



Caminhos da educação ambiental nos desenhos de animação: histórias contadas pelas crianças sobre o filme “Rio”

Carolina Alves Gomes de Oliveira¹

Shaula Maíra Vicentini de Sampaio²

Resumo: Este estudo buscou investigar, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, como o contato com os filmes de animação produz significados sobre a relação ser humano- natureza nas narrativas dos alunos e como estes significados relacionam-se com as propostas da Educação Ambiental. O filme “Rio” foi escolhido por trazer imagens sobre a cultura e a paisagem locais e por levantar temas como a preservação das espécies. As oficinas tiveram como intuito observar a identificação das crianças com as visões do ambiente e das práticas culturais, exibidas pelo filme. Os estudantes retrataram paisagens naturais, posicionaram-se a respeito dos comportamentos dos personagens e narraram histórias, mesclando elementos do filme com traços de suas próprias experiências culturais. As relações ser humano- natureza apareceram sutilmente nas histórias, entrelaçadas a aspectos éticos, culturais e estéticos.

Palavras-chave: Filmes de animação; Estudos culturais; Educação ambiental.

Environmental education paths in animation movies: stories told by children about the movie “Rio”

Abstract: This study aimed to investigate, from the perspective of Cultural Studies, how the contact to animation movies produces meanings about the relationship human-nature in the student’s narratives and how this meanings relate to Environmental Education’s proposals. The movie “Rio” has been chosen for bringing views about the culture and the local landscape and also for raise issues, like species conservation. Workshops have aimed to observe children identification with environmental views, and cultural practice, shown by the film. The students pictured natural

¹ Mestre em Biologia marinha pela Universidade Federal Fluminense (Niterói, RJ).E-mail: agoliva86@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto de Biologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (Niterói, RJ). E-mail: shaula.maira@gmail.com

landscapes, ranked about characters behavior, combining movie elements with traces of their own cultural experiences. The relationship human-nature emerged subtly in the stories, interlaced to ethical, cultural and aesthetic aspects.

Key-words: Animation movies; Cultural Studies; Environmental Education.

Introdução

No período em que vivemos, presenciamos o surgimento de novas formas culturais, na qual a participação das mídias assume um alcance global e está intimamente relacionada com a produção de significados e de visões de mundo. Fato curioso é que uma das bases que sustenta a dinâmica desta cultura global é a união entre cultura e economia, a partir da qual podemos entender que os conteúdos produzidos e disseminados pelas mídias estão, de certa forma, atrelados a interesses econômicos e comerciais, que se utilizam destes canais de comunicação para incentivar um consumo que não é mais só de produtos, mas também de ideias e de estilos de vida (COSTA, 2010). Com isso, artefatos, como programas de TV, novelas, filmes, desenhos animados e propagandas não oferecem apenas histórias interessantes e produtos eficientes para consumo, mas também produzem modelos do que é felicidade, de como é um relacionamento ideal, de como devem se comportar as mulheres ou os homens, de qual é o papel das crianças na sociedade, de qual estilo de vida devemos desejar, e por aí vai... (COSTA, 2010). Mesmo que a recepção das imagens midiáticas pelos espectadores ocorra de forma ativa e individual, sua participação se torna cada vez mais presente nos comportamentos e na vida social das pessoas. Muitas vezes, inclusive, a reprodução de certos comportamentos, ou o “consumo” de produtos (e também de ideais) oferecidos pelas mídias, representam uma forma pela qual as pessoas se sentem incluídas e participantes desta cultura global (MOMO, 2007).

Sendo assim, ignorar a existência de uma cultura midiática global que produz e divulga conhecimentos sobre o meio ambiente, através de diversas fontes (filmes, documentários, telejornais, animações etc.), não contribui muito para a compreensão do “lugar” em que as crianças contemporâneas se situam no ambiente, muito menos para discussão sobre estas relações. Investigar o que os meios de comunicação ensinam sobre a natureza, o homem, a beleza, a saúde, assim como compreender como as crianças, em suas diferentes realidades socioculturais, interpretam este ensinamentos e recontam estas histórias, pode ser uma estratégia importante para o desenvolvimento de um pensamento crítico a respeito do mundo. Ao invés de nos prendermos a conhecimentos exclusivamente científicos e fórmulas de como fazer educação ambiental, parece interessante explorar esta

gama de conexões que atrela indivíduos humanos e não humanos, tecnologia, lugares e culturas, como ponto de partida para discussões sobre o meio ambiente.

Da mesma forma que não se pode desconsiderar a produção de conhecimentos pela cultura midiática nas relações contemporâneas, não é possível descartar o fato de que os sujeitos não são totalmente passivos diante do que é produzido pelas mídias. Tanto os adultos, como as crianças produzem e negociam significados, a partir do que assistem, leem, escutam. Esta abordagem, da não passividade dos sujeitos em sua relação com as mídias, é muito defendida no âmbito dos Estudos Culturais (FERNANDEZ; OSWALD, 2005). A orientação dos Estudos Culturais caminha no sentido de examinar as diversas práticas culturais de uma sociedade, reconhecendo que estas acontecem em meio a relações de poder, onde algumas formas de cultura são encaradas como “superiores” e outras tidas como “inferiores” pelas classes dominantes (NELSON et. al. 1995). Não compactuando desta distinção entre as culturas e assumindo que toda cultura é valiosa, os Estudos Culturais discutem o papel dos artefatos midiáticos na produção de consenso e nas formas de resistência que os sujeitos apresentam diante deste processo, onde as formas de produção de significados são muito mais complexas do que uma mera reprodução daquilo que é oferecido pela mídia (ibid.). Inspiradas por estes aportes, nos questionamos sobre as formas como as crianças se posicionam, interpretam e negociam suas visões de mundo a partir dos artefatos midiáticos apreciados por elas. Sem deixar de lado o fato de que estes produtos da mídia oferecidos para as crianças também apresentam visões sobre a natureza e as relações humanas que precisam ser encaradas de forma crítica.

A natureza nos desenhos animados

As representações da natureza sempre estiveram muito presentes nos desenhos animados, entretanto, nem sempre se deram da mesma forma. Se na primeira animação transmitida pela TV (O gato Félix, de Otto Messmer e Pat Sullivan, 1919) os protagonistas eram animais antropomorfizados que viviam o cotidiano das cidades pré-industriais (CERQUEIRA; AGUIAR, 2011 *apud* VEGA et. al. 2012), com a ascensão das produções da *Disney*, a partir dos anos 20, a natureza passa a assumir um papel de local de refúgio, calmaria e bucolismo, como podemos perceber em títulos como “Flowers and Trees” (1932) e “A branca de Neve e os Sete Anões” (ibid).

Como aponta Kindel (2003), as relações que os personagens estabelecem com o meio, com os outros seres e com a própria natureza, sob um olhar mais cuidadoso, podem indicar aspectos interessantes do momento histórico, cultural e social da época em que

foram criados. Em várias produções dos anos 70, por exemplo, o protagonismo dos personagens animais é acompanhado de cenários, em sua maioria, urbanos e comportamentos antropomorfizados, que mostram a harmonia com o mundo moderno (ibid.). Já nas animações produzidas nos anos 90, a natureza passa a ser representada com grande perfeição, principalmente no que diz respeito aos cenários, que participam de forma decisiva no enredo dos filmes, trazendo o meio natural como um lugar de tranquilidade e harmonia (ibid.).

A partir dos anos 90, elementos referentes aos problemas ambientais começaram a ser incorporados nos enredos de algumas animações, como forma de representar aspectos que vinham sendo bastante discutidos pela opinião pública e pelas mídias (VEGA *et. al.*, 2012). A série de desenhos para TV “Capitão Planeta e os Planetários”, lançada no início dos anos 90, por exemplo, explorou a problemática ambiental, em suas diversas facetas, apresentando ao público jovem, a saga de heróis (jovens comuns, dos 5 continentes) que tinham o objetivo salvar a Terra da degradação ambiental e injustiça social (ibid.). Neste desenho pode-se identificar, por exemplo, imagens da natureza que estão alinhadas com o pensamento ambientalista, que perpassa não apenas o cenário, ou os personagens, mas todo o enredo. Com a chegada dos anos 2000, os investimentos tecnológicos (animações em 3D, animação feita por computadores) revolucionam os filmes de animação e, ao mesmo tempo verifica-se uma maior inserção de conhecimentos científicos na discussão da temática ambiental, assim como de uma posição ética do ser humano no planeta. Dentre estes temas podemos citar: os ecossistemas marinhos e suas relações em “Procurando Nemo”; a extinção de espécies em “Happy Feet”; a poluição e suas consequências em “Os Simpsons- o filme”; o derretimento das calotas polares em “Era do Gelo II” e a questão do descarte de lixo em “Wall-E” (KINDEL, 2003).

É importante ressaltar que as diferentes visões produzidas sobre a natureza, em épocas distintas, não se anulam com o tempo, como se participassem de um processo evolutivo para se chegar a uma visão correta. Pelo contrário, muitas vezes estas visões diferentes coexistem e reaparecem em outras animações contando novas histórias sobre a natureza (KINDEL, 2003). Outro ponto importante a se analisar é que estas histórias, produzidas e disseminadas por estúdios estrangeiros que dominam o mercado dos filmes de animação (*Walt Disney Animation Studios, Pixar, Blue Sky Studios*) parecem se utilizar dos elementos da natureza para colocar em destaque visões e discussões a respeito da cultura e da sociedade humana, sendo estas visões muito influenciadas pela cultura norte-americana (ibid.). Por exemplo, no filme “Vida de Inseto” o grupo de formigas (insetos simbolizados

como os trabalhadores da natureza) apresentam questões sobre o mundo do trabalho e suas regras (ibid.). Já o grupo de gafanhotos (vilões da história), que não se adequa às regras do trabalho e ameaça as formigas trabalhadoras, apresenta as características de migrantes latinos, pois falam espanhol. Este pequeno exemplo apresenta as formas como um filme pode explorar visões pejorativas de alguns grupos étnicos e favorecer outros, produzindo, portanto, visões culturalmente influenciadas sobre conflitos humanos, a partir de elementos da natureza (ibid.). Este mecanismo também ocorre em outras animações, onde visões sobre o homem, a mulher, a criança e a própria natureza são construídas, a partir de imagens que circulam na cultura (KINDEL, 2003).

Muitas imagens produzidas da natureza, portanto, são utilizadas, pelos artefatos midiáticos e pelas próprias políticas públicas, para fins que ultrapassam o âmbito do simples entretenimento e acabam reforçando visões hegemônicas sobre o que se pensa da natureza, evidenciando o fato de que esta produção de imagens sobre natureza ocorre num terreno de disputa de poder (AMARAL, 1997). Daí a necessidade de que o contato com estes artefatos da mídia se dê de forma crítica, inclusive na esfera educacional, para que outras visões possam ser exploradas e para que as estas visões hegemônicas sejam discutidas e problematizadas (ibid.).

Nesse sentido, o presente texto apresenta uma pesquisa que buscou explorar alguns destes aspectos a partir de um filme de animação (o filme “Rio”). Este filme é muito prestigiado por crianças de todas as idades, no mundo inteiro. Além disso, possui certos elementos interessantes no que se refere à abordagem de questões ambientais e também culturais (tal como a tentativa de apresentar aspectos da cultura brasileira). Um dos principais propósitos do estudo foi compreender como são produzidas significações pelas crianças a partir do filme e quais suas relações com as discussões da Educação Ambiental.

A história e os contadores de histórias

A escolha do filme “Rio” como artefato pedagógico nesta pesquisa aconteceu por se tratar de um desenho de animação (gênero muito apreciado pelas crianças contemporâneas) que se passa no Brasil, contando com elementos que possivelmente seriam familiares para as crianças daqui (ou não, e esta é uma questão interessante para discussão).

O filme (*Rio: the movie*) é uma produção norte-americana³, dirigida pelo brasileiro Carlos Saldanha. O enredo se desenvolve quase todo na cidade do Rio de Janeiro, que assume o papel de personagem, na medida em que suas características naturais e culturais oferecem as condições específicas para o desenrolar da história. Segundo o diretor, o filme “Rio” foi considerado “um projeto dos seus sonhos”, já que buscou fazer um filme sobre o Brasil, homenageando sua cidade natal.⁴ Como resultado, a produção atingiu grande repercussão nos cinemas entre crianças brasileiras e estrangeiras por todo mundo⁵.

Outro ponto importante para escolha deste filme foi que, em meio a uma trama divertida e cheia de aventuras, o filme aborda temas como a extinção de espécies e o mercado ilegal de aves e outros animais silvestres. Estes temas fazem parte das discussões e práticas levantadas pela educação ambiental e são cada vez mais divulgados através das mídias. Todos estes aspectos conferem a esta história uma riqueza de assuntos que pode ser explorada das mais diversas maneiras, de forma a instigar a vontade dos alunos de ouvir e contar histórias sobre o ser humano e o ambiente.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, trabalhamos com uma turma de quarto ano do ensino fundamental (alunos com idade entre 9 e 12 anos) do Colégio Municipal Júlia Cortines, no bairro de Icaraí, Niterói, RJ. Este projeto teve como objetivo principal implementar atividades de ciências e educação ambiental, a partir de textos literários e mídias, como forma de trabalhar as diversas linguagens dentro do ensino de ciências.

Portanto, após a exibição do filme, foram desenvolvidas oficinas com o propósito de realizar este estudo que buscou colocar em contato os filmes de animação e a educação ambiental. Com as oficinas, buscamos promover atividades que nos possibilitassem ver se as crianças se identificavam com as formas como o ambiente e as práticas culturais eram exibidos no filme. Perguntávamo-nos se as crianças percebiam conhecimentos científicos no decorrer do filme. E, principalmente, pretendemos ver como os conhecimentos produzidos pelas crianças a partir desta animação poderiam ser utilizados em atividades escolares de educação ambiental. Realizamos 3 oficinas: a primeira com a intenção de levantar as impressões iniciais dos estudantes sobre o filme por meio de textos escritos e de desenhos; na segunda foi proposto que os alunos recriassem a história do filme a partir de

³ Filme de animação (96 min) lançado em 2011, produzido pela 20th Century Fox e Blue Sky Studios e distribuído pela Fox filmes.

⁴ Entrevista com Carlos Saldanha diretor do filme “Rio”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SvrAgNUfbdc>. Acesso em 24/10/2013.

⁵ No Brasil, esta foi a maior estreia da história para uma animação, cuja arrecadação de bilheteria nos três primeiros meses foi de R\$ 13,5 milhões. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/rio-bate-recorde-de-bilheteria-e-maior-estreia-de-uma-animacao-no-brasil-2798218>. Acesso em: 24/10/2013.

um teatro de fantoches (de dobraduras, confeccionados por eles); para a terceira oficina foi confeccionado um jogo, buscando trabalhar alguns conteúdos ligados ao enredo do filme, como distribuição das espécies, tráfico de animais, extinção, biomas etc.

A seguir, apresentamos algumas discussões e reflexões tecidas a partir da realização destas atividades.

Um torvelinho de histórias: reflexões sobre o que se produziu nas oficinas

a) Muitas histórias dentro da história

Quando as crianças começaram a falar sobre o que era a história que tinham acabado de assistir, muitas respostas diferentes surgiram, como, por exemplo: “sobre amor”, “sobre alegria”, “sobre maldade”, “sobre amizade”, “sobre pássaros”, “sobre araras”, “sobre o Rio de Janeiro”. Nessas falas iniciais, as questões ambientais não surgiram de forma explícita; na verdade, os personagens humanos nem foram citados diretamente. Por outro lado, aspectos éticos e morais, no que diz respeito ao “bem” e ao “mal” (personagens bons e personagens maus) foram amplamente mencionados pelos alunos.

A grande diversidade de respostas traz uma questão interessante: as percepções destes estudantes apontam para fato de que os enredos dos filmes geralmente não têm uma história única. As histórias dos personagens, dos objetos e dos lugares estão sempre se entrelaçando, se misturando, de modo que há as tramas principais e há as tramas secundárias, que às vezes chamam mais atenção que as peripécias dos protagonistas. No caso do filme “Rio”, aprendemos coisas sobre araras e outros pássaros e reconhecemos a cidade do Rio de Janeiro como um lugar maravilhoso, mas também nos emocionamos com as cenas de amor e nos indignamos com as maldades de alguns personagens. Sendo assim, seria difícil existir uma resposta única; nada mais natural que cada aluno respondesse uma coisa totalmente diferente do outro, de acordo com aquilo que lhe provocou mais.

A cidade do Rio de Janeiro foi um personagem de grande destaque na narrativa e nos desenhos desses alunos. Quando foi perguntado se o Rio de Janeiro que viram no filme era parecido com o Rio de Janeiro real, não houve objeções. Um dos alunos foi categórico: “Mas era o Rio!”, como quem diz: “era real!”. Durante o trabalho de análise essa foi uma reflexão que se destacou. Ao questionarmos as crianças sobre as semelhanças entre o Rio mostrado no filme e o Rio real, estaríamos supondo que existiriam diferenças entre os dois “Rios” e, possivelmente, que o “Rio do filme” seria uma imagem não totalmente fidedigna da “realidade”. Ao longo das reflexões, problematizamos essa forma de pensar essa cidade.

Ainda que a formulação possa ter sido infeliz, o que estava em jogo na pergunta feita às crianças era a tentativa de observar se eles identificavam aquele Rio do filme com a cidade das suas vivências cotidianas. Porém, as respostas das crianças nos fizeram indagar sobre as distintas formas de atribuir significados ao Rio, sobretudo por essa ser possivelmente a cidade brasileira que mais está presente nas telas de televisão, nos outdoors, nas músicas, nas revistas e jornais, entre tantos outros espaços da cultura. Há uma imensa produção de imagens sobre o Rio de Janeiro que nos acessa continuamente e que produz um olhar marcado por alguns signos, por algumas paisagens, por alguns elementos que acabam se tornando um estereótipo do Rio. Por outro lado, essas imagens também são o Rio de Janeiro real, como acabamos concluindo.

Neste sentido, o texto de Larrosa (2000) contribuiu muito para essa reflexão, uma vez que o autor questiona a existência de uma realidade única, impessoal, independente dos indivíduos e da cultura. Para ele, a existência de uma só realidade pode estar vinculada a visões totalitárias, produzidas por pessoas que ocupam patamares socioeconômicos altos e que, de certa forma, impõem uma realidade única e universal ao resto da sociedade (ibid.). Ou ainda, que a realidade absoluta, na atualidade, está muito arraigada à ciência, que julga e separa o que é real (ou verdadeiro cientificamente) daquilo que não é real. Entretanto, na sociedade pós-moderna este modelo parece estar sofrendo modificações consideráveis. Como argumenta Vattimo (1989 *apud* LARROSA, 2000), hoje, os aparatos de comunicação de massa, como a TV, o cinema, os jornais, o rádio e também outros aparatos culturais e educacionais possuem um papel determinante na produção daquilo que consideramos ser a realidade. Para o autor, a pós-modernidade traz consigo uma pluralização cultural, inclusive com a participação das minorias culturais e subculturais, que culmina no surgimento de visões de mundo tão diversas, que seria impossível a concepção de uma realidade única (VATTIMO, 1989 *apud* LARROSA, 2000).

Larrosa (ibid.) explica ainda que a produção das várias realidades não acontece de outra forma que não através da linguagem. Tudo que existe (pessoas, lugares, coisas) é identificado, caracterizado e empossado de valor através da linguagem, sendo, portanto, a identidade e a realidade dos objetos, produzidas através da linguagem. Quando o aluno constata que o Rio de Janeiro que aparece no filme “Rio” é real (ou é verdadeiro), podemos entender que, neste momento, há a construção de uma realidade para este lugar, que perpassa o que o filme diz sobre o Rio de Janeiro, o que o aluno conhece do Rio de Janeiro, o que a mídia mostra sobre o Rio de Janeiro etc.

b) Narrativas sobre a cidade: o Cristo Redentor, o Pão de Açúcar, a Praia de Copacabana e a garota de Ipanema

O Rio de Janeiro apareceu reiteradamente nas falas, nos desenhos e nos textos da maioria dos alunos, sendo que alguns lugares tiveram um destaque especial. A grande valorização de pontos turísticos, como o Cristo Redentor, o Pão de Açúcar e a praia de Copacabana em suas narrativas pode estar relacionada a uma maior facilidade para desenhar estas paisagens. Não se pode ignorar que estes lugares são amplamente divulgados nos telejornais, nas novelas semanais e muito apreciados pela população carioca e pelos turistas que visitam a cidade. É como se estas paisagens fizessem parte de uma forma de “ser” carioca, de se sentir carioca. A respeito da interpretação fílmica, Duarte (2009) afirma que a significação não se produz de forma exclusivamente individual (apesar de possuir aspectos individuais). Esta é influenciada pelo discurso do outro e pelo que ela chama de “comunidade interpretativa”, que consiste num grupo de pessoas que têm como prática certos usos da mídia (DUARTE, 2009, p.63).

No caso destes alunos, as visões dos pais, parentes, professores e outras pessoas próximas, que provavelmente partilham de práticas e opiniões parecidas, podem compor estas tais comunidades interpretativas, cujas relações culturais influenciam nos significados e valores que são atribuídos a estas paisagens. Hall (1997) enfatiza, em seu texto sobre a centralidade da cultura, que as identidades sociais e as formas de se enxergar o ambiente em que vivemos são construídas dentro das representações, através da cultura e não fora dela. A cultura assumiu uma importância sem igual na estrutura e organização das sociedades contemporâneas, uma vez que os meios de produção, circulação e troca cultural se expandiram globalmente com as novas tecnologias (ibid.). Por conseguinte, estas transformações repercutem profundamente nas formas como adultos e crianças dão sentido as suas vidas, projetam suas aspirações e representam os lugares em que vivem (ibid.).

Não se pode considerar, portanto, que a representação destes lugares específicos no filme seja simplesmente ao acaso. Em meio aos estudos cinematográficos, Ellsworth (2001) explora os chamados “modos de endereçamento”, afirmando que, ao produzirem seus filmes, os diretores e roteiristas projetam para quem estes filmes, ou histórias, serão direcionados. Sendo assim, o endereçamento é algo que tenta abrigar diversos aspectos da identidade dos espectadores e também é crucial para a identificação das pessoas com os enredos (ibid.). Como se pode notar, o filme “Rio” utiliza paisagens muito exploradas pelas mídias, que podem ser reconhecidas tanto pelas crianças brasileiras, quanto pelas

estrangeiras. Este é mais um aspecto das formas de endereçamento de um filme, que podem ser muitas e ocorrerem simultaneamente, para que públicos cada vez mais diversos sejam atingidos (ELLSWORTH, 2001). Entretanto, este endereçamento não é definitivo e as pessoas acabam por negociar com as representações, ou seja, aceitam certos aspectos e rejeitam outros em prol do prazer que o filme pode lhes proporcionar (ibid.).

É importante ressaltar que a visita a alguns destes pontos turísticos do Rio de Janeiro é feita mediante ingressos muito caros, no Brasil. Por isso, esta é uma experiência rara para muitas crianças daqui. Mesmo assim, as crianças que fizeram parte deste estudo, também parecem valorizar bastante estas paisagens, apesar de não as visitarem com frequência, como se fosse inquestionável o fato de estes lugares representarem símbolos de beleza e diversão. A partir dos desenhos feitos pelos alunos (figura 1) podemos observar o quanto suas visões do Rio de Janeiro são mediadas pelos discursos turísticos, publicitários e midiáticos que constroem um imaginário visual determinado sobre o Rio de Janeiro. Em nenhum momento os alunos questionaram ou estranharam tal representação, propondo outras imagens ou deslocando aqueles significados atribuídos ao Rio (por exemplo: de beleza exuberante, natureza magnífica, preservação ambiental).



Figura 1. Desenhos representando o Cristo Redentor, o bondinho, o Pão de Açúcar e a praia de Copacabana.

Outro exemplo nesse sentido aconteceu com relação à trilha sonora do filme. Ao ouvir a música “garota de Ipanema” em uma das cenas, grande parte dos alunos cantou de forma muito espontânea a música, formando um verdadeiro coro! Em outro momento, quando os alunos apresentaram um teatro de fantoches, repetiram o espetáculo, cantando todos juntos a mesma canção. A atmosfera sonora também compõe os meandros que acabam por direcionar as histórias aos diversos públicos (ELLSWORTH, 2001). A trilha sonora do filme, composta por músicas brasileiras de compositores como Vinícius de

Morais e Tom Jobim, é outro grande atrativo deste filme de animação. Mesmo que pertença a um gênero nada atual (a Bossa Nova), essa música já foi e ainda é muito tocada nas rádios, nas trilhas sonoras de novelas, em propagandas televisivas.

Esta familiaridade com relação a uma música, uma imagem ou algum tipo de representação simbólica produzida pelos artefatos midiáticos, em especial pelos filmes, pode acionar as memórias das crianças trazendo sensações íntimas e fazendo conexões com lembranças significativas e pessoais (FISCHER, 2007). Os elementos audiovisuais criados pelas mídias, em especial pelas *máquinas produtoras de imagens* (como o cinema e a TV), funcionam como mediadores na construção e produção das memórias das crianças contemporâneas, uma vez que estas máquinas estão cada vez mais presentes nas formas pelas quais estas crianças ouvem e contam histórias (ibid.).

Diante das identificações com certas paisagens geográficas e sonoras do Rio de Janeiro, mostradas pelos alunos, não é possível distinguir o quanto as narrativas da mídia, as narrativas locais da comunidade ou as narrativas escolares sobre o Rio de Janeiro estão produzindo a forma como estas crianças constroem seus significados. Canclini (1997) argumenta que, nos dias de hoje, existe uma grande dificuldade de discernir aquilo que é próprio do local daquilo que vem de fora, uma vez que dispomos de uma grande troca de informações. A internet, os filmes e outros artefatos culturais midiáticos atuam interligando informações, conhecimentos e práticas culturais do mundo todo.

Ao invés de tentar separar ou classificar o que é próprio ou alheio, podemos entender, como defende Canclini (1997 *apud* WORTMANN, 2010), que estas formas de produzir significados – sobre o Rio de Janeiro, no caso – são indissociáveis, ou mesmo, que fazem parte de um processo de hibridação cultural, segundo o qual culturas diversas se mesclam no modelo urbano. Sendo assim, nossas relações com o outro e com os lugares em que vivemos, assumem este aspecto híbrido e talvez nossas reflexões possam partir do pressuposto de que existe muito mais de nós no outro e do outro em nós. Mais uma vez, o global e o local se mesclam e provocam sensações agradáveis aos espectadores, que podem ver na tela do cinema algo com que se possam se identificar, algo que seja familiar, algo que lhes traga prazer.

c) Histórias que se desdobram, desbordam, transbordam...

Várias pequenas histórias foram surgindo nas narrativas produzidas pelos alunos, como desdobramentos incitados pelas oficinas que desenvolvemos. Como ressalta Duarte (2009), uma característica interessante da interpretação de filmes é que a produção de

sentidos e de significados não é imediata, mas ocorre de forma prolongada, estendendo-se à medida que refletimos, imaginamos e conversamos com outras pessoas.

Referências à família (família de tucanos), ao ambiente familiar e caseiro (Blu e sua dona em casa), à cultura (festa de carnaval), ao ambiente natural (florestas, praias, parques) e às relações afetivas entre os personagens (pássaros voando juntos, briga entre vilões e mocinhos) estiveram presentes em textos e desenhos produzidos pelas crianças. A escolha de temas tão diversos pelos alunos ajuda a entendermos que os significados se produzem a partir de várias esferas que tangem a memória, a identificação com certos personagens, a admiração de certas atitudes, os sentimentos que cada cena provoca e os conhecimentos de cada um. No presente estudo, a exposição destes temas, pelos alunos, nos ajudou a entender um pouco como algumas mediações e negociações feitas com as narrativas e imagens do filme atuam na construção das formas de ver e pensar as relações entre o homem e a natureza.

Uma das alunas colocou em destaque no seu desenho (figura 2) a cena final do filme, onde a solução que se escolheu para o drama dos pássaros traficados foi a construção de uma área protegida dentro da cidade, com acesso restrito aos humanos, onde os pássaros vivem seguros, sob os cuidados de pesquisadores. Tanto na história do filme quanto na história que esta aluna nos apresenta, pode-se notar um viés conservacionista, ou preservacionista da natureza, onde o homem assume o papel de protetor de uma natureza que deve estar intocada e preservada. Esta visão nos traz valores que foram defendidos pelas primeiras organizações e movimentos ambientalistas surgidos nos anos 70, cuja preocupação estava em minimizar os impactos humanos ao meio ambiente (CAVALHO, 2009). Este discurso se encontra, ainda hoje, muito disseminado pelos meios de comunicação. Se por um lado estas visões são ensinadas pelo filme que assistimos, por outro, ao assisti-lo com a turma, nos deparamos com a oportunidade pedagógica para discutir a existência de outras possíveis relações entre o homem e os animais em perigo de extinção, entre o homem e a natureza.



Figura 2. Cena final do filme, onde todos vivem felizes, no Parque para aves (Vi, 9 anos).

Outro desenho que selecionamos (figura 3) apresenta uma vista bem peculiar do Rio de Janeiro. A aluna retrata uma paisagem panorâmica onde há interseção entre as paisagens da floresta e da cidade. Nela é possível observar o verde da floresta, de onde os personagens observam ao longe as luzes iluminando a lagoa, o calçadão da praia de Copacabana, o Cristo Redentor e o mar. É curiosa a escolha desta cena, que aparece muito rapidamente numa parte do filme, mas que possui grande beleza. As paisagens do Rio de Janeiro, reconhecidas por mesclarem harmoniosamente os contornos urbanos com as belezas naturais, são muito valorizadas no sentido estético, o que de alguma forma também capturou o olhar desta aluna.



Figura 3. À esquerda, o desenho da aluna e à direita a cena original do filme, ambas mostrando a arara Blu, que observa a vista panorâmica da cidade do Rio de Janeiro.

O final da história, onde as dificuldades foram superadas e os personagens puderam viver felizes, foi indicado como a parte favorita para grande parte dos alunos. Em uma das narrativas produzidas, uma aluna destacou que o casal de araras termina o filme feliz no mesmo local onde Blue (a arara macho) nasceu. Mesmo que o filme não traga a informação de que as araras, depois de salvas, passam a viver na mesma floresta que o personagem Blue nasceu, este pareceu ser um final óbvio para esta aluna. Talvez a ideia de volta para casa, ou de retomada daquilo que “lhe foi tirado” possa fazer parte da construção dos significados desta história para esta menina.

A escolha de fragmentos tão diversos do filme para produzir suas narrativas na forma de textos, desenhos e teatro, se relaciona com algumas linhas de pesquisa que investigam a condição do espectador não como um receptor passivo, mas como alguém que dialoga, que dá sentido e que produz significados de forma individual e comunitária, a partir dos filmes que vê (DUARTE, 2009). Para as crianças, a construção dos sentidos acontece de forma ainda mais singular e perpassa não apenas aquilo que o filme mostra, mas também o caráter e as experiências de vida dos espectadores (FANTIN, 2007). Dessa

forma, as inovações trazidas pelas mídias vão de encontro com o fato de que os jovens apresentam um desejo constante de ouvir histórias “como se todos buscassem naquelas narrativas, um pouco da sua própria história, da história de seu afetos e medos, de seus desejos e sonhos” (FISCHER, 2007, p.295).

Se por um lado os artefatos midiáticos têm um papel central na difusão de valores e conhecimentos - podendo atuar na construção das opiniões e do comportamento, principalmente de espectadores mais jovens ou menos escolarizados – por outro, as formas como as narrativas são recebidas e negociadas são imprevisíveis (DUARTE, 2009). Isso acontece porque muitos fatores influenciam na negociação dos sentidos, tais como a cultura, as experiências individuais e coletivas, o aspecto afetivo, dentre outros (ibid.).

Em contrapartida, a pluralidade dos conhecimentos produzidos pelos alunos expressa o caráter multitemático daquilo que se aprende com o filme. A narrativa fílmica contempla assuntos dos mais diversos, que não estão definidos e setorizados, mas sim entrelaçados nas situações, nas falas dos personagens, nas músicas, nos conflitos. As narrativas dos alunos parecem seguir esta mesma direção, na medida em que tocam em aspectos culturais, éticos e comportamentais, ao mesmo tempo em que narram as cenas que mais gostaram ou que menos gostaram:

“Tudo começa com uma música linda de carnaval, mas acaba com uma tristeza, homens pegam animais para levar para outro país. Mas uma menina fofo pega uma arara muito bonita. Eles crescem e ficam melhores amigos, um cara logo de manhã aparece um cientista para ir para o Brasil. Blu já conheceu uns pássaros. No final ele consegue voar e vive com a fêmea. Fim.” (Thi, 9 anos).

A abordagem de diversos temas, como a cidade do Rio de Janeiro, o carnaval, a família, a cultura, o tráfico de animais, a superação de dificuldades e o país em que vivem traz consigo alguns aspectos de como estas crianças fazem seus julgamentos e como se posicionam no que diz respeito às relações com o outro e com os lugares que conhecem.

d) Quando as histórias são encenadas e recriadas...

As apresentações das peças de teatro de fantoches pelos alunos trouxeram uma grande riqueza de histórias, ultrapassando os limites do filme e adentrando territórios que abrangeram o contato com outras mídias e os hábitos socioculturais destas crianças. Talvez como reflexo da experiência com o teatro, questões mais próximas e pessoais da personalidade dos alunos e das relações entre eles puderam vir à tona. Não é de se admirar, uma vez que o teatro facilita a expressão das emoções e proporciona uma nova experiência nas relações entre o indivíduo e o coletivo (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Se por um lado alguns grupos representaram fielmente algumas cenas do filme, por outro, muitos novos personagens e novos enredos surgiram em meio a essa experiência. Um dos grupos, formado apenas por meninos, narrou uma aventura, onde um grupo de pássaros coloridos enfrentava desafios, brigas e perseguições. Ao apresentar os personagens, o “locutor” (um dos componentes do grupo) atribuía características para cada pássaro (preguiçoso, mentiroso, gente fina etc...) que na verdade, pareciam endereçadas aos meninos que estavam por trás do palco, segundo seu julgamento (ou segundo o julgamento da professora, dos colegas, dos pais, que reverberava na fala do menino). Outro grupo, formado só por meninas, fez uma verdadeira mistura, ao apresentar fragmentos da história do filme mesclados a partes da história da “A Chapeuzinho Vermelho”. Outros grupos, ainda, trouxeram apresentações musicais, onde foram apresentadas a música “Garota de Ipanema” e também canções mais populares como pagodes de que gostavam.

As narrativas destes alunos, de alguma forma, podem ser entendidas como manifestações do que Canclini (1997) definiu como *hibridação cultural*. Segundo ele, o fato de vivermos num mundo tão interconectado, na pós-modernidade, abre caminho para uma gama de experiências interculturais, onde esta hibridação se articula como um processo que não é intencional, mas traduz as relações inevitáveis entre várias realidades culturais (ibid.). Nesse processo, a fusão entre as esferas artísticas, literárias e comunicacionais podem acontecer, à medida que aspectos culturais considerados clássicos e eruditos mesclam-se a elementos da cultura popular e das periferias. Estes processos tendem a formar novos terrenos culturais, com características próprias e diferentes daquelas atribuídas às vertentes culturais que lhes deram origem (ibid.). Ao falar sobre o filme (um produto da mídia) os alunos incorporam elementos dos estilos musicais que gostam, utilizam suas gírias e apelidos, relembram histórias mundialmente conhecidas (como a da Chapeuzinho Vermelho), enfim, utilizam-se de repertórios culturais diversos para construir suas narrativas.

Dentre os vários personagens criados pelos alunos, um chamou a atenção de uma forma bem especial. O autor do fantoche apelidou-o de “bigode grosso”, colando um tufo de penas para representar um grande bigode, no pássaro engraçado. Muitos colegas reconheceram o personagem, quando o viram e riram bastante da brincadeira. Mais tarde, descobrimos que este personagem (bigode-grosso) faz parte da letra de uma música de “funk” de grande sucesso no momento, que contava com grande repercussão, sendo cantada em estádios de futebol pelas torcidas, comentada em redes sociais como o *Facebook*, e aparecendo em programas de TV e vídeos na internet. Considerando que estas

crianças estão frequentemente conectadas a estas mídias, não se deve estranhar o fato de reconhecerem, prestigiarem e se identificarem com a invenção do colega.

Ao falar sobre a noção de pedagogia cultural, Guimarães e Sousa (2008) comentam que o contato diário que temos com os artefatos midiáticos faz parte de um processo pedagógico, no qual aprendemos sobre inúmeras questões. Mesmo que estas questões não estejam setorializadas em disciplinas, como na escola, também constituem conhecimentos que muitas vezes se relacionam com a cultura e a sociedade. Os autores salientam que atualmente é difícil discernir as inúmeras vezes que entramos em contato com os conteúdos da mídia no cotidiano. Na verdade, podemos nem perceber o quanto estamos aprendendo e formando opiniões a partir deste contato.

e) Aprendendo com as várias histórias: olhares para o meio ambiente

As visões sobre a relação ser humano-natureza apareceram muito timidamente nas narrativas dos alunos, estando, na maioria das vezes, atreladas a outros conhecimentos éticos, culturais e sociais. Com a última atividade quisemos dar um direcionamento mais efetivo para alguns temas que precisávamos debater mais profundamente, dentre eles o tráfico de animais silvestres e a extinção de espécies dos biomas brasileiros. Observamos que a mediação do filme entre os alunos e certos conhecimentos escolares trouxe um estímulo à apresentação de dúvidas das mais diversas, sem que se sentissem constrangidos ou com medo de errar. O surgimento de posicionamentos das crianças em relação aos temas que debatemos aconteceu de forma muito espontânea. Quando questionados a respeito da prática de prender pássaros em gaiolas, opiniões contrárias vieram à tona:

“Não acho legal, pois os pássaros não podem voar e ficam ali, tristes, sem liberdade” (Thi, 9 anos).

“Eu acho que não tem problema se o dono cuidar bem, dar comida e água, limpar a gaiola, conheço muitas pessoas que tem pássaros presos na gaiola.” (Ro, 11 anos).

Da mesma forma, outras causas para a extinção de espécies, não apresentadas pelo filme, como o desmatamento e modificação dos habitats pelo homem, puderam ser discutidas. Mais uma vez, atentou-se para o fato de que o filme pôde oferecer os mais diversos desdobramentos de aprendizado dentro da aula de ciências. E estes não estiveram restritos apenas aos conhecimentos científicos, mas se mesclaram a outros conhecimentos relacionados aos valores éticos e às experiências socioculturais de cada um.

A utilização de filmes nas aulas de ciências muitas vezes acontece mediante a seleção prévia, pelo professor, de assuntos de sua disciplina que podem ser deflagrados a partir de um filme, utilizado como fio condutor da apresentação de conteúdos do currículo escolar. No entanto, ao longo desse trabalho, observamos que um filme e principalmente a relação filme-espectador, pode revelar aspectos muito mais ricos quanto a vários outros conhecimentos que podem ser discutidos. Quando o professor escolhe um pedaço ou um assunto único num filme, geralmente, está interessado em utilizá-lo para ensinar algum tema específico da matéria que está trabalhando. Porém, ao fazer isso, pode deixar de discutir aspectos éticos, culturais e outros tantos, não necessariamente científicos, que seriam igualmente importantes para formação dos alunos e para o desenvolvimento de visões mais integradas por parte destes. A busca de uma postura interdisciplinar é importante para o maior entendimento de nossas relações com o meio ambiente, uma vez que em meio a estas relações, nosso diferentes saberes, sejam eles científicos, culturais ou sociais são utilizados, ao mesmo tempo nas relações com o mundo e com o outro. Referindo-se ao papel da educação no desenvolvimento do olhar interdisciplinar, Carvalho ressalta:

Nos caminhos da interdisciplinaridade, uma “receita pronta” seria algo muito antagônico aos ideais pretendidos. Essa busca exige disponibilidade para construir as mediações necessárias entre o modelo pedagógico disciplinar, já instituído e as ambições de mudança. A construção de práticas inovadoras não se dá pela reprodução, mas pela criação, pela readaptação e, sobretudo, no caso da interdisciplinaridade, por novas relações na organização do trabalho pedagógico” (CARVALHO, 2004, p. 129).

No âmbito dos estudos culturais, todo e qualquer artefato midiático representa um possível recurso pedagógico (GUIMARÃES; SOUZA, 2008). Segundo os estudiosos desta área, estamos sempre aprendendo algo nas relações que travamos com as mídias (ibid.). Apesar disso, na sociedade atual, os conhecimentos que não provêm da academia, dos laboratórios, ou das universidades, ou seja, aqueles que não são considerados genuinamente científicos, tendem a ser desvalorizados e inferiorizados em relação aos primeiros (GUIMARÃES, 2010). Seguir este modelo significa negar que as mídias, as escolas, os espaços comunitários, as comunidades tradicionais e muitos outros espaços humanos sejam produtores de conhecimento. Ou melhor, significa aceitar que estes espaços produzam conhecimentos inferiores, por não consistirem instituições reconhecidamente produtoras do conhecimento científico. Apesar de ser difícil desvencilhar-se desta visão, que está muito presente em nosso cotidiano, muito já se

avançou neste sentido. Hoje, muitos educadores enxergam que o caminho do meio no diálogo entre estes diversos conhecimentos parece ser a melhor alternativa pra lidar com estas questões (GUIMARÃES; SOUZA, 2008).

O exercício da integração entre os saberes pode ser feito ao se discutir um filme, ao se visitar um parque florestal com a turma, ao se promover uma festa na escola ou simplesmente se assistir uma aula. Não é necessário que as mídias sejam sempre usadas, visto que muitas atividades criadas por professores e alunos criativos – e que não se valham de recursos tecnológicos sofisticados - são extremamente ricas. Mas os artefatos culturais midiáticos também podem ajudar, uma vez que apresentam um terreno acessível e proveitoso para o desenvolvimento de atividades que busquem a integração dos saberes.

Chegando ao fim...

O foco nas questões ambientais foi o mote para a escolha do filme e planejamento das oficinas. A princípio, nos pareceu que as narrativas produzidas pelas crianças se afastavam demasiadamente deste foco por trazerem à tona outros aspectos ligados a temas como moral, relacionamentos amorosos e familiares, identidade e tantos outros. Ainda que a última oficina tenha ratificado o propósito de construir conhecimentos sobre conteúdos ligados ao ensino de ciências (extinção, biodiversidade, biomas, tráfico de animais), fomos refletindo sobre o quanto as questões ambientais se encontram com questões culturais, no nosso cotidiano. E isso se destaca tanto no filme, quanto nas histórias que as crianças criaram a partir do filme.

As relações entre o ser humano e a natureza apareceram por várias vezes de forma sutil nas narrativas das crianças - nas formas como elas enxergam e valorizam certos lugares e paisagens, nas impressões que tiveram sobre algumas atitudes dos personagens com relação aos animais, nas formas como narraram e se posicionaram diante de temas como o tráfico de animais e extinção das espécies. Mesmo que estes elementos não tenham assumido um papel central em suas narrativas, à medida que surgiam nos desenhos e na escrita dos alunos, pontuavam algumas formas como estes alunos enxergam os ambientes naturais. A identificação de lugares de grande beleza paisagística e turística, por exemplo, mostrou haver certa valorização estética da natureza, por alguns alunos. Em sintonia com significados mobilizados pelo filme, percebemos que uma perspectiva conservacionista estava presente nas falas das crianças. Partindo do pressuposto que as imagens sobre a natureza são construídas nas sociedades a partir de visões influenciadas pelas relações socioculturais, ressaltamos o quanto as visões sobre a natureza, nas narrativas destes

alunos, trouxeram fragmentos de alguns discursos valorizados na atualidade e muito disseminados nas mídias.

Para concluir, gostaríamos de salientar o quanto as crianças se valem das diversas histórias que ouvem para contar suas próprias histórias e construir suas narrativas. Mesmo ao narrarem as histórias que assistiram no filme, suas escolhas quanto às cenas que preferiram retratar, ou mesmo à forma como recontaram estas histórias (trazendo elementos culturais de seu cotidiano) demonstram que outras histórias, externas ao filme, contribuem para este processo. Estas outras histórias são construídas de forma individual e coletiva, uma vez que mobilizam aspectos das experiências de cada um, das relações que estabelecem na comunidade a que pertencem, das formas como negociam os significados produzidos pelas mídias, enfim, de uma gama de relações que têm sua origem na cultura.

Referências

AMARAL, Marise Basso (Tele) natureza e a construção do natural: um olhar sobre imagens de natureza na publicidade. In: OLIVEIRA, Dayse. L. (org.) Ciências nas salas de aula. Porto Alegre: **Mediação**. p 83-96. 1997.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/garcia/garcia.pdf>. Acesso em: 23/11/2013. 1997

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. **Confluenze**. v. 1, n. 1, p. 136-157, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 129-152, mai./ago. 2010.

DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica. p 7-77. 2001

FANTIN, Monica. **O cinema e a imaginação na infância**. Criciúma. III Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico Culturais Criciúma, julho, 2007.

FERNANDES, Adriana Hoffmann.; OSWALD, Maria Luíza Basto Magalhães. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre as crianças e o adulto: desencontros e encontros. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 65, p. 25-41, jan./abr. 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídias, máquinas de imagem e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, mai./ago. 2007.

GUIMARÃES, Leandro Belinazo; SOUZA, Suzani Cassiani de. **Tópicos Especiais de Educação em Biologia**. Florianópolis: BIOLOGIA/EAD/UFSC. 2008.

GUIMARÃES, Leandro Belinazo. A invenção de dispositivos pedagógicos sobre o ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 11-26. 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2, p. 17-46. 1997.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A natureza do desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais**. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumos na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 365f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2007.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tânia. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, 2010.

VEGA, Gabriela.; BEATRIZ, Maria; CERQUEIRA, Jean Fábio Borba. A Comunicação Ambiental no Cinema de Animação: um panorama acerca da plataforma *Youtube*. In: **Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**, Recife, 2012.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Encontros interculturais, hibridações e pós-modernidade. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 21-35, jun. 2010.