entraram até agora não eram veganos ou vegetarianos, elas têm sido fortemente encorajadas através das leituras e discussões teóricas. A diversidade das integrantes do grupo, em conjunto com a abrangência de conteúdos necessários aos debates e formulação das atividades a serem realizadas nos ambientes escolares, acabou por resultar em ricas discussões, essas posteriormente adaptadas e abordadas fora do ambiente acadêmico.

Para dar conta dessa formação, abdiquei de eu mesma estar presente na escola, tarefa que foi delegada a outras graduandas de outras equipes do projeto do meu orientador “Banca da Ciência”, que eram bolsistas P.I.B.I.D.. Contudo, apesar de terem tido a função de conversar com as professoras e observar o andamento da escola, elas não faziam parte da mesma equipe, portanto, não conheciam em profundidade os temas abordados no D.I.A.N., dificultando assim o processo de formação nas professoras na questão animal. Também a tentativa de parceria com a professora Jaqueline, a qual frequentou a E.M.E.I. no mesmo ano em que nós para oferecer formação direta para as professoras abordarem o tema da ciência com os pré-escolares, não foi bem sucedida uma vez que não conseguimos sensibiliza-la para a questão animal e, portanto, a formação que foi oferecida foi em direção oposta, como contado no tópico 6.3.2. e refletidas no capítulo 3, sobre o papel da educação científica. Nossa intenção em fazer parceria com uma outra

professora universitária era exatamente que ela pudesse auxiliar nessa parte de formação de professoras. Contudo, ela tomou esse espaço e utilizou-o para abordar os temas que ela achava pertinente. Dessa forma, acabamos restringindo a nossa relação com as professoras da E.M.E.I. a um auxílio na elaboração das atividades, à solicitação de documentos e a uma discussão posterior dos resultados das atividades. Dessa maneira, indicamos a necessidade de estudos posteriores que aprofundem a parceria com professores e comunidade local, de forma a obter mais êxito nas ações.

Portanto ressaltamos a necessidade de estudos posteriores que se dediquem a ampliar o vínculo entre escola e comunidade, estudando tanto os aspectos institucionais da gestão pública educacional, que pense na parte prática de formação de vínculo entre escola, universidade e comunidade para se pensar em projetos que sejam mais eficazes. Ademais também indicamos a necessidade de estudos posteriores que se debrucem mais profundamente sobre o desenvolvimento moral das crianças conectado às questões de alteridade referente aos animais.

Todavia, apesar dessas limitações e dificuldades, ainda consideramos que nosso trabalho teve a importante tarefa de plantar uma sementinha bem sucedida, que serviu como uma outra voz para dialogar com as crianças. Tanto dialogou que no ano seguinte (2018), quando as graduandas foram realizar novas atividades na E.M.E.I., em uma outra sala que continha algumas das crianças que haviam participado de nossas atividades no ano passado, perceberam resultados muito positivos, como o já citado exemplo da Karol no início desta conclusão.

Acreditamos ser a principal tarefa do educador tornar crianças conscientes de que estão envolvidos em disputas de valor na sociedade. Desde muito cedo as crianças já expressam visões sociais, culturais e de poder sobre a relação entre humanos e outras espécies. São concepções aprendidas através da observação do mundo. Como Vigotski afirmou, isso tudo está na cultura, na sociedade, para então ser interiorizado pelas crianças. Dessa forma, é necessário que desde cedo elas tenham contato com outras perspectivas, outras vozes, que contribuam na formação da própria voz delas. Acreditamos que para a criança desenvolver autonomia é necessário que ela tenha escolhas para decidir o que quer pensar, para julgar por si mesma.

Trabalhar com crianças pequenas, embora elas ainda não consigam ter autonomia moral por que elas não abstraem, não sistematizam, não conservam sentimentos, não fazem reversibilidade, não conseguem selecionar os princípios, não pegam da parte o todo ou do todo os valores, não selecionam princípios elementares, etc. é criar possibilidade para

que a autonomia moral dela se desenvolva. Como mostramos, através do pensamento de Vigotski, o adulto apenas irá desenvolver os direitos animais como conceito se houve a necessidade de enfrentar essa questão, se o meio social propiciou que isto fosse trabalhado. Portanto, através das atividades criamos possibilidades para que houvesse esse desenvolvimento, para que a criança começasse a refletir sobre isso para que quanto ela tiver as condições cognitivas afetivas e morais da autonomia, possa internalizar tal conceito. Se ela não passa por isso ela até consegue ser autônoma em algumas situações e não consegue ser em outras. Por exemplo um juiz que consegue ser justo com um cidadão, mas não com o animal, porque ele não desenvolveu autonomia para isso. Ele não trabalhou com a questão em si, ou não teve a oportunidade de interagir com ela. Provavelmente se tiver oportunidade de reflexão podem transferir a autonomia, o respeito que tem pela vida do outro para os animais também. Ressaltamos, então, que possibilitar os conflitos cognitivos e morais entre os pares é essencial para que seja desenvolvido avanço na sensibilidade moral das crianças.

Como impacto geral desses resultados, mostramos ser possível inserir a reflexão ética sobre a nossa relação com as demais espécies a partir dos 4 anos. Isso não é doutrinação, em momento algum quisemos tirar a possibilidade de escolha das crianças, muito pelo contrário, a proposta de oferecer uma outra voz é justamente oferecer possibilidades para que o pensamento crítico seja formado desde cedo, através da multiplicidade de perspectivas e possibilidade de escolhas. Compreendendo as características tanto da idade quanto do contexto social no qual as crianças estão inseridas, é possível pensar em atividades que despertem a compaixão e a preocupação com o outro. Isso acaba sendo um estímulo ao desenvolvimento moral, o qual tem como necessário começar a pensar a partir da perspectiva do outro.

Por fim, respondendo de forma sucinta aos objetivos aqui propostos por essa tese, verificamos que, no contexto em que trabalhamos, as crianças puderam expressar preocupações éticas com a vida dos outros animais. Conforme o desenvolvimento das atividades essas preocupações aumentaram em quantidade e qualidade, de modo que algumas delas exteriorizaram preocupação com o bem-estar dos animais, pensando de acordo com outros pontos de vista.

Referências

- ACAMPORA, Ralph. Zoos and eyes: contesting captivity and seeking successor practices. **Society & Animals**, Michigan (US), v. 13, n. 1, p. 68 – 88, 2005.
- ADAMS, Carol J.. **A política sexual da carne: a relação entre o carnivorismo e a dominância masculina**. São Paulo (SP): Alaúde, 2012. (The sexual politics of meat: a feminist-vegetarian critical theory)
- ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, 2003.
- ALMEIDA, António; VASCONCELOS, Clara; STRECHT-RIBEIRO, Orlando. Attitudes toward Animals: A Study of Portuguese Children. **Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals**, Sidney (AU), Maryland (US), v. 27, n. 2, p. 173-190, 2014.
- ARAÚJO, Paula T. **Galinha e joaninha: representações de identidades femininas nos livros infantis**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de pós-graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2006.
- ARLUKE, Arnold; HAFFERTY, Frederic. From apprehension with “Dog Lab”: the use for absolutions by medical students. **Journal of Contemporary Ethnography**, California (US), v. 25, n. 2, p. 201-225, 1996.
- ARLUKE, Arnold; LANKFORD, Adam; MADFIS, Eric. Harming animals and massacring humans: Characteristics of public mass and active shooters who abused animals. **Behavioral sciences & the law**, New York (US), v. 6, n. 36, p. 739-751, 2018.
- ARLUKE, Arnold; MADFIS, Eric. Animal Abuse as a Warning Sign of School Massacres: A Critique and Refinement. **Homicide Studies**, Orlando (US), v. 18, n. 1, p. 7-22, 2014.
- ASCIONE, Frank R.; ARKOW, Phill. **Child abuse, domestic violence and animal abuse: linking the cycle of compassion for prevention and intervention**. Indiana (US): Purdue Research Press, 1999.
- AZZI, Roberta G.. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.31, n.2, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932011000200002&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso 19 de jun. de 2020.
- BALCOMBE, Jonathan. Animal & Society courses: a growing trend in post-secondary education. **Society & Animals**, Michigan (US), v 3, n. 7, p. 229-240, 1999.
- BANCEL, Nicolas; BLANCHARD, Pascal; LEMAIRE, Sandrine. Ces zoos humains de la République coloniale. **Le monde diplomatique**, agosto de 2000, p. 16-17. Disponível em: <<https://www.monde-diplomatique.fr/2000/08/BANCEL/1944>>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

BANDURA, Albert. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, California (US), v. 3, n. 3, p. 193-209, 1999.

BANDURA, Albert. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Moral Education**, Birmingham (UK), v. 31, n. 2, p. 101-119, 2002.

BARON, Dan. **Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo, SP: Alfarrabio, 2004.

BARROS, Diana L. P.. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo, SP: Ática, 2005.

BELL, Anne C.; RUSSELL, Constance L.. Beyond Human, Beyond Words: Anthropocentrism, Critical Pedagogy, and the Poststructuralist Turn. **Revue canadienne de l'éducation**, Ottawa (CA), v. 25, n. 3, p. 188-203, 2000.

BENTHAM, Jeremy. **Princípios da moral e da legislação**. Col. Os Pensadores. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1979.

BENTLEY, Michael L. Toward Awakening Consciousness: A Response to EcoJustice Education and Science Education. In: TIPPINS, Deborah J.; MUELLER, Michael P.; van EIJCK, Michiel; ADAMS, Jennifer D. (eds.) **Cultural Studies and Environmentalism: The Confluence of EcoJustice, Place-Based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems**. New York (US): Springer, 2010, p 29-41.

BINNGIEßER, Janine; WILHELM, Christian; RANDLER, Christoph. Attitudes toward Animals among German Children and Adolescents. **Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals**, Sidney (AU), Maryland (US), v. 26, n. 3, p. 325-339, 2013.

BJERKE, Tore; ØDEGÅRDSTUEN, Toril S.; KALTENBORN, Bjorn P.. Attitudes toward animals among Norwegian children and adolescents: Species preferences. **Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals**, Sidney (AU), Maryland (US), v. 11, n. 4, p. 227-235, 1998.

BJERKE, Tore; KALTENBORN, Bjorn P.; ØDEGÅRDSTUEN, Toril S.. Animal-related activities and appreciation of animals among children and adolescents. **Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals**, Sidney (AU), Maryland (US), v. 14, n. 2, p. 86-94, 2001.

BONNARDEL, Yves. Qui va à la chasse garde sa place. **Cahiers antispécistes**, n. 15-16, Abril, 1998. Tradução disponível em: <<https://www.anda.jor.br/2009/04/quem-vai-a-caca-nao-perde-o-lugar/>> Acesso em: 02 nov. 2017.

BORGI, Marta; CIRULLI, Francesca. Attitudes toward Animals among Kindergarten Children: Species Preferences. **Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals**, Sidney (AU), Maryland (US), v. 28, n. 1, p. 45-59, 2015.

BRADFORD, Phillips V.; BLUME, Harvey. **Ota Benga: The Pygmy in the Zoo**. New York (US): St. Martins Press, 1992.

BRAGA, Adriana R.. **A influência do projeto “A formação do professor e a educação ambiental” no conhecimento, valores, atitudes, e crenças nos alunos do Ensino Fundamental**. 2003. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. Será que o brinquedo é educativo? In: _____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo, SP: Cortez, 2003. pp. 197- 223.

BRÜGGER, Paula. **Amigo animal**: reflexões interdisciplinares sobre educação e meio ambiente. Florianópolis, SC: Letras contemporâneas, 2004a.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?**. 3 edição. Chapecó, Argos, Florianópolis: Letras contemporâneas, 2004b.

BRÜGGER, Paula. **Livro-texto de apoio ao projeto “Amigo Animal”**. Documento cedido pela autora, S.d.

BRÜGGER, Paula. O voo da águia: reflexões sobre método, interdisciplinaridade e meio ambiente. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 75-91, 2006.

BRÜGGER, Paula. **Cartilha Amigo Animal**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Saúde/Coordenadoria do Bem-estar animal, 2007.

BRÜGGER, Paula. Educação e televisão: O leão Cecil no programa Sem Fronteiras, globo News. **Revista Brasileira de Direito Animal**, Salvador, v. 11, n. 21, p. 169-199, 2016.

BRÜGGER, Paula. Animal Abolitionism: A concise analysis of theoretical and educational perspectives. **Revista Brasileira de Direito Animal**, Salvador, v. 28, n. 2, p. 8 – 28, 2018a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/29015>> Acessado em: 18 de setembro de 2020.

BRÜGGER, Paula. It’s the speciesism, stupid! Animal Abolitionism, Environmentalism and the Mass Media. In: BOGUEVADIANA, D.; MARINOVA, D.; RAPHAELY, T. **Handbook of Research on Social Marketing and Its Influence on Animal Origin Food Product Consumption**. IGI Global, Hershey, 2018b.

CABRAL, Daniel W. A.; RIBEIRO, Luciola L.; SILVA, Débora L.; BOMFIM, Zulmira Á. C.. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 2, 2015.

CARMO, Michelly E.; GUIZARDI, Francini L.. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00101417.pdf>> Acessado em: 22 jun. 2020.

CASTRO, Lucia H. R.; GRISOLIA, Felipe S. Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o “político” e a infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 971-988, 2016.

CAZDEN, Courtney. **Classroom discourse**: The language of teaching and learning. 2nd edition. New Hampshire (US): Heinemann, 2001.

CELANO, Tomás de. **Primeira vida de São Francisco**. São Paulo, SP: Vozes, 1975. Disponível em: <<http://www.clarissas.net.br/pdf/Obras%20completas%20de%20S%C3%A3o%20Francisco.pdf>> Acessado em: 07 dez. 2018.

CLARK, Brett; FOSTER, John B. Henry S. Salt, socialist, animals' right activist: An introduction to Salt's A lover of animals. **Organization & Environment**, Oregon (US), v. 13, n. 4, p. 468-473, 2000.

CLOQUELL, José M. E.. En lugar de ir al zoológico. **Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales**, Buenos Aires (AR), v. 1, n. 2, p. 96-114, 2015. Disponível em <<https://revistaeca.files.wordpress.com/2014/06/5-cloquell.pdf>> Acesso 11 jul. 2018.

COLE, Matthew; STEWART, Kate. **Our children and other animals: the cultural construction of human-animal relations in childhood**. New York (US): Routledge, 2014.

DAVIS, Karen. The social life of chickens. In: Smith, Julie A.; Mitchell, Robert W. **Experiencing Animal Minds: An Anthology of Animal-Human Encounters**. Columbia (US): Columbia University Press. 2012.

DENIS, Leon (Org.). **Educação e direitos animais**. São Paulo, SP: LibraTrês, 2014.

DENIS, Leon (Org.). **Educação vegana: tópicos de direitos animais no ensino médio**. São Paulo, SP: LibraTrês, 2012.

DERRIDA, Jacques. **O animal que logo sou**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2002.

DESCOLA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. **Mana**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 23-45, 1998.

DINKER, Karin G.; PEDERSEN, Helena. Critical animal relations with others. LEES, Helen; NOODINGS, Nel (eds.). **The palgrave international handbook of alternative education**. Birmingham (UK): Palgrave Macmillan, 2016. p. 415-430.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid (ES): Morata, 2000.

ENSEIGNONS À L'ÉCOLE L'EMPATHIE POUR LES ANIMAUX! Manifesto publicado em 20 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.liberation.fr/debats/2017/02/20/enseignons-a-l-ecole-l-empathie-pour-les-animaux_1549784?fbclid=IwAR2wvSsItlWPU4HsAqHEaFR2-D6iZx3CSnC6ToUdATZ_PDZM5D-fEh3Ttis> Acessado em: 22 de jun. 2020.

FAVARINI, Marina; JAEGER, Tathiana. **Projeto Essa escola é o bicho!** Prefeitura de Porto Alegre, março, 2015. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/seda/usu_doc/projeto_essa_escola_e_o_bicho_2015.pdf> Acesso 05 abr. 2019.

FELIPE, Sônia T. Fundamentação ética dos direitos animais: o legado de Humphry Primatt. **Revista Brasileira de Direito Animal**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 207-229, 2006a.

FELIPE, Sônia T. Valor inerente e vulnerabilidade: critérios éticos não especistas na perspectiva de Tom Regan. **Ethic@**. Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 125-146, 2006b.

FELIPE, Sônia T.. **Ética e experimentação animal: fundamentos abolicionistas**. Florianópolis: editora da UFSC, 2007.

FELIPE, Sônia T.. Ética na alimentação: o fim da inocência. **Palestra** proferida no Encontro Temático da SVB-Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www.anda.jor.br/2009/04/etica-na-alimentacao-o-fim-da-inocencia/>> Acessado em: 22 jun. 2020.

FELIPE, Sônia T. Antropocentrismo, sencientismo e biocentrismo: Perspectivas éticas abolicionistas, bem-estaristas e conservadoras e o estatuto de animais não-humanos. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2009a.

FELIPE, Sônia T. Fundamentação ética dos direitos animais. **ANDA** – agência de notícias de direitos animais. Coluna, 11 de fevereiro de 2009b. Disponível em: <<https://www.anda.jor.br/2009/02/fundamentacao-etica-dos-direitos-animais/>> Acessado em: 26 set. 2017

FELIPE, Sônia T. **Acertos abolicionistas**: a vez dos animais. São José, SC: Ecoânima, 2014.

FELIPE, Sônia T. **Carnelatria**: escolha *omnis vorax* mortal. São José, SC: Ecoânima, 2018.

FERNANDES, Karine G.. **Diálogos a partir do veganismo**: a questão animal e sua abordagem em documentos oficiais para a educação infantil. 2019. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade de Juíz de Fora, Minas Gerais, 2019.

FIORIN, José L. Percurso gerativo de sentido. In: **Elementos de análise do discurso**. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

FONSECA, Rui P. **A vaca que não ri**: animais, carne e leite bovino na cultura dominante. Lisboa, PT: Livros Horizonte, 2018.

FONSECA, Franciele F.; SENA, Ramony K. R.; SANTOS, Rocky L. A.; DIAS, Orlene V.; COSTA, Simone M.. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. **Revista paulista de pediatria**, São Paulo, v.31, n.2 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822013000200019>> Acessado em: 22 jun. 2020.

FRANCIONE, Gary L. Some Thoughts on Vegan Education. **Animal Rights: the abolitionist approach** (blog), 30 set. 2007. Disponível em: <<http://www.abolitionistapproach.com/some-thoughts-on-vegan-education/>> Acessado em: 23 out. 17.

FRANCIONE, Gary L. Vegan Education Made Easy – part I. **Animal Rights: the abolitionist approach** (blog). 25 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abolitionistapproach.com/vegan-education-made-easy-part-i/>> Acessado em: 23 out. 17.

FRANCIONE, Gary L. Creative, Non-Violent Vegan Education—Easy and Effective. **Animal Rights: the abolitionist approach** (blog). 31 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.abolitionistapproach.com/creative-non-violent-vegan-education-easy-and-effective/>> Acessado em: 23 out. 17.

FRANCIONE, Gary L. **Introdução aos direitos animais: seu filho ou o cachorro?** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

FRANCIONE, Gary L. Commentary: Vegan Education/Advocacy, “Forcing” Others to Go Vegan, and Animal Ethics as Involving Obligation and Not Choice. **Animal Rights: the abolitionist approach** (blog). 13 mai. 2014. Disponível em: <<http://www.abolitionistapproach.com/commentary-vegan-educationadvocacy-forcing->

others-go-vegan-animal-ethics-involving-obligation-choice/> Acessado em: 23 out. 2017.

FRANCIONE, Gary L. Veganism as a Moral Imperative. **Animal Rights: the abolitionist approach** (blog). 12 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.abolitionistapproach.com/veganism-moral-imperative/>> Acessado em: 23 out. 17.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica *Laudato Si*** (Sobre o cuidado da casa comum). São Paulo, SP: Paulus, Loyola, 2015.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo, SP: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAÚNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo, SP: Paz e terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo, SP: Paz e terra, 2011.

GIORDAN, Marcelo. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

GIROUX, Henry A. **Border crossings: cultural workers and the politics of education**. 2nd edition. New York (US): Routledge, 2005.

GORDILHO, Heron J. S.; BRITO, Fernando A. A.. As dimensões da autonomia do direito animal: em direção a uma Nova disciplina jurídica no brasil. ARAÚJO, Ana T. M.; SILVA, Mônica N. A.; GORDILHO, Heron J. S. Biodireito e direitos dos animais. **ANais XXVII Encontro Nacional do CONPEDI**, Salvador, p. 2018.

GREIF, Sérgio. Sustentabilidade econômica mediante opção do vegetarianismo. **Revista Cadernos de Debate**, Campinas, v. 9, p. 55-68, 2002.

GREIF, Sérgio. Mel: como funciona a extração e a exploração das abelhas. **Veganagente** (site), 23 set. de 2014(a). Disponível em: <<http://camaleao.org/artigos/mel-como-funciona-a-extracao-e-a-exploracao-das-abelhas/>>. Acessado em: 17 nov. 2017.

GUIDA, Angela; FRANCO, Vanessa N.. Que fazem os animais nos livros didáticos de matemática para o campo?: problematizações com as lentes dos Estudos Animais. **Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales**, Buenos Aires (AR), v. 1, n. 4, p. 148-168, 2019.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2011.

HART, Stuart N.. From property to person status: Historical perspective on children's rights. **American psychologist**, United States, v. 46, n.1, p. 53-59, 1991.

HAYES, Donald S.; KELLY, Suzanne B. Young Children's processing of television: Modality Differences in the retention of temporal relations. **Journal of Experimental Child Psychology**, Orono (US), n. 38, p. 505-514, 1984.

HELMANN, Daniel; BLACKMAN, Nathan. Enuresis, firesetting and cruelty to animals: a triad predictive of adult crime. **American Journal of Psychiatry**, v.12, n. 122, p. 1431-1435, 1966.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lílian R.. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 192-199, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a06v20n2.pdf>>

IACOBBO, Karen; IACOBBO, Michel. **Vegetarians and vegans in America today**. London, UK: American subcultures, 2006.

INGOLD, Tim. Humanidade e animalidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 1-17, jun. 1995.

JAMIESON, Dale. Against zoos. In: SINGER, Peter (ed.). **In defense of Animals**. New York: Basil Blackwell, 1985, p. 108-117.

JENSEN, E. 'Evaluating children's conservation biology learning at the zoo' **Conservation Biology**, Washington, v. 28, n. 4, p. 1004 – 1011, 2014.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1994.

JOY, Melanie. **Why we love dogs, eat pigs and wear cows**: an introduction to carnism. San Francisco (US): Conari press, 2010.

JURDI, Andréa P. S.; TEIXEIRA, Patrícia A.; SÁ, Cristina S.C.. Vulnerabilidade sócio ambiental e o cuidado na primeira infância. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 281-289, 2017.

KELLERT, Stephen R.. Attitudes toward animals: Age-related development among children. In FOZ, M.W. Fox; MICKLEY, L.D. (Eds.), **Advances in animal welfare science**. Washington (US): The Humane Society of the United States, 1984, p. 43-60.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KESSELRING, Thomas. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 3-22, 1990.

KIDD, Aline H; KIDD, Robert M; ZASLOFF, R. L.. Children's attitudes toward zoo and petting zoo animals. **Psychology Repositorie**, v. 76, n. 1, p. 71-81 1995.

KIDD, Aline H; KIDD, Robert M. Developmental factors leading to positive attitudes toward wildlife and conservation. **Applied Animal Behaviour Science**, California (US), v. 47, n. 1, p. 119-125, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M.. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, SP: Cengage learning, 2008.

KISLING Jr, Vernon N.. **Zoo and aquarium history**: Ancient Animal Collections to Zoological Gardens. Washington. London (UK): CRC press, 2001.

KOSHER, Hanita; BEM-ARIEH, Asher; HENDELSMAN, Yael. The History of Children's Rights. In: _____. **Children's rights and social work**. Cham (SWI): Springer (e-book), 2016.

KREGER, Michael D.. History of Zoos. BEKOFF, Marc; MEANEY, Carron A. (eds.). **Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare**. Connecticut: Greenwood Press, 1988.

LA TAILLE, Yves. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

LATOUR, Bruno. **Políticas da Natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

LEMKE, Jay L.. **Talking Science: Language, learning and values**. London (UK), Connecticut (US): Ablex publishing, 1990.

MINISTÈRE Éducation Nationale Jeunesse vie associative (Éduscol). **L'instruction morale à l'école: La circulaire de 1883 et le programme d'enseignement moral et civique**. Publicado em Setembro de 2011. Disponível em: <eduscol.education.fr/ecole> Acessado em: 30 de julho de 2019.

LEONTIEV, Alexis N.. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo, SP: ícone, 1988.

LEVAI, Laerte. **Direitos dos animais**. Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 2004.

LEVAI, Laerte F. Direitos dos animais: aspectos éticos e filosóficos. **Revista Jurídica do UNIARAXÁ**, Araxá, v. 11, n. 10, p. 133-146, 2007. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/juridica/article/view/384/366>> Acessado em: 09 jul. 2018.

LEVINSON, R. A theory of curricular approaches to the teaching of socio-scientific issues. **Alexandria**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 133-151, 2008.

LEVI-STRAUSS, Claude. Um copinho de rum. In: _____. **Tristes trópicos**. São Paulo, SP: Cia. Das Letras, 2005, p. 362-372.

LICCIARDI, Livia M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. 2010. 218f.. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 2010.

LIMA, João E. R.. **Vozes do Silêncio: cultura científica, ideologia e alienação no discurso sobre vivissecação**. São Paulo, SP: Instituto Nina Rosa, 2008.

LIMA, João E. R.. Identidade, ideologia e antropocentrismo. In MAGALHÃES, Valéria B.; RALL, Vânia. **Reflexões sobre a tolerância: Direitos dos Animais**. São Paulo, SP: Evolução, Humanitas, 2010.

LINZEY, Andrew. **Animal Rights: A Christian Assessment**. Norwich (UK): S.C.M. Press, 1976.

LINZEY, Andrew. Porphyry. In: BEKOFF, Marc; MEANEY, Carron A. (eds.). **Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare**. Connecticut: Greenwood Press, 1988.

LOURENÇO, Daniel B. **Direito dos animais**. Fundamentação e novas perspectivas. Por Alegre, RS: Sergio Antonio Fabris, 2008.

LOURENÇO, Daniel B. Conexões históricas entre a proteção humana e a tutela jurídica dos animais: os casos de Mary Ellen Wilson e Harry Berger. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, Lisboa, v. 4, n. 6, p. 1659-1678, 2018.

LOW, Philip. **The Cambridge Declaration on Consciousness**. Cambridge (UK), July 7, 2012. Disponível em: <<http://fcmconference.org/img/CambridgeDeclarationOnConsciousness.pdf>> Acessado em: 23 de jun. 2020.

LUDWIG, Edward G. People at zoos: a sociological approach. **International Journal for the Study of Animal Problems**, v. 2, n. 6, p. 310–16, 1981.

MACDONALD, Jonh M. The threat to kill. **The America journal of psychiatry**, Washington, v. 120, n. 2, p. 125-130, 1963.

MCFARLAND, Sarah E.; HEDIGER, Ryan. Approaching the agency of other animals: an introduction. In: MCFARLAND, Sarah E.; HEDIGER, Ryan (eds). **Animals and agency: an interdisciplinary exploration**. Leiden, Boston (US): Brill, 2009.

MADAGASCAR. Direção: Tom McGrath, Eric Darnell: DreamWorks, 2005. 1 DVD (86 min).

MAIS QUE MEL. Direção: Markus Imhoof: Imovision , 2012. 1 DVD (95 min).

MALAMUD, Randy. **An introduction to animals and visual culture**. London (UK): Palgrave Macmillan (kindle edition), 2012.

MARCHÃO, Amélia J.. Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 32, n. 32, p. 47-58, 2016.

MARCHEZAN, Renata C.. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

MARINO, Lori; LILIENFELD, Scott O.; MALAMUD, Randy; NOBIS, Nathan; BROGLIO Ron. Do zoos and aquariums promote attitude change in visitors? A critical evaluation of the American zoo and aquarium study. **Society & Animals**, Michigan (US), v. 18, n. 2, p. 126-138, 2010.

MARQUES, Tânia B. I.. Desenvolvimento cognitivo da criança de educação infantil. In: ROMAN, Eurilda D.; STEVER, Vivian E.. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, RS: ed. ULBRA, 2001.

MARTUSEWICZ, Rebecca A.; EDMUNDSON, Jeff; LUPINACCI, John. **EcoJustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities**. New York (US): Routledge, 2011.

MARTUSEWICZ, Rebecca A.; LUPINACCI, John; SCHNAKENBERG, Gary. EcoJustice Education for Science Educators. In: TIPPINS, Deborah J.; MUELLER, Michael P.; van EIJK, Michiel; ADAMS, Jennifer D. (eds.) **Cultural Studies and**

Environmentalism: The Confluence of EcoJustice, Place-Based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems. New York, Springer, 2010, p. 11-28.

MAULUCCI, Maria S. R.. Invoking the Sacred: Reflections on the Implications of Ecojustice for Science Education. In: TIPPINS, Deborah J.; MUELLER, Michael P.; van EIJCK, Michiel; ADAMS, Jennifer D. (eds.) **Cultural Studies and Environmentalism: The Confluence of EcoJustice, Place-Based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems.** New York (US): Springer, 2010, p. 43 – 49.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. In: _____. **Sociologia e antropologia.** São Paulo, SP: EPU, 1974.

MAZZEI, Lisa A.; JACKSON, Alecia Y. Voice in the agentic assemblage. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 11, p. 1090-1098, 2017.

MCDANIEL, Jay B.. **Of God and Pelicans: A Theology of Reverence for Life.** Louisville, (US): Westminster John Knox Press, 1989.

MCKENNA, Maria W; OSSOFF, Elizabeth P. Age differences in children’s comprehension of a popular television program. **Child Study Journal**, Buffalo, v. 28, n. 1, p. 53-68, 1998.

MEHAN, Hugh. **Learning Lessons.** Cambridge (US): Harvard University Press, 1979.

MEIRA, Ana P. G.; FREITAS, Camila K.; VIZACHRI, Tânia R.; SANTOS, Emerson I.; PIASSI, Luís P. C. . Quando as bolsistas PIBID debatem e investigam sobre animais e natureza com crianças de 5 anos. In: GALIAN, Cláudia V. A.; ZUFFI, Edna M.; PIETRI, Emerson (Orgs.). **A formação de professores sob novos ângulos: o PIBID na Universidade de São Paulo (2015-2018).** 1ed. São Paulo, SP: FEUSP, 2019, p. 199-210.

MERCER, Neil. Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. In: **Journal of Applied Linguistic.** Vol 1.2 2004, 137-168.

MERCER, Neil; WARWICK, Paul; KERSHNER, Ruth; STAARMAN, Judith K.. Can the interactive whiteboard help to provide ‘dialogic space’ for children’s collaborative activity? **Language and Education**, v. 24, n. 5, p. 367–384, 2010.

MONTAIGNE, Michel. **Volume 1.** Coleção Os Pensadores. São Paulo, SP: Nova Cultural, 2000.

MORATO, Ronaldo G.; BEISIEGEL, Beatriz M. Beisiegel; RAMALHO, Emiliano E.; CAMPOS, Cláudia B., BOULHOSA, Ricardo L. P.. Avaliação do risco de extinção da onça-pintada *Panthera onca* (Linnaeus, 1758) no Brasil. **Biodiversidade Brasileira**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 122-132, 2013. Disponível em: <<https://www.icmbio.gov.br/revistaelectronica/index.php/BioBR/article/view/378>> Acessado em: 23 jun. 2020.

MORO, Adriana; INVERNIZZI, Noela. A tragédia da talidomida: a luta pelos direitos das vítimas e por melhor regulação de medicamentos. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, v. 24, n. 3, p. 603-622, 2017.

MORTIMER, Eduardo F.; SCOTT, Philip H.. **Meaning making in secondary science classrooms.** Philadelphia, Maidenhead (US): Open University press, 2003.

MOSS, Andrew; ESSON, Maggie. The educational claims of zoos: Where do we go from here? **Zoo Biology**, San Francisco, v. 32, n. 1, p. 13-18 2012.

MUELLER, Michael P.; ZEIDLER, Dana L. Moral–Ethical Character and Science Education: EcoJustice Ethics Through Socioscientific Issues (SSI). In: TIPPINS, Deborah J.; MUELLER, Michael P.; van EIJCK, Michiel; ADAMS, Jennifer D. (eds.) **Cultural Studies and Environmentalism: The Confluence of EcoJustice, Place-Based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems**. New York (US): Springer, 2010, p. 105 – 128.

MUELLER, Michael P.; TIPPINS, Deborah J.. **Ecojustice, citizen science and youth activism: situated tensions for science education**. New York (US): Springer, 2015.

NACONECY, Carlos M. Ética animal... Ou uma “ética para vertebrados”? Um animalista também pratica especismo?. In: **Rev. Brasileira de Direito Animal**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 119-153, 2007.

NASSARO, Marcelo R. F.. **Maus tratados aos animais e violência contra as pessoas: a aplicação da Teoria do Link nas ocorrências da Polícia Militar Paulista**. São Paulo, SP: Instituto Nina Rosa, 2013.

NXUMALO, Fikile; PACINI-KETCHABAW, Veronica. 'Staying with the trouble' in child-insect-educator common worlds. **Environmental Education Research**, v. 23, n. 10, p. 1414–1426, 2017.

OLIVEIRA, Claudia R.. O conhecimento social da criança e a educação infantil. In: ROMAN, Eurilda D.; STEVER, Vivian E.. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, RS: ed. ULBRA, 2001.

OLIVEIRA, Fábio C. S.; LOURENÇO, Daniel B.. Em prol do Direito dos Animais: inventário, titularidade e categorias. *Jurispoiesis*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 12, p. 113-157, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/33397816/Em_prol_dos_direitos_dos_animais_inventario_titularidade_e_categorias> Acessado em: 03/10/17

ORTIZ, Adam. Humane Liberation: Incorporating Animal Rights into Critical Pedagogy. **The Vermont Connection**, Vermont, v. 32, n. 1, p. 67-77, 2011.

PADILHA, Maria J. S.. **Crueldade com animais X violência doméstica contra mulheres: uma conexão real**. Recife, PE: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2011.

PAIXÃO, Rita Leal. **Experimentação animal: razões e emoções para uma ética**. 2001. 189 f. Tese (Doutorado em veterinária) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2001.

PEDERSEN, Helena. Schools, speciesism, and hidden curricula: the role of critical pedagogy for humane education futures. **Journal of future studies**, New Taipei, v. 8, n. 4, p. 1-14, 2003.

PEDERSEN, Helena. **Animals in schools: process and strategies in human-animal education**. West Lafayette (US): Purdue University Press, 2010(a).

PEDERSEN, Helena. Teaching the Animal. **Humanimalia: a Journal of human/animal interface studies**, Leander, v. 2, n. 1, p. 86 – 89, 2010(b).

PEDERSEN, Helena; STĂNESCU, Vasile. Conclusion: future directions for critical animal studies. TAYLOR, Nick; TWINE, Richard (eds.). **The rise of Critical Animal**

Studies: from the margins to center. London (UK), New York (US): Routledge, Taylor and Francis group, 2014.

PEDRAZZANI, A. S.; FERNANDES-DE-CASTILHO, M.; CARNEIRO, P. C. F.; MOLENTI, C. F. M.. Bem-estar dos peixes e a questão da ciência. *Archives of veterinary Science*, v. 12, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/veterinary/article/view/10929>> Acessado em: 17 de setembro de 2020.

PIAGET, Jean. **The Essential Piaget.** Gruber, HE; Voneche, JJ. eds. New York: Basic Books, 1977.

PETTO, Andrew J.. Education and the use of animals. In: *Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare*. BEKOFF, Marc; MEANEY, Carron A. (eds.). **Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare.** Connecticut: Greenwood Press, 1988.

PIASSI, Luís P. C.; SANTOS, Emerson I.; VIEIRA, Rui M. B.; KIMURA, Rafael K.; VIZACHRI, Tânia R. V.; ARAÚJO, Paula T. A.. A Banca da Ciência na comunicação crítica da ciência para o público escolar. **Comunicação Pública** [Online], v. 13, n. 24, 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/cp/2255>> Acessado em: 29 jun. 2018.

PIASSI, Luís P. C.; VIZACHRI, Tânia R.; MARCILIO, Daniela S.; SILVA, Tatiana P.; SOARES, Erika D.. J.O.A.N.I.N.H.A: as intervenções não-formais da “Banca da Ciência” para a primeira infância focadas nas diversidades e diferenças. FERREIRA, Fernando I. et. al. **Anais do II Seminário Luso Brasileiro de Educação Infantil**, 2016, Minho (PT) p. 493-503. *Anais* (on-line) Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52368>> Acessado em 24 jun. 2020.

PIRES, Marco T.. A pesquisa científica com animais é uma falácia, diz o médico Ray Greek. **Revista Veja**. Publicada em 16 de outubro de 2010. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/ciencia/a-pesquisa-cientifica-com-animais-e-uma-falacia-diz-o-medico-ray-greek/>> Acessado em: 25 de março de 2020.

PRAMLING, Ingrid S.; KAGA, Youshie. **The contribution of early childhood education to a sustainable development.** Paris (FR): UNESCO, 2008.

PRIMATT, Humphrey. **The Duty of Mercy.** London (UK): T. Cadell, 1776. Disponível em: <<https://archive.org/details/adissertationon00primgoog>> Acessado em: 29 jun. 2018.

RALL, Vânia. Pode o direito eliminar a tolerância? In: ____; MAGALHÃES, Valéria B. (eds) **Reflexões sobre a tolerância: Direitos dos animais.** São Paulo, SP: editora Evolução, Humanitas, 2010, p. 93-102.

RANDLER, Christoph. Animal related activities as determinants as species knowledge. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, Hilton Derbyshire, v. 6, n. 4, p. 237-243, 2010,

RANDLER, Christoph.; HUMMEL, Eberhard; PROKOP, Pavol. Practical Work at School Reduces Disgust and Fear of Unpopular Animals. **Society & Animals**, Michigan (US), v. 20, n. 1, p. 61-74, 2012.

RANDLER, Christoph; KUMMER, Barbara; WILHELM, Christian. Adolescent learning in the zoo: Embedding a non-formal learning environment to teach formal aspects of

vertebrate biology. **Journal of Science Education and Technology**, v. 21, n. 3, p. 384-391, 2012.

REGAN, Tom. **Jaulas vazias**: encarando o desafio dos direitos animais. Porto Alegre, RS: Lugano, 2006.

REGAN, Tom. The case for animal rights. In: ____; SINGER, Peter. **Animal rights and human obligations**. New Jersey (US): Prentice Hall, 1989.

REIS, Pedro. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2013.

REIS, Pedro. Environmental Citizenship and Youth Activism. HADJICHAMBIS, Andreas C.; REIS, Pedro; PARASKEVA-HADJICHAMBI, Demetra; ČINČERA, Jan; PAUW, Jelle B.; GERICKE, Niklas; KNIPPELS, Marie C.. (eds.) **Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education**. Cham (SWI): Springer, 2020. Disponível em: <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-20249-1>> Acessado em: 31 de março de 2020.

RODRIGUEZ, Sarita. The Normalization of Nonhuman Oppression in Education. **Free from harm (site)**. Publicado em 20 de Agosto de 2017. Disponível em: <<https://freefromharm.org/animal-rights/nonhuman-oppression-education/?fbclid=IwAR217pr6CSZ6uoEwiHoy0WbYMkQTIDj3zg7tPEe6ZDqdD7GH5S-SVwv8K1w>> Acessado em: 30 de julho de 2019.

ROTH, Wolf-Michael; GOULART, Maria I. M.; PLAKITSI, Katerina. **Science Education during Early Childhood**: a cultural-historical perspective. Cultural Studies of Science Education. Vol. 6. New York (US), London (UK): Springer, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo, SP: Difel, 1979.

RUSSELL, Constance. An intersectional approach to teaching and learning about humans and other animals in educational contexts. In: LLORO-BIDART, T.; BANSCHBACH, V. (eds). **Animals in environmental education**: interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy. London (UK): Palgrave Macmillan, 2019.

RYDER, Richard. Os Animais e os Direitos Humanos. **Revista Brasileira de Direito Animal**. Salvador, v. 3, n. 4, p. 67-70, 2008.

RYDER, Richard. Speciesism Again: the original leaflet. **Critical Society**, n. 2, p 1-2, 2010. Disponível em: <<https://www.veganzetta.org/wp-content/uploads/2013/02/Speciesism-Again-the-original-leaflet-Richard-Ryder.pdf>> Acessado em: 24 jun. 2020.

RYDER, Richard. Speciesism. In: BEKOFF, Marc; MEANEY, Carron A. (eds.). **Encyclopedia of Animal Rights and Animal Welfare**. Connecticut: Greenwood Press, 1988.

RYDER, Richard. **The political animal**: the conquest of speciesism. North Carolina (US): McFarland & Company, 1998.

SALT, Henry S. **Animals' Rights**: Considered in Relation to Social Progress. New York (US): Macmillan & Co, 1894. Disponível em: <<http://www.animal-rights-library.com/texts-c/salt01.pdf>> Acessado em: 04 out. 2017.

SALT, Henry S.. **A plea for vegetarianismo and other essays**. Manchester (US): the vegetarian society, 1886. Disponível em: <<https://archive.org/details/pleaforvegetaria1886salt>> Acessado em: 09 jul. 2018.

SANTANA, Luciano R.; PIRES-OLIVEIRA, Thiago. **Direito da saúde animal**. Curitiba, PR: Juruá, 2019.

SANTOS, Boaventura S.. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

SANTOS, Mariah B. P.; VIZACHRI, Tânia R.; PIASSI, Luís, P.; BRAGA, Adriana R. Amigos da Onça: Utilizando a figura da onça-pintada para debater direitos animais e preservação ambiental na educação infantil. **Experiências em ensino de ciências**, Mato Grosso, v. 14, n. 2, p. 139-151, 2019(a).

SÃO BOAVENTURA. Legenda maior. São Caetano do Sul, SP: Santa Cruz, 2017. Disponível em: <http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1221-1274,_Bonaventura,_Legenda_Major_Sancti_Francisci,_PT.pdf> Acessado em: 01 dez. 2018.

SAPONTZIS, Steve F. A critique of personhood. **Ethics**, Chicago, v. 91, n. 4, p. 607-618, 1981.

SASSERON, Lúcia H.; CARVALHO, Anna M. P.. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 3, p.333-352, 2008.

SAUCEDO, Kellys R.. Resenha: PIAGET, Jean. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. **Rev. Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 287-289, 2017.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo, SP: Gaia, 2003.

SILVA, Adjane C. T.; MORTIMER, Eduardo F.. Caracterizando estratégias enunciativas em uma sala de aula de química: aspectos teóricos e metodológicos em direção à configuração de um gênero de discurso. **Investigações em Ensino de Ciências**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, p. 121-153, 2010.

SILVA, Tagore T.. **Direito animal e ensino jurídico**: formação e autonomia de um saber pós-humanista. Salvador, BA: ed. Evolução, 2014.

SINCLAIR, J. M cH.; COULTHARD, R. M.. **Towards an Analysis of Discourse**: The english used by teachers and pupils. London (UK): Oxford University Press, 1975.

SINGER, Peter. Animals and the value of life. In: REGAN, Tom. **Matters of life and death: new introductory essays in moral philosophy**. New York (US): Mc Graw-Hill, 1993.

SINGER, Peter. **Libertação animal**. Porto Alegre, RS: Lugano, 2008.

SNAZA, Nathan; WEAVER, Jhon A. Education and the posthumanism turn. In: _____ (ed.) **Posthumanism and educational research**. New York (US): Routledge, 2015.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo, SP: Manole, 1988.

SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. Lisboa (PT): Moraes, 1974.

SOUZA, Maria T. C. C.; FOLQUITTO, Camila T. F.; OLIVEIRA, Marcella P.; NATALO, Samanta P.. Relações entre aspectos afetivos e cognitivos em representações de contos de fadas. **Boletim de psicologia**, v. 58, n. 129, p. 227-242, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v58n129/v58n129a10.pdf>> Acessado em: <25 jun. 2020.

SOUZA, Patrícia A.. Anjo como criança ou criança como anjo: uma alegoria possível? **Anais ABRACE**, Belém, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4432/4548>> Acessado em: 25 jun. 2020.

SPRINKLE, Julie E. Animals, Empathy, and Violence Can Animals Be Used to Convey Principles of Prosocial Behavior to Children? **Youth Violence and Juvenile Justice**, v. 6, n. 1, p. 47-58, 2008.

STANISSTREET, Martin; SPOFFORTH, Nina; WILLIAMS, Trefor. Attitudes of children to the uses of animals. **International Journal of Science Education**, v.15, n. 4 p. 411–425, 1993.

STEPANIAK, Joanne. **The vegan sourcebook**. Los Angeles (US): Lowell house, 2000.

STEWART, Helen. Animal agency. **Inquiry**, v. 52, n. 3, p. 217–231, 2009.

SUSIN, Luiz C.; ZAMPIERI, Gilmar. **A vida dos outros: ética e teologia da libertação animal**. São Paulo, SP: Paulinas, 2010.

SUTTON-SMITH, Brian. The spirit of play. In: FEIN, Greta; RIVKIN, Mary. **The young child at play**. Serie: Reviews of research, v. 4, Washington (US): National Association for the Education on Young Children, 1986, p. 3-15.

TAPIA, Fernando. Children who are cruel to animals. **Child psychiatry and human development**, v. 2, n. 2, p. 70-77, 1971. Disponível em <https://www.academia.edu/10629576/Children_who_are_cruel_to_animals> Acessado em: 03 mai. 2019.

TAYLOR, Affrica; PACININI-KETCHABAW, Veronica; BLAISE, Mindy. Children's Relations to the More-than-Human World. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 13, n. 2, p. 81-85, 2012.

TAYLOR, Nick; TWINE, Richard. **The rise of Critical Animal Studies: from the margins to center**. London (UK); New York (US): Routledge, Taylor and Francis group, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16º edição. São Paulo, SP. Cortez, 2008.

TRÉZ, Thales A.; NAKADA, Juliana I. L.. Percepções Acerca da Experimentação Animal Como um Indicador do Paradigma Antropocêntrico-Especista entre Professores e Estudantes de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Santa Catarina, v. 1, n. 3, p. 3-28, 2008.

TRÉZ, Thales A.. Experimentando a desumanização: Paulo Freire e o uso didático de animais. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, Paraná, v.4, n. 2, p. 50-66, 2011.

TRÉZ, Thales A. A caracterização do uso de animais no ensino a partir da percepção de estudantes de ciências biológicas e da saúde. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 22, n. 3, p. 863-880, 2015.

TRINDADE, Gabriel G. **Animais como pessoas**: a abordagem abolicionista de Gary L. Francione. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2014.

TURATTI, Maria S; PESSOLATO, Alícia G. T.; SILVA, Marília M.. A importância da afetividade na educação da criança. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 129-142, 2011.

UNTI, Bernard; DEROSA, Bill. Humane education: past, present and future. In: SALE, Deborah J.; ROWAN, Andrew N. (Eds.), **The state of the animals II**. Washington (US): Humane Society Press, 2003, p. 27-50.

VAN DIJCK, José. After the “two cultures”. **Science communication**, Oregon (US), v. 25, n. 2, p – 177-190, 2003.

VIGOTSKI, Lev S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VINHA, Telma P.. **Os conflitos pessoais na relação educativa**. 2003. 430 f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 2003.

VINT, Sherryl. The animals in that country: Science Fiction and Animal Studies. **Science fiction studies**, Greencastle, v. 35, n. 2, p. 177-188, 2008.

VIZACHRI, Tânia R. Emoções nos animais: uma ponte para a ética? ANDRADE, Silvana; TAVARES, Ulisses (Orgs.) **Somos todos animais**. São Paulo, SP: Nova Alexandria, 2014(a).

VIZACHRI, Tânia R. **Animais humanos ou humanos animais?**: Um estudo sobre a representação dos animais antropomorfizados em cultura. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014(b).

VIZACHRI, Tânia R.. os problemas no uso da metáfora animal. **Revista latinoamericana de estudos críticos animais**, Buenos Aires (AR), v. 2, n. 1, p. 168-183, 2015a.

VIZACHRI, Tânia R; PIASSI, L. P. C.. Como as animações de longa-metragem têm acompanhado a discussão em torno dos direitos animais: um estudo a partir de *Bee Movie* e *Fuga das Galinhas*. **Revista de Estudos da Comunicação**. Curitiba, v. 16, n. 40, p. 198-213, 2015b.

VIZACHRI, Tânia R.. Filmes populares de animação e as narrativas sobre humanos e outros animais. **Diversitas**: Dossiê ética e direitos dos animais, São Paulo, v. 4, n.5, p. 125-148, 2016.

VIZACHRI, Tânia R.; SANTOS, Mariah B. P.; MAGALHAES, Ana L.; MEIRA, Ana P. G.; PIASSI, Luís P. C.. Reflexos da práxis: os desdobramentos de uma abordagem anti-especista em membros do grupo D.I.A.N.. In: GORDILHO, H; MUNARI, A. B.; PIRES-OLIVEIRA, T.. **O despertar da consciência**: Anais do VI congresso mundial de bioética

e direito animal, João Pessoa, p. 350-371, 2018. Anais (on-line). Disponível em: <<https://sites.google.com/view/nejaufpb/vi-cmbda-2018>> Acessado em: 25 jun. 2020.

VIZACHRI, Tânia R.; DUARTE, Luciana; SANTOS, WALESKA C. V.; BRAGA, Adriana R.; SANTOS, Mariah P.; PIASSI, Luís P. C.. D.I.A.N., Projeto sobre Direitos Animais e Sustentabilidade, e as Repercussões em seus Integrantes. **Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales**, Buenos Aires, n. 4, v. 1, p. 186-213, 2019.

VIZACHRI, Tânia R.; BRAGA, Adriana R.; PIASSI, Luís P. C.. Including Non-Vegans in Developing and Delivering an Anti-Speciesist Pedagogy to Children. TZARK, Agnes. **Teaching Liberation**. New York (US): Lantern books, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo, SP: editora 34, 2018.

WADE, Richard. Animal Theology and Ethical Concerns. **Australian eJournal of Theology**, Virginia, v. 2, p. 1-12, 2004. Disponível em: <http://aejt.com.au/_data/assets/pdf_file/0012/395679/AEJT_2.15_Wade_Animal_Theology.pdf> Acessado em 04 jul. 2018.

WAGONER, Brady; JENSEN, Eric. Science learning at the zoo: Evaluating children's developing understanding of animals and their habitats. **Psychology & Society**, v. 3, n.1, p. 65-76, 2010.

WATKINS, S.A. The Mary Ellen myth: correcting child welfare history. **Social Work**, v. 35, n. 6, p. 500-503, 1990.

WAX, Douglas E.; HADDOX, Victor G.. Enuresis, firesetting and animal cruelty: a useful danger signal in predicting vulnerability of adolescent males to assaultive behavior. **Child psychiatry and human development**, v. 4, p. 151-156, 1974.

WEIL, Zoe. **O poder e a promessa da educação humanitária**. São Paulo, SP: Instituto Nina Rosa, 2013.

WELDEMARIAN, Kassahun. Challenging and expanding the notion of sustainability within early childhood education: perspectives from post-humanism and/or new materialism. FRANCK, Olof; OSBECK, Christina (eds.). **Ethical literacies and education for sustainable development**. Palgrave Macmillan, 2017.

WERTSCH, James. **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**. Cambridge. Massachussets (US): Harvard university press, 1993.

WÜNSCHMANN, Stephanie; WÜST-ACKERMANN, Peter; RANDLER, Christoph; VOLLMER, Christian; ITZEK-GREULICH, Heike. Learning Achievement and Motivation in an Out-of-School Setting: Visiting Amphibians and Reptiles in a Zoo Is More Effective than a Lesson at School. **Research in Science Education**, v. 47, n. 3, p. 497-518, 2017.