



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**INDÚSTRIA CULTURAL: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis

2016

MORGANA WELTER

**INDÚSTRIA CULTURAL: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
(UFSC) para obtenção do título de  
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Franciele Bete  
Petry

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline  
Machado Momm

Florianópolis

2016

MORGANA WELTER

## **INDÚSTRIA CULTURAL: POSSIBILIDADES ESCOLARES DE RESISTÊNCIA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, de 2016.

---

Prof. Dr. Jeferson Dantas  
Coordenador do Curso de Pedagogia

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Franciele Bete Petry  
Orientadora (EED/CED/UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Caroline Machado Momm  
Coorientadora (NDI/CED/UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Roselane de Fátima Campos (MEN/CED/UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cristina Richter (NEPESC/CED/UFSC)

---

Prof. Dr. Antônio Alberto Brunetta (MEN/CED/UFSC)

## AGRADECIMENTOS

Este momento de agradecimentos sem dúvidas é muito especial e emocionante, pois me faz pensar em toda a trajetória que percorri durante estes quatro anos de graduação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina, que foram anos inesquecíveis de muito aprendizado.

Agradeço à todas as pessoas que estiveram comigo neste momento de construção do trabalho, iniciando pela minha família, meu porto seguro, que compreenderam as minhas ausências e a todo momento me incentivaram nos estudos, me impulsionando para chegar até aqui. Minha mãe Neli Junckes Welter, que sempre me apoiou em minhas inseguranças e me deu força, meu pai James André Welter, que sempre me motivava a fazer o trabalho nos momentos de desânimo e cansaço, minha irmã Ana Paula Welter, que além de irmã é uma excelente amiga que sei que posso contar com ela em qualquer momento, meu cunhado Gabriel Tiengo Pontes, que foi muito generoso comigo, se disponibilizando à ler meu trabalho e contribuir com suas ideias e meu namorado Matheus que mesmo com minhas ausências me deu forças para concluir o trabalho.

À todas as minhas amigas do curso, principalmente à Aline Effting, Amanda Moraes, Thayse Machado e Cíntia Andrade, a qual juntas compartilhamos momentos únicos durante todo este período, de alegria, angústias, ansiedade para concluir os semestres e o tão aguardado trabalho de conclusão de curso. Posso dizer que sem elas esta experiência não teria sido tão enriquecedora e valiosa como foi. E agradeço especialmente à Thayse do Carmo Junckes, que desde o princípio foi sempre minha companheira de trabalhos, estágios, compartilhando comigo suas dúvidas, alegrias e sendo um ombro amigo nas horas em que mais precisava, sinto que juntas crescemos e amadurecemos nesta caminhada, na qual construímos um laço de amizade muito especial.

Às minhas amigas e professoras tutoras do Pet-Pedagogia, programa o qual participei como bolsista durante dois anos, que me proporcionou aprendizados e reflexões valiosas durante a graduação, influenciando de forma positiva em minha formação.

Aos meus professores, pelos ensinamentos, cobranças e conhecimentos, que nos mostraram a dura realidade desta profissão que ao mesmo tempo que nos exige tanto, nos dá a oportunidade de trabalharmos com os seres mais incríveis, as crianças. Foram eles a razão para eu ter chegado até aqui, me auxiliando sempre em meu desenvolvimento tanto profissional, quanto pessoal. Por causa deles me formarei com muito orgulho nesta profissão belíssima.

Agradeço à professora orientadora Franciele Bete Petry e coorientadora Caroline Machado Momm, por serem incríveis professoras, tão disponíveis, pacientes e gentis comigo, esclarecendo sempre minhas dúvidas e acreditando no meu potencial para a execução deste trabalho. Aos membros da banca examinadora, por terem aceitado o convite e se disponibilizaram a fazerem parte deste momento tão especial para mim.

À todos, principalmente à Deus, os meus sinceros muito obrigada!

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o conceito de indústria cultural criado pelos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer e refletir sobre propostas alternativas a esse fenômeno na Educação Infantil. O trabalho possui dois capítulos e, devido à natureza teórica do objeto, no primeiro foi realizada uma pesquisa bibliográfica, explicando a crítica de Adorno à formação cultural e aos conceitos de indústria cultural e de semiformação apresentados por ele. No segundo capítulo discutimos as possibilidades alternativas de resistência aos produtos da indústria cultural a partir de uma pesquisa documental e de observações realizadas em uma instituição de educação infantil de Florianópolis, mantendo um diálogo com o filósofo Walter Benjamin, o qual nos auxilia a compreender a relação entre a criança e o brinquedo. Por meio da pesquisa, foi possível analisar que estes produtos culturais fazem parte do cotidiano das crianças e não há como ignorar sua existência. Contudo, nas propostas pedagógicas observadas, constatamos alternativas de resistência a esse fenômeno que incentivam as crianças a terem experiências significativas e a criarem possibilidades de construção de um pensamento autônomo e reflexivo.

**Palavras-chave:** Teoria crítica; Indústria Cultural; Formação; Educação Infantil.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Imagem do material de avaliação.....	28
<b>Figura 2</b> – Armário com brinquedos de cozinha para as crianças.....	29
<b>Figura 3</b> – Crianças construindo suas estruturas.....	32
<b>Figura 4</b> – Criança brincando de faz-de-conta no carro de madeira.....	34
<b>Figura 5</b> – Fantasias penduradas na sala.....	35
<b>Figura 6</b> – Mochilas.....	36
<b>Figura 7</b> – Histórias alternativas.....	39
<b>Figura 8</b> – Exposição das obras de Miró.....	40

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	09
<b>Capítulo I - Indústria cultural: crítica à formação cultural e semiformação</b> .....	12
1.1 Crítica à formação e semiformação.....	12
1.2 Conceito de indústria cultural.....	14
<b>Capítulo II - Espaços escolares de resistência e o brinquedo</b> .....	23
2.1 Espaços escolares de resistência ao fenômeno da indústria cultural.....	26
<b>Considerações Finais</b> .....	43
<b>Referências</b> .....	46

## INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, a cultura de massas foi ganhando um espaço cada vez maior em nossa sociedade, ocasionado por uma demanda crescente de entretenimento. Levando-se em conta o advento da industrialização e o aumento de produtos culturais em nossa sociedade, a presente pesquisa pretende, partindo de uma crítica à cultura da modernidade, a qual é feita tomando-se como base o conceito de indústria cultural defendido por Theodor Adorno e Max Horkheimer, refletir sobre propostas alternativas de resistência a tal fenômeno na educação infantil.

O trabalho está organizado em dois capítulos, sendo cada um subdividido em duas seções. O primeiro capítulo tem como base a realização de uma pesquisa bibliográfica, dada a natureza teórica do objeto de pesquisa e a necessidade de um tratamento conceitual do tema. Foi analisada na obra de Theodor Adorno a sua crítica à formação cultural e ao fenômeno da semiformação, os quais estão intimamente ligados ao conceito de indústria cultural. Já no segundo capítulo, partirmos das observações feitas em uma instituição de Educação Infantil e de uma pesquisa documental, as quais permitiram discutir as possibilidades alternativas de resistência aos produtos da indústria cultural em um espaço escolar, mantendo um diálogo com o filósofo Walter Benjamin sobre a relação entre a criança e o brinquedo.

Pensar esta crítica ao fenômeno da indústria cultural, com ênfase, principalmente, nos produtos direcionados às crianças, é uma forma de refletir sobre o processo formativo dos indivíduos, os quais cada vez mais cedo aparentam estar se tornando-se consumidores destes produtos e acomodando-se a eles. Como Adorno (1978, p. 293) diz, “através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência: jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens”. Portanto, a crítica do Adorno, que será o norte investigativo deste trabalho, reforça a questão de que produtos podem inibir a reflexão e o pensamento crítico dos sujeitos, colocando obstáculos ao seu processo de emancipação. Justifica-se, assim, a relevância dessa crítica que merece ser tomada como objeto por nós, educadores, já que o que se coloca em questão é a possibilidade de formação dos indivíduos.

Por surgir a partir da lógica do sistema capitalista, o fenômeno da indústria cultural faz parte da ideologia dominante, dirigindo-se e necessitando dos indivíduos para o consumo, os quais são utilizados como objetos desse sistema. Por ser um fenômeno que

possui certo poder sobre a sociedade, ao mesmo tempo em que atende às demandas das massas, satisfazendo os seus desejos e exercendo controle sobre ela, também impõe padrões de comportamento tanto políticos quanto morais, o que faz com que quem o consoma e não faça parte do grupo de pessoas resistentes ao fenômeno, conforme-se mais facilmente a eles e possa encontrar dificuldades em possuir uma reflexão própria.

Em seu texto “Educação após Auschwitz”, Adorno reflete sobre a consciência coisificada, mostrando como as relações humanas acabam se convertendo em “coisas”, de tal modo que as pessoas se tornam incapazes de serem críticas e produzem reflexões acerca do que lhes é apresentado. Nesse caso o homem passa a ser um instrumento deste sistema, como Adorno (1978, p. 288) afirma, “o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto”. Este fenômeno, ao mesmo tempo em que cria os desejos da própria massa, também atende a eles como se fossem uma necessidade expressa pelos indivíduos, fazendo com que esses produtos se adaptem ao consumo das massas para que o mesmo nunca cesse.

A fala de Adorno (1978, p. 295) a respeito das consequências do fenômeno da indústria cultural mostra que “ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente”. Ele também afirma que a indústria cultural e a semiformação, por transformarem as necessidades e sensibilidade dos indivíduos em função de suas próprias demandas de dominação, aniquilam a capacidade do sujeito de realizar experiências significativas, que acabam sendo desconectadas de seu próprio mundo. Walter Benjamin nos ajuda a compreender melhor esta questão ao apresentar a comparação entre experiência e vivência. As obras deste autor também nos ajudam a compreender a transformação que o brinquedo sofreu com o passar do tempo e as influências da sociedade moderna capitalista nas mudanças dos tipos de materiais, tamanhos e formas destes produtos, mudando conseqüentemente a relação das crianças com os mesmos.

Levando-se em consideração os possíveis resultados que esse fenômeno pode ocasionar na formação das crianças, o objetivo desta pesquisa segue na direção de analisar tais conceitos e ao mesmo tempo formar uma crítica a seu respeito, com o intuito de desvendar propostas que se opõem a esta reprodução tão enraizada em nossa sociedade. As questões levantadas acerca deste tema que tentarão ser esclarecidas ao longo deste trabalho são: quais ações podem ser realizadas no cotidiano das instituições que vão em uma direção diferente daquela criticada por Adorno? As escolhas das professoras em relação aos brinquedos dispostos nas salas e aos materiais utilizados nas proposições

pedagógicas criam possibilidades para que elas se entrem em um processo de construção de um pensamento autônomo e reflexivo?

## **CAPÍTULO I- Indústria cultural: crítica à formação cultural e semiformação**

Neste capítulo abordaremos questões sobre o conceito de indústria cultural criado a partir de estudos da Teoria Crítica da Sociedade pelo pesquisador Theodor Adorno com o auxílio de seu amigo e colaborador Max Horkheimer. Adorno era um filósofo, sociólogo alemão nascido em Frankfurt, que em seus anos de exílio nos Estados Unidos pôde ter uma noção mais exata de como funcionava o capitalismo e de como era a cultura organizada em bases industriais que tomou conta dos meios de massa. Nesse período, mais especificamente em 1941, Adorno começa a escrever, com a colaboração de Horkheimer, o livro *Dialética do Esclarecimento*, o qual apresenta de forma crítica as contradições da modernidade, do processo de esclarecimento, além do conceito da indústria cultural, que será o objeto principal a ser problematizado neste trabalho. Na visão dos autores, a nossa sociedade está atrelada a uma ideologia dominante, a qual influencia a forma de pensar dos indivíduos. A teoria crítica vai de encontro a este sistema, procurando analisar sua estrutura e apontar para um caminho emancipatório. De acordo com Horkheimer e Adorno,

As condições histórico-existenciais, concretamente situadas, levam a teoria crítica a reagir, pois é da realidade propriamente dita que ela parte em direção a um pensamento emancipatório, opondo-se à toda sorte de dominação e ao pensamento conformista. A teoria crítica põe às claras as condições de exploração da sociedade burguesa (ADORNO; HORKHEIMER, ano, p. 34).

Neste primeiro momento, procuraremos expor alguns dos conceitos centrais pertencentes à crítica feita pelos autores, em especial o de indústria cultural, para mostrarmos como ele se relaciona com o diagnóstico de uma crise de formação. Assim, será possível refletir sobre a denúncia feita por Horkheimer e Adorno e buscar identificar eventuais formas de resistência aos processos de dominação da consciência em espaços escolares.

### **1.1 Crítica à formação e semiformação**

Ao refletir sobre os mecanismos que operam na sociedade, Adorno identifica, no plano subjetivo, uma crise no processo formativo dos indivíduos. A formação foi uma promessa que surgiu com a tradição da razão Iluminista, a qual buscava a emancipação dos indivíduos através da conquista de autonomia. Ela se restringia à burguesia,

oportunizando e servindo a estas pessoas como preparação de tarefas econômicas e administrativas. No momento da consolidação da burguesia, os dominantes monopolizaram a formação cultural e, do outro lado, estavam os trabalhadores, que não tinham as condições para essa formação, sendo excluídos do privilégio da cultura desde o princípio. Esta razão pertencente à tradição iluminista, que possuía um potencial libertador, se desviou de seu projeto emancipatório e se instrumentalizou. Assim, subordinada à dominação de interesses e do poder econômico, essa mesma razão acabou por levar o homem à barbárie, como foi o caso de Auschwitz, tão presente como objeto de reflexão na obra de Adorno.

O que aconteceu, portanto, foi uma monopolização da formação cultural por parte dos burgueses e um vazio na formação da classe trabalhadora. Adorno mostra que com o tempo este campo vazio foi conquistado pelo fenômeno e pelos produtos da indústria cultural sendo, portanto, adaptada/oferecida outro tipo de formação a estes trabalhadores, a semiformação. Para Adorno, esta semiformação (*Halbbildung*), seria o fracasso da formação (*Bildung*), sendo ajustada à consciência dos trabalhadores que não dispõem do tempo, algo que se constituiria em uma condição objetiva para o acesso à cultura. A semiformação é o oposto da formação, pois os sujeitos semiformados são pessoas que, na ausência de um processo que as leve a uma reflexão crítica, estão a mercê da influência dos bens culturais disponibilizados às massas. A semiformação é o que constitui a base social de uma estrutura de dominação, pois nega a formação, a crítica, ocultando os mecanismos sociais que atuam na sociedade, deixando, assim, a consciência cada vez mais alienada. A autonomia, que seria conquistada com a emancipação, não está ao alcance dos indivíduos semiformados, pois este tipo de formação condena as pessoas a um estado de opressão e alienação, fruto do sistema capitalista, com o qual a indústria cultural opera. Ao mesmo tempo em que ela promete uma formação voltada para a liberdade e autonomia, as condições para que estas sejam alcançadas não estão dadas na sociedade, sendo portanto uma promessa falsa. Dessa forma a consciência crítica é algo que nunca será alcançada pela semiformação cultural. Assim como o Adorno explica:

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as

possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição. (ADORNO, 1995a, p. 23).

Em seu texto *Teoria da Semiformação*, Adorno também mostra sua crítica sobre o colapso da formação cultural, explicando que pelo fato dela se absolutizar e se instrumentalizar, acaba se convertendo em uma semiformação regressiva aos objetivos oriundos da razão iluminista que pretendiam promover a emancipação do indivíduo. A semiformação não dá condições para que as pessoas e a sociedade em si se formem e se desenvolvam de modo crítico e autônomo. Sendo, portanto, uma ideologia que pretende ser alcançada, a formação deveria ser realizada em uma sociedade na qual os indivíduos fossem livres, autônomos e iguais. A formação acaba sendo uma ideologia, pois promete a autonomia em uma sociedade que inibe a possibilidade da mesma. Como podemos observar no texto de Adorno:

A formação tem como condições a autonomia e liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 2010, p.21).

A questão que surge a partir dessas considerações é pensar que tipo de educação e formação estamos proporcionando às crianças, observando nosso próprio comportamento e os elementos que apresentamos a elas em nossas propostas, as quais podem influenciá-las de maneira negativa a um pensamento alienado, ou, contribuindo para a formação de uma consciência crítica que seria um caminho possível para a emancipação. Nosso papel é de fato extremamente importante, pois influencia diretamente na formação do sujeito e na sociedade como um todo. Apesar de considerá-la quase impossível, Adorno ainda acredita nesta formação, e no seu potencial de libertação e emancipação do sujeito, sendo o ensino uma arma de resistência à indústria cultural. A formação (*Bildung*), finalidade do projeto educacional, também seria uma forma de resistência, pois tem como objetivo formar sujeitos autônomos e capazes de refletirem, fugindo assim das amarras que este sistema nos coloca.

## **1.2 Conceito de indústria cultural**

Em relação ao conceito de indústria cultural, é importante compreendermos que ele consiste em um fenômeno objetivo e a semiformação, sua contraparte subjetiva.

Segundo Duarte, o surgimento deste termo “indústria cultural” está relacionado ao fato de que a cultura passa a se tornar com o tempo um “[...] campo de exploração econômica, administrado de cima para baixo e voltado apenas para os objetivos supramencionados de produzir lucros e de garantir adesão ao sistema capitalista por parte do público.” (DUARTE, 2003, p. 9). Deste modo, como o próprio Adorno explica, se trata de uma cultura pensada para o consumo da massa que acaba negando a formação plena, pois a indústria cultural, ao disponibilizar seus bens às massas, impede também uma formação para a autonomia, pois estes produtos oferecidos partem sempre de uma mesma ideia e possuem uma carga ideológica que forma a consciência dos indivíduos.

Adorno e Horkheimer tratavam este fenômeno da indústria cultural como um problema da cultura de massa. Para não haver confusão em relação ao uso do termo, no sentido de evitar que ele fosse identificado à cultura que surge da própria massa, associada à arte popular, ambos concordaram em mudar a forma como denominariam tal fenômeno para chamarem-no então de “indústria cultural”. Em relação a essa expressão, Adorno afirma que ela também não pode ser compreendida no seu sentido literal e Vilela explica essa ideia ao afirmar que:

Ela não designa a produção de cultura, mas sim a forma racionalizada de propagar a visão de mundo que corresponde à dominação capitalista como algo correto; ela demonstra que existe para atingir a todos e aprisionar a consciência. Ela é indústria, muito mais na percepção sociológica do que ela é, do que por sua semelhança com uma organização industrial, pois ela não fabrica um bem-material, mas atua nas consciências, produz as condições para a propagação da ideologia da subordinação do homem ao status quo. (VILELA, 2005, p. 94).

Um de seus grandes objetivos é o de atuar na consciência das pessoas, tornando os homens dependentes deste sistema e destes produtos que impedem a formação da autonomia, da reflexão e conseqüentemente da emancipação, que deveriam ser conquistadas por meio da educação. A indústria cultural está intimamente relacionada ao processo produtivo, assim como podemos observar em uma passagem do livro *Educação e Emancipação* (1995), em que Adorno diz que:

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. (ADORNO, 1995a, p. 21).

Consumimos diariamente, os produtos de massa que nos são apresentados a todo instante através dos meios de comunicação, que acabam ocasionando um processo de dominação da consciência das massas. Estes produtos são carregados por uma ideologia dominante que tendem a transformar a consciência em mercadoria, propagando a ideologia da subordinação do homem a este sistema. As crianças se deparam diariamente com propagandas, filmes, desenhos e produtos que são oriundos deste fenômeno, que não provocam uma consciência reflexiva nestes sujeitos. Tentar fugir desta conformação ao existente pode não ser uma tarefa simples, mas é um dever dos professores de ao menos tornar o espaço educacional um espaço de resistência a isso, na tentativa de que a formação destas crianças não seja prejudicada.

Devido à dinâmica da estrutura social e por ser o meio de sua sobrevivência, as pessoas se preocupam muito com o seu trabalho. Ao terem seu tempo livre, no momento de lazer, assistem a televisão (um dos meios de comunicação que através do entretenimento captura a consciência do público e reforça a adaptação) e acabam consumindo os produtos da indústria cultural que lá aparecem. Acabam oferecendo também os produtos às crianças, muitas vezes, acreditando, assim, que elas terão um acesso pleno à cultura. Esta relação com a cultura não é adequada e muito menos formativa, pois estas pessoas são privadas de condições objetivas e materiais da existência, tais como o ócio, a preparação e o conhecimento para que possam se relacionar de forma apropriada com os bens culturais. Com a longa jornada de trabalho, o salário baixo e as pressões que sofrem, essas pessoas acabam sendo excluídas do privilégio da cultura. Vemos que a massificação cultural pretende uniformizar as pessoas, apagando assim a individualidade de cada um.

Em seu texto *Tempo Livre* Adorno faz uma crítica ao momento de lazer e do tempo livre nas sociedades contemporâneas. Para ele, esse tempo livre seria na verdade um prolongamento do trabalho e não realmente um momento de lazer e diversão, pois a liberdade do sujeito para realizar o que quiser, ou comprar o que quiser, já é uma liberdade coercitiva, ligada às necessidades das pessoas. Como o próprio Adorno explica:

[...] a própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio; o que elas querem lhes é mais uma vez imposto. Por isso, a integração do tempo livre é alcançada sem maiores dificuldades: as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas. (ADORNO, 1995b, p. 74).

Mesmo não possuindo condições objetivas para obterem uma formação cultural de qualidade, as classes são aproximadas subjetivamente através do acesso aos mesmos produtos para que, dessa forma, não aparentem serem excluídas da cultura. Esta integração acaba se tornando uma falsa ilusão de que as classes mais desprovidas também possam usufruir da mesma formação cultural que seria privilégio da camada superior. O que não é de conhecimento das pessoas é que tanto os bens culturais, quanto essa formação, não elevam estes sujeitos a uma consciência crítica e, de contrapartida, negam a formação. Com esta integração, a diferença entre burguesia e classe foi desaparecendo, como forma de “acalmar” as massas e conformá-las. Desse modo, as camadas populares não possuem tanta revolta com a sua situação, pois de certa forma elas conseguem ter acesso a objetos e produtos que pessoas de uma classe mais alta possuem. De acordo com Adorno:

[...] com a elevação do nível de vida, crescem as reivindicações de uma formação como índice para ser considerado integrante da camada superior, da qual, aliás, cada vez menos se distingue subjetivamente. Como resposta, incentivam-se camadas imensas a pretender uma formação que não têm. O que antes estava reservado ao rico e ao *nouveau riche* se converteu em espírito popular. Um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade por semicultura. (ADORNO, 2010, p. 27).

Adorno critica o “vazio” que esses meios de massa produzem nas pessoas e mostra que o fenômeno da indústria cultural se nutre da ignorância das mesmas. A tentativa de Adorno em seus textos é a de desmistificar tal cultura, trazendo à tona a crítica ao modelo da semiformação que é predominante e domina a consciência de grande parte da população em nossa sociedade, mostrando também que essa cultura transformada em mercadoria faz com que as pessoas tenham uma relação cega com os produtos culturais. Segundo ele,

A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes proporciona. O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo (anti-*Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvaguardar e desabrochar senão através de homens não tutelados. Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação, para a qual os próprios homens estariam tão

maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam. (ADORNO, 1978, p. 294, 295).

Outro conceito chave para a compreensão da crítica de Adorno, baseada na tradição marxista, que ajuda a explicar a relação dos bens culturais do fenômeno da indústria cultural, é o de fetichismo da mercadoria. Este conceito é uma forma de demonstrar o caráter de coisa que as mercadorias possuem dentro do sistema capitalista, reforçando assim o seu valor de troca. As mercadorias são feitas em função do valor de troca (meio pelo qual ocorre a apropriação do lucro) e por isso quando ela entra na lógica da indústria o valor de troca se sobrepõe ao seu valor de uso. A mercadoria é pensada principalmente em função do valor de troca, porque é produzida com o objetivo de ser consumida e não realmente de satisfazer os desejos e necessidades das pessoas. O fetichismo envolvido, assim, nos impede de perceber que esse valor de troca surge em função de um trabalho social, ou seja, nos impede de compreender as relações sociais presentes no processo de produção das mercadorias. Segundo Adorno “A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.151). Pelo fato da indústria cultural padronizar a cultura e o seus bens, o valor das coisas também acaba se perdendo, ocorrendo um ocultamento da essência destes bens e até mesmo a própria cultura se torna um objeto de consumo, um fetiche.

Adorno afirma que esse fetichismo da semiformação é uma negação daquilo que realmente faz parte da cultura e suas artes. O exemplo que ele traz em seu texto *Teoria da Semiformação* a respeito da mudança realizada na Quinta Sinfonia de Beethoven mostra exatamente a personalização da objetividade da obra, que altera o seu caráter único, demonstrando o descaso com a mesma. O exemplo mostra a tentativa das pessoas de colocarem letras de assuntos estranhos e repetitivos nos principais temas sinfônicos para que sejam memorizados, assim como as músicas populares, o que evidencia a vontade das pessoas de mostrarem às outras que são pessoas cultas e que também são capazes de ouvirem obras sinfônicas, por mais que seja de uma maneira que descaracteriza totalmente o valor da mesma. Neste exemplo, vemos o que as pessoas são capazes de fazer com elementos e produtos da arte, transformando-os em tipos de mercadorias que na maioria das vezes só visam ao lucro.

Outro conceito importante que também aparece nas obras de Adorno é o da reificação. Ela é um dos motivos da crise na formação, pois uma sociedade reificada é

uma sociedade que não é capaz de refletir, o que ocasiona uma regressão das massas. A reificação, ou coisificação, é característica típica do capitalismo monopolista, pois tem como objetivo a manutenção ideológica que ocorre no plano subjetivo, lugar onde encontramos as relações de dominação. Sobre a consciência coisificada Adorno (1995a, p. 132) diz que: “(...) é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo”. A indústria cultural e seus bens, carregados de uma concepção ideológica dominante, estruturam este sistema que reifica e coisifica a consciência e a capacidade de reflexão dos homens, contribuindo assim para a alienação, e influenciando a crise na formação. Por isso, as pessoas seguem as tendências e não usam a razão para pensarem por si mesmas e serem críticas em relação ao que está acontecendo ou aos produtos que estão comprando. A televisão é um meio de dominação que colabora para o estado de alienação das pessoas que ficam sujeitas a essas tendências. Como afirma Adorno,

Em primeiro lugar, compreendendo “televisão como ideologia” simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito. (ADORNO, 1995a, p. 80)

Aqui é interessante relembrar a crítica feita por Kant em seu ensaio *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* Kant faz um apelo à busca da liberdade, dizendo que ela corresponderia à autonomia, na qual o homem faz uso do próprio esclarecimento, que segundo ele, seria a condição para a saída da menoridade. Esta seria a incapacidade de se usar o entendimento sem o auxílio de outra pessoa. Segundo ele, o homem só continua nesta condição, pois tem medo de fazer uso de seu entendimento por si só e lhe falta coragem de desbravar o desconhecido. Muitas pessoas preferem ficar nesta comodidade, uma situação em que as outras pensam por elas. Esta preguiça de ter que pensar, medo e acomodação, revela um estado propício à dominação dos que pensam sobre estes que preferem permanecer na menoridade, já que nunca conquistam a sua liberdade. Para Kant,

É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer uma tal tentativa. Preceitos e fórmulas, instrumentos

mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo quem deles se soltasse só daria um salto inseguro sobre o mais pequeno fosso, porque não está habituado a este movimento livre. São, pois, muito poucos apenas os que conseguiram mediante a transformação de seu espírito arrancar-se à menoridade e iniciar então um andamento seguro (KANT, 2009, p. 10).

Em relação a esta questão, Adorno também faz suas considerações em um comentário sobre a obra de Kant, afirmando que a emancipação seria, portanto uma exigência em um democracia:

Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?". Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. "Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade". Este programa de Kant, que mesmo com a maior má vontade não pode ser acusado de falta de clareza, parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. (ADORNO, 1995a, p. 169).

Por meio da educação precisamos romper com a ideia de impotência e adaptação, pois podemos mudar em certas coisas o que nos é imposto. Por mais que seja difícil termos uma vida onde a consciência crítica prevaleça em nossa sociedade, que é uma sociedade de consumo e alienação, devemos tentar resistir sempre. Não há como não tomarmos parte nessa cultura industrial porque fazemos parte dessa sociedade, mas podemos estabelecer uma relação crítica perante ela a fim de formar para a resistência, a qual nos impedirá de aderirmos a uma situação de totalitarismo, como foi Auschwitz, por exemplo. Como Adorno afirma, as pessoas precisam de uma educação que as direcione a uma autorreflexão crítica, sendo capazes de se contraporem a tendências e pensamentos dos quais elas não querem fazer parte.

No livro *Educação e Emancipação*, podemos encontrar a conferência “Educação após Auschwitz”, a qual dá ênfase à educação na primeira infância e ao esclarecimento, no qual explica que a “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (Adorno, 1995a, p. 119). Adorno pretende fazer uma crítica aos aspectos subjetivos da formação, ou seja, à constituição do caráter, pois se preocupa com o tipo de personalidade que esteve na base do nazismo, como, por exemplo, a personalidade autoritária, que possuía um caráter manipulador e mostrava uma ausência de emoções.

Contudo, ele acredita que a repetição da barbárie não é algo que possa ocorrer apenas pela dimensão subjetiva, pois existe uma configuração objetiva da realidade que permite a dominação.

Para Adorno o fato de vivermos esses momentos de falência da cultura, da passividade do homem em deixar-se, mesmo que não tenha consciência disso, ser dominado, produzem a barbárie. No período nazista, na Alemanha, a barbárie ocorrida foi fruto de um sistema em que a autoridade, a violência e a manipulação das massas, eram atitudes vistas como normais. Houve resistência por parte das pessoas, porém, aquelas desprovidas de consciência, costumavam ser controladas por um só pensamento dominante.

*Adorno* – A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995a, p. 155).

A falta de formação cultural, o fetichismo dos bens culturais, o fenômeno da indústria cultural e a semiformação acabam apresentando condições para que uma sociedade totalitária e manipuladora volte a se constituir. O esclarecimento, a resistência e autonomia seriam o caminho para a libertação da consciência, pois como Adorno afirma “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação.” (Adorno, 1995a, p. 125), portanto a forma como ele apresenta a situação de nossa sociedade nos mostra a necessidade da crítica permanente.

Em concordância com as ideias de Freud, Adorno defende que é na primeira infância que o caráter se forma, relatando ser este um momento decisivo para a formação da consciência moral. De acordo com ele,

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles

que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (Adorno, 1995a, p. 121-122).

O seu comportamento irá depender de sua formação, que deve ser sempre dirigida pelas famílias e pelas professoras a uma autorreflexão crítica e à produção de uma consciência verdadeira. Esta consciência deve estar relacionada à realidade do sujeito e à capacidade de fazer experiências, portanto nós, profissionais que trabalhamos com a educação, devemos possibilitar às crianças, que estão neste período de formação do caráter, experiências significativas. Como Adorno (1995a, p.151) fala em seu texto “[...]a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.”.

A escola deve ser o lugar da crítica social, onde as crianças sejam provocadas a observar e debater sobre os elementos que encontraram em seu cotidiano, na busca de conhecerem melhor o que lhes é apresentado. Considerando que as crianças, na educação infantil, estão em processo de progressiva constituição da autonomia, é fundamental que a apreciação crítica desses elementos seja provocada e conduzida pelos professores. Os adultos, pais e professores possuem um papel de autoridade importante na vida das crianças, responsáveis por orientá-las neste processo de construção da autonomia, tendo condições para uma experiência formativa e dessa forma se constituindo como sujeitos cada vez mais reflexivos. Pensando nesta realidade, o espaço educacional e o trabalho pedagógico dos professores devem se constituir como possibilidades de resistência à indústria cultural, desvendando as contradições da vida social, buscando a emancipação e garantindo a formação integral plena.

## CAPÍTULO II – Espaços escolares de resistência e o brinquedo

Após introduzirmos algumas ideias referentes ao conceito de indústria cultural, como por exemplo, qual é o seu objetivo e as possíveis consequências deste fenômeno, neste capítulo partiremos para uma reflexão em torno do brinquedo, suas transformações com o passar do tempo e a relação das crianças com o mesmo nas instituições.

A infância e os produtos a ela destinados, também são alvos da indústria cultural na modernidade, que cada vez mais produz brinquedos em série, modificando a característica dos brinquedos e da própria infância. As contribuições do filósofo Walter Benjamin e seus escritos sobre o brinquedo nos ajudam a refletir sobre a dimensão de homogeneização que o brinquedo passa a ter com o tempo, conseqüente à crescente massificação da evolução industrial. Em suas obras ele ressalta que a singularidade de cada brinquedo se perdeu no contexto da produção industrial e mercantilização, revelando em sua configuração os traços da cultura capitalista. O excesso de produtos da indústria cultural e as incessantes propagandas que nos cercam através dos diferentes meios de comunicação fazem com que os brinquedos sejam substituídos por outros a todo instante, pois sempre há no mercado objetos de consumo novos que o consumidor acredita “necessitar” possuir. Essa necessidade, como já vimos, se apresenta ao sujeito através do fenômeno da indústria cultural, sendo este produzido no contexto do sistema capitalista, que, na verdade, nunca satisfaz o consumidor, mas o aprisiona em uma constante busca deste sentimento.

Em *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*, Benjamin reúne curtos textos que entrecruzam os temas da infância, dos objetos destinados às crianças (destacadamente os brinquedos e livros) e de sua educação. Nele, Benjamin faz uma abordagem a respeito da história cultural dos brinquedos e relata que na infância moderna os brinquedos artesanais são objetos difíceis de encontrar, pois a maioria foi substituída por aqueles fabricados industrialmente, sendo agora brinquedos em série conduzidos pela cultura econômica. Em um trecho de seu livro Benjamin explica esta questão, dizendo que:

Antes do século XIX a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia a seu ramo. Quando, no decorrer do século XVIII, começaram a aflorar os primórdios de uma fabricação especializada, as indústrias chocaram-se por toda parte contra as restrições das corporações. Estas

impediam os marceneiros de pintar, ele próprio, suas bonequinhas; para a preparação de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias indústrias a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria. (BENJAMIN, 1984, p. 67).

Deste modo, vemos a transformação da relação de construção e representação do brinquedo, algo que era feito de modo singelo e singular, passou a ser encarado apenas como uma mercadoria, sendo produzido por indústrias, em grandes quantidades, [...] Percebe-se como os brinquedos tornam-se maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo e agradável. (Benjamin, 1984, p. 68). Estas mudanças mostram o apagamento da singularidade que os brinquedos sofreram com o tempo, pois nesta época eles não eram função de uma única indústria e, portanto, não eram carregados de ideologias como os brinquedos e produtos atuais. Eles perdem seu caráter único, as crianças não conseguem mais reconhecer o processo de produção no qual estavam inscritos (só veem o produto final) e eles deixam de ser objetos compartilhados entre adultos e crianças para serem construídos por uma lógica adulta que tenta captar uma essência infantil, recaindo muitas vezes numa visão infantilizada, simplista e equivocada sobre o universo e as especificidades infantis. Além de perderem seu caráter único, ao entrarem na lógica da indústria, estes produtos perdem a característica de valor de uso, o qual é subsumido ao valor de troca na esfera produtiva. Devido ao caráter fetichista, não somos capazes de perceber nessa mercadoria o tempo de trabalho e as relações sociais que foram necessárias para a sua produção, pois ela é feita em função do valor de troca.

Com a tentativa de ampliar nosso olhar no que se diz respeito à relação da criança com o brinquedo, Walter Benjamin nos apresenta em suas obras a ideia de que para a criança o “brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 1984, p. 64), sendo que ela possui um universo lúdico e condições de fantasiar e imaginar que a possibilitam significar e ter relações com diferentes instrumentos. O autor também defende que a brincadeira e essa ação lúdica da criança não estão presas à materialidade do brinquedo, pois é a brincadeira da criança que vai determinar o conteúdo imaginário do brinquedo. Suspeitamos que o brinquedo industrial, com finalidades e usos tão determinados, não provoque/desencadeie/alimente tanto a imaginação das crianças quanto um simples pedaço de madeira, uma argila, ou um tecido, os quais podem ter muitas utilidades e se transformarem em dezenas de figuras e objetos neste mundo fantasioso das crianças. Neste trecho de seu livro ele revela a importância destes restos:

Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate

ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. (BENJAMIN, 1984, p.77).

Pelo fato de que as crianças e a infância ganharam um destaque em relação a sua capacidade de autonomia e desenvolvimento individual, elas passaram a viver em um mundo à parte do mundo dos adultos, na qual a lógica atual da separação as impede de ter uma relação significativa com os brinquedos. Com a ascensão da infância e da criança na sociedade moderna, começaram a ser feitos os produtos destinados especialmente a elas, que passam a receber brinquedos prontos, desconhecendo sua origem e forma de construção e impedindo a possibilidade de terem uma relação significativa e interpretativa. Em contrapartida, os restos com os quais as crianças brincavam antigamente, além de possibilitarem uma manifestação da dimensão imaginativa durante as brincadeiras, também possuíam uma relação direta com a criança, já que na maioria das vezes elas observavam ou tomavam parte da construção do objeto que dá origem aos restos. Segundo Benjamin, o tamanho, a forma do brinquedo, o tipo de material, influenciam diretamente nas relações de produção de subjetividade. Como o autor explica, os brinquedos costumavam ser construídos com materiais como a madeira, a argila e o tecido e, como percebemos, houve uma mudança na escolha para a construção desses materiais, passando a ser feitos, em sua grande maioria, de plástico, aço, vidro, ou seja, materiais duros e frios, característicos da própria modernidade. Essa mudança revela o viés utilitário e higienista que o brinquedo passa a tomar com o tempo, sendo um reflexo da cultura capitalista que o insere nesta lógica. São substituídos por materiais que não deixam marcas e incitam a uma relação distanciada, efêmera, abreviada, características da modernidade.

Com o tempo, não são somente os materiais foram se modificando, mas também a forma como estes brinquedos e produtos são apresentados às crianças e a relação que elas passam a ter com os mesmos. Benjamin mostra esta diferença quando fala sobre o conceito de vivência e de experiência em seu texto *Experiência e pobreza*. Para ele, a vivência com estes produtos se dá de forma imediata, baseada em uma relação efêmera e cronológica, pois possui um tempo limitado, no qual a informação é abreviada/aligeirada e faz sentido somente naquele momento, não instigando um pensamento ou reflexão sobre aquele produto posteriormente. Já a relação de experiência preza a qualidade do tempo,

pois a criança tem a possibilidade de se apropriar realmente daquele objeto que se integra e deixa marcas em sua vida, que a faz pensar sobre e conectar com o seu mundo, em que a narrativa se faz presente. De acordo com Momm,

O conceito de experiência (Erfahrung) aparece na obra do filósofo alemão Walter Benjamin, relacionado ao conhecimento daquele que viajou muito no tempo e no espaço. A experiência, narrativa elaborada coletivamente no cruzamento entre memória individual e história coletiva, é analisada no cotejamento com o conceito de vivência (Erlebnis), um outro modo de percepção e relação com o mundo, vivida individualizadamente. A vivência é o efêmero, a novidade, ela se consome, se gasta no momento em que é realizada. A experiência ultrapassa o tempo vivido, deixa marcas. É um conceito que se pauta, sobretudo, no desejo da tradição, da experiência como fio que tece as gerações; não como uma sina, mas como possibilidade (MOMM, 2006; 2011, p. 34).

A crítica de Benjamin discute a questão da aniquilação da experiência que ocorre devido a esta realidade da sociedade capitalista, em que o tempo é cronológico e o consumo e informação estão presentes a todo momento. Adorno também vai ao encontro das ideias de Benjamin, afirmando que esta sociedade e principalmente o fenômeno da indústria cultural incentivam a falência dessa experiência, já que criam uma realidade na qual as pessoas acreditam, sendo tomadas pela necessidade do consumo de produtos que aparentam ser novidade, mas são apenas repetições das coisas que já possuem. Para ele, portanto, a semiformação impossibilita que os indivíduos tenham esses momentos de experiência e, no lugar dela, realizem vivências que prejudicam e afetam a sua formação.

Possibilitar que as crianças tenham em seu cotidiano momentos em que a experiência significativa esteja presente ao invés de vivências deveria ser um dos objetivos do trabalho pedagógico dos professores. Ao proporcionar estes momentos às crianças, além do professor estar garantindo uma formação que deixará marcas nas crianças, não sendo passageira, também irá qualificar o seu trabalho e a sua própria formação, já que nesse processo há uma constante troca de conhecimento na relação do professor com a criança.

## **2.1 Espaços escolares de resistência ao fenômeno da indústria cultural**

Com o intuito de analisar alternativas aos produtos da indústria cultural em espaços escolares e observar se nas propostas pedagógicas realizadas pelas professoras há algum tipo de resistência ao uso dos mesmos, por duas semanas se observou

brinquedos e produtos dispostos na sala de aula e utilizados nas propostas pedagógicas em uma instituição de Educação Infantil.

A instituição observada atende em torno de 200 crianças atualmente, trabalhando somente com a Educação Infantil. Em relação à estrutura, a instituição possui sala de diretoria, sala de professores, secretaria, auditório, biblioteca, cozinha, lavanderia, almoxarifado, despensa, pátio coberto e descoberto, quadra de esportes descoberta, parque infantil amplo, banheiros adequados à educação infantil e para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, berçário e área verde. Atualmente contam com aproximadamente 60 funcionários e possuem 10 salas. É uma instituição com espaços amplos que são bem distribuídos, possuindo parques grandes para as crianças brincarem com muita presença da natureza.

Neste período de observação tanto as professoras quanto as crianças foram bem compreensivas e não estranharam minha presença. No primeiro dia em que estive presente na escola, a professora me apresentou para as crianças e explicou que eu passaria em torno de duas semanas acompanhando a rotina delas, mas não iria propor nenhuma atividade ou fazer algo diferente, pois estaria ali apenas para observar. Em alguns momentos, nos primeiros dias principalmente, algumas crianças ficavam mais tímidas com a minha presença, mas, por outro lado, outras faziam várias perguntas para mim em relação ao que eu fazia, por que estava ali todas as tardes com elas e por que sempre estava segurando um caderno e uma caneta e então eu explicava que fazia parte de uma pesquisa que eu estava fazendo para um trabalho e por isso precisava do caderno para anotações.

Nesta instituição cada turma possui uma professora de referência e dois estagiários para auxiliar o trabalho pedagógico. Como a professora da turma observada desenvolve um trabalho sempre em conjunto com outras duas turmas, uma com 10 crianças e outra com 14 crianças, na qual constroem os planejamentos e todas as propostas juntas, as observações, geralmente no momento do parque e em outros momentos de proposição, englobaram estas três turmas. Este trabalho das professoras é uma proposta diferente, a qual, contudo, a partir das observações feitas, funciona de forma harmoniosa.

Tive a oportunidade de explorar alguns materiais de avaliação coletiva que as professoras construíram para as turmas passadas e neles é possível ter a dimensão de qual é a proposta do trabalho pedagógico e a maneira pela qual ele se efetiva na prática. Estes materiais de avaliação foram construídos com a intenção de serem compartilhados com as famílias e também acessíveis às crianças, por isso há bastantes imagens e pouca

presença de textos teóricos ou densos nos materiais. Na apresentação, há uma explicação sobre o material, o qual consiste em um recorte do cotidiano das crianças e expõe aspectos relevantes de suas experiências. Nesta apresentação é abordada também a intenção do trabalho pedagógico:

Objetivamos, sobretudo, construir possibilidades que mobilizem as crianças na direção da constituição de um método de organização, desenvolvimento e operacionalização do pensamento que considere as contradições, a provisoriedade e a dialética dos conceitos, que caminhe na contramão da instrumentalização da razão. Ainda que o domínio da técnica seja fundamental para o conhecimento do mundo e de si, a relação com a arte, corpo, a natureza procura se constituir de modo não-instrumental, como experiência. Nesse sentido, metodologicamente, proporcionamos uma diversidade e simultaneidade de experiências para as crianças, com a finalidade de que elas possam se apropriar e combinar elementos dessas experiências, resultando em material para criação. (MACHADO, SANTOS, BODENMULLER, 2014, n.p.).

Nestes materiais, são exibidas fotografias que revelam possibilidades oferecidas às crianças de terem um contato com diferentes superfícies e materiais, que ultrapassam os brinquedos convencionais e assim assumem diferentes funções. Durante as propostas de trabalho há uma maior flexibilização do tempo para que as crianças possam aproveitar intensamente as suas experiências e não tenham aquele momento significativo rompido pelas rotinas. Na seguinte passagem ficam explícitos os objetivos:

Tentamos construir em nosso cotidiano um ambiente que contemple e promova interações afetivas e empáticas no sentido de criar para as crianças um cenário educativo encorajador e fortalecedor de entrelaces sociais. Um lugar que favoreça o acolhimento sem deixar de ser instigante e provocativo. Nesse contexto acontecem as relações entre as crianças, entre cada criança e o grupo, entre as crianças e os outros grupos da instituição e da criança com os adultos, em diferentes situações. (MACHADO, SANTOS, PIMENTEL, 2016, n.p.).

Figura 1 – Imagem do material de avaliação



Fonte: material disponibilizado pela instituição.

Nesse material de avaliação, as professoras fazem algumas considerações sobre o tempo, espaço e materiais, como podemos ver no seguinte trecho escrito por elas:

Possibilitamos o contato das criança com uma diversidade de materiais e brinquedos para que possam se apropriar de seus nomes e respectivos modos de ação, mas também a exploração de materiais que ultrapassam o que comumente definimos como brinquedo – tecidos, restos de madeira, folhas e gravetos, pedras, sementes... Tais objetos, mais livres em relação ao conteúdo social implícito, assumem diferentes funções em curto espaço de tempo, proporcionando maior liberação da criança do plano imediato e, como possível consequência, mais possibilidades de criação. (MACHADO, SANTOS, BODENMULLER, 2014).

Ter a possibilidade de explorar estes materiais foi muito importante para a construção deste trabalho, pois, assim, foi possível perceber que os objetivos apresentados na proposta pedagógica de certa forma condiziam com a sua realização nas práticas cotidianas da sala. A organização do espaço é um fator muito importante e através das observações constatei que a sala de referência das crianças é bem ampla e iluminada, contendo armários com brinquedos, tais como: quebra cabeça, jogo da memória, jogos de madeira, jogos do alfabeto e também duas caixas que possuem livros infantis. Logo na entrada há uma parede que contém alguns ganchos com fantasias penduradas para as crianças vestirem, e na parede ao lado há um espelho comprido que vai até o chão, ficando de frente a uma penteadeira de madeira e a um sofá pequeno de criança. Em outro canto da sala há uma prateleira pequena, própria para o tamanho das crianças que possui brinquedos e cestinhas com objetos e elementos da cozinha, como batedeira, comidas de plástico, pratos, copos, e ao lado desta prateleira há um fogão de madeira com panelas de plástico.

Figura 2 – Armário com brinquedos de cozinha para as crianças



Fonte: acervo pessoal da acadêmica.

A sala possui também uma cama com colchão pequeno, onde as crianças podem descansar, e ao lado dela encontra-se uma prateleira com oito cestas, sendo que em cada uma delas há brinquedos diferentes, como bonecas, carrinhos, blocos de montar, pista de corrida, animais, entre outros. Esta sala é ligada com outra sala através de um banheiro, que é dividido pelas crianças, com vasos sanitários e pias de tamanhos específicos para a altura delas. Saindo da sala, há uma varanda grande onde ficam alguns brinquedos maiores que as crianças de ambas as salas costumam brincar bastante. Além de brinquedos de plástico como casinhas e pias de cozinha, há também um “carro” de madeira onde há bancos e dois volantes bem grandes. Nesta varanda também há uma mesa comprida que é bastante usada para as crianças brincarem, lancharem ou realizarem alguma proposição feita pelas professoras.

Nesta instituição há dois parques bem amplos que possuem diversos brinquedos, tais como: escorregador, balanço, casinha de madeira, entre outros. Na maioria das vezes em que as crianças vão ao parque, as professoras levam duas caixas cheias de brinquedos diferentes, que além de conterem brinquedos de plástico como, por exemplo, piazinha para brincar na areia e potes, possuem também painéis de verdade, tampas de garrafa Pet, colheres e outros elementos e brinquedos diferentes dos convencionais, o que causa um contraste com estes brinquedos industriais. Nesta situação, é possível observar uma tentativa de se utilizar outros objetos no cotidiano e nas brincadeiras das crianças. Contudo, a presença dos produtos industriais e a preferência das crianças em brincar com estes tipos de brinquedos revelam-se ainda muito fortes.

A partir das observações realizadas também é possível perceber que esses brinquedos e produtos provenientes do fenômeno da indústria cultural se encontram muito mais presentes nas salas de referência das crianças do que nas propostas planejadas pelas professoras. A sala conserva, portanto, uma estrutura diferente das propostas das professoras, as quais sempre evitam fazer uso de produtos ou brinquedos industriais. A questão da organização da sala mostra como é difícil fugir deste tipo de configuração que já está consolidada nas instituições, em que a maioria das salas são organizadas da mesma forma: possuem cantinhos específicos, da leitura, dos jogos, dos brinquedos, das fantasias, sendo grande parte destes produtos constituídos industrialmente. É preocupante pensar que se a própria instituição, que deveria ser um espaço de resistência a esses produtos, assim como vimos na crítica de Adorno, não colabora com tal finalidade em sua organização do espaço, em que lugar então as crianças irão encontrar uma visão crítica a fim de não se tornarem reféns do fenômeno da indústria cultural? De fato, no contexto

educacional não temos como fugir completamente desta realidade e ignorar os produtos oriundos desse fenômeno, porém, no momento do planejamento das proposições pedagógicas, podemos usar tais produtos como um “antídoto” para a própria resistência, procurando formas de analisar e desconstruir esta relação que o sistema impõe sobre nós.

De certa forma, a resistência pode ser encontrada nas proposições das professoras. Apesar da sala ainda ser organizada dessa maneira, cercada por produtos que seguem um padrão comercial, pude observar que as professoras sempre tentavam utilizar o espaço que tinham de forma lúdica e diferenciada. Algumas propostas eram realizadas em diferentes lugares além da sala, como no parque, na varanda, no hall, com elementos e objetos bem distintos que não limitavam a imaginação das crianças, mas sim, as impulsionavam a um mundo criativo, provocando em certos momentos também estranhamento e questionamentos, que são fundamentais para as levarem a um pensamento crítico, capaz de refletir sobre aquilo que lhe é apresentado.

Em um dia de observação na instituição, pude ver a tentativa das professoras de realizarem uma aproximação das crianças com materiais diferentes. Depois de brincarem um tempo no parque, as professoras chamaram as crianças para sentarem nas mesas do hall. Ali, deixaram que elas explorassem alguns materiais diferenciados, como CD's, madeira, pinhas, rolos de fita, barbante, tesoura e fita de tecido. O objetivo era o de que, com aqueles instrumentos, as crianças construíssem uma estrutura inspiradas no artista Miró e em suas obras, já conhecidas por eles. Essa referência aparece como inspiração para a proposta e não como modelo a ser reproduzido. A proposta relativa ao trabalho pedagógico das professoras apresenta uma preocupação com a experiência dos alunos e com a arte contemporânea, fazendo com que as crianças sejam capazes de explorar os materiais e os elementos a sua volta. Algumas crianças continuaram no parque e outras que se interessaram bastante construíram estruturas belíssimas e bem elaboradas. Algumas pediam ajuda durante o processo, pois não conseguiam dar nós ou colar alguma coisa, já outras, mesmo com dificuldade, preferiam fazer tudo sozinhas. Na foto tirada durante o processo, é possível ver elementos como a madeira, a pinha, CD's, entre outros, que proporcionaram às crianças a criação de algo novo, fruto de sua imaginação. A foto abaixo registra o momento em que as crianças analisavam os materiais que foram disponibilizados em cima da mesa, os quais despertaram alguns questionamentos devido à sua forma e textura diferente, como a pinha.

Figura 3 – Crianças construindo suas estruturas.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica.

Depois das obras ficarem prontas, as crianças compartilhavam-nas com outras pessoas, orgulhosas de seu trabalho, e usavam a estrutura que construíram para brincar no parque. Foi interessante perceber como elas gostaram de trabalhar com esses diferentes materiais que foram disponibilizados para a construção da estrutura e como ficaram orgulhosas daquilo que elas produziram, sendo esta uma proposta que além de explorar tipos de materiais diferentes, também mostra seu caráter de resistência aos produtos industrializados. Segundo Benjamin, a criança tem a capacidade de se adaptar a esses objetos, os quais ele chama de “restos”, que para os adultos não possuem nenhum valor ou importância, e utilizar em suas brincadeiras, como representação de sua imaginação e fantasia. Como sustenta o autor,

[...] nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.” (BENJAMIN, 1984 p. 69).

De fato, tais materiais permitem que as crianças construam aquilo que desejam e se expressem de maneira livre. As professoras não se importam tanto se a proposta é efetuada de maneira rápida e objetiva, deixando que as crianças explorem e conheçam

aqueles materiais e se concentrem no momento em que estão vivendo, tendo a noção de que cada um possui suas especificidades e tempo próprio.

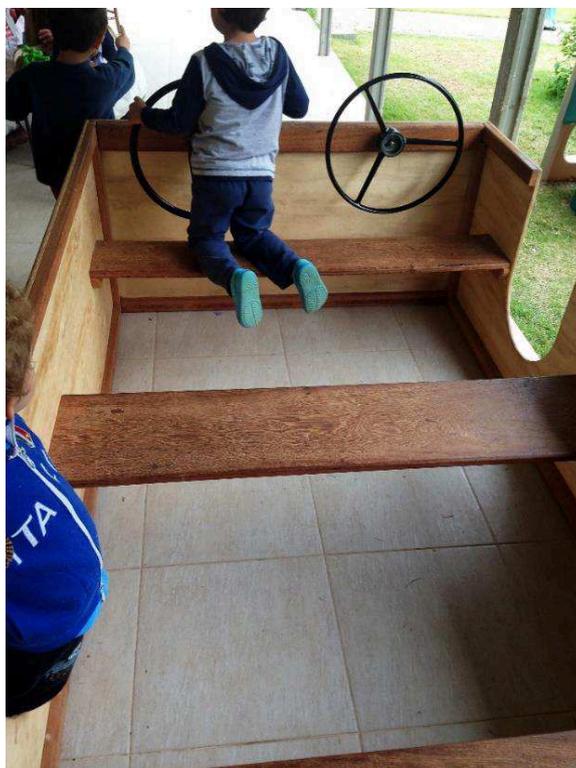
Em outros dias da observação, pude notar proposições que também possuem características alternativas e resistentes: enquanto as crianças brincavam na sala a professora começou a colocar algumas revistas, papéis vermelhos e EVA na mesa para as crianças recortarem, pois esta atividade fazia parte do projeto da sala vermelha relacionado à Oficina do artista Miró. As crianças foram se aproximando da mesa e, interessadas, pegavam as tesouras para começar a recortar. Depois das crianças ficarem um tempo recortando os papéis vermelhos e imagens da revista, outra professora chegou à sala toda vestida de vermelho, esticou alguns pedaços de TNT vermelho no chão e convidou as crianças para ouvirem a história “*O lenço*” de Patrícia Auerbach, que conta a história de uma menina que possuía um lenço vermelho e que o transformava, a partir de sua imaginação, em diferentes objetos e figuras. A maioria das crianças ficou bem atenta e interagiu com a professora que contava a história. Depois de ouvirem a história, algumas crianças continuaram brincando com o TNT vermelho como se fosse o próprio lenço da menina. Algumas crianças voltaram para sua atividade com o recorte de papéis e outras foram brincar com os brinquedos da sala. Nesse momento, após a contação da história, as crianças exploraram os elementos da sala. Um deles era uma fita adesiva vermelha que chamou muito a atenção das crianças, pois elas viram que com ela podiam criar diferentes situações e objetos. Experimentaram colar a fita em diferentes lugares, como na boca, no olho e imaginavam que eram piratas ou que não podiam falar e até faziam pulseiras, anéis e relógios.

Uma contação de história, que necessitou apenas de pedaços de TNT vermelho e algumas fitas, pode ser considerada uma proposição simples, mas por trás desta simplicidade há uma tentativa de explorar esse mundo fantasioso das crianças. Em um trecho do material de avaliação produzido pelas professoras, podemos notar a intenção que elas possuem de explorar a criatividade das crianças, possibilitando novas experiências: “A imaginação possibilita à criança combinar elementos esparsos reunidos em sua memória para elaborar algo outro, novo. Esse processo de criação ultrapassa a experiência individual e recorre à experiência alheia, social, coletiva, insere a criança na cultura.” (MOMM, 2011, p. 99).

Esta questão da brincadeira do faz-de-contas, em que as crianças fingem ser piratas ou, como em outros momentos, as meninas fingem que suas bonecas são suas filhas, estava muito presente no cotidiano das crianças. Como Benjamim afirma, “os

jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum a imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem.” (BENJAMIN, 1994, p. 108). Durante as observações, enquanto alguns meninos construía suas armas de brinquedo, outros estavam no carro de madeira que há na varanda e ali brincavam de faz de conta, sendo um o “pai” e os outros os “filhos” que estavam indo passear no shopping. Na brincadeira, os meninos utilizavam pedaços de alguns quebra-cabeças, fazendo de conta que era o dinheiro, dessa forma reproduzindo a vida social e imitando os adultos. Nesse momento o quebra-cabeça em si, havia se transformado em outro objeto, fruto da imaginação das crianças. Durante a brincadeira, pude notar pela fala deles como reproduziam aquilo que provavelmente ouvem de seus pais ou de outros adultos, pois, no momento da brincadeira, ao darem dinheiro aos “filhos”, falavam: “Vou te dar esse dinheiro pra comprar o que tu quer, só um sorvete, pode ser? Outro dia te dou outro”. Já em outro grupo, as meninas estavam brincando de piquenique com frutas e cestas de plástico. Cada uma tinha uma boneca que era sua filha e naquela brincadeira de mamãe e filhinha elas criavam diferentes situações e histórias.

Figura 4 – criança brincando de faz-de-conta no carro de madeira.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica.

Benjamin traz em seu texto essa relação da criança com a brincadeira do faz-de-conta e faz uma reflexão sobre os brinquedos mais elaborados, construídos industrialmente e que possuem diferentes funções, sendo que com estes as crianças possuiriam maior dificuldade em se apropriar e criar uma relação significativa.

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, que brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda. Para completar, nós conhecemos alguns instrumentos de brincar arcaicos, os quais desprezam toda máscara imaginária (na época possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas, o papagaio, autênticos brinquedos “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distante estarão de seu valor como “instrumentos” de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva. (BENJAMIN, 1984, p. 70)

Durante as observações, percebi que as brincadeiras de faz-de-conta também são permeadas pelos produtos e filmes produzidos na lógica do fenômeno da indústria cultural. As meninas, principalmente, gostam muito de se fantasiar com vestidos, tiaras e capas e, em um momento em que eu as observava, elas estavam brincando de princesas com um pano amarrado no pescoço, dizendo que aquela era a capa da Elza (uma princesa do filme “Frozen” da Disney). Os meninos, entretanto, gostam de brincar de arma e super-herói, portanto, qualquer objeto ou brinquedo da sala acaba se transformando em uma arma para se defenderem nas brincadeiras. Eles imaginam serem os super-heróis que assistem nos filmes e desenhos, estando presente nas brincadeiras as lutas corporais, pois fingem estarem lutando contra o mal salvando o mundo do perigo.

Figura 5 – Fantasias penduras na sala.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica.

Hoje em dia, são inúmeros os brinquedos e produtos direcionados e fabricados especialmente para as crianças, pois a todo momento surgem novos tipos de desenhos, lançamentos de filmes e diversos produtos pensados para elas. Existem canais para o público infantil, os quais passam desenhos infantis, filmes, séries, novelas e, nos intervalos destas programações, há ainda o espaço para a propaganda de brinquedos e produtos, os quais se originam destes desenhos, instigando o desejo de que as crianças “necessitam” comprá-los, satisfazendo assim a sua vontade. É comum que logo depois que a criança ganhe este produto que tanto desejava, o seu interesse acabe, pois novamente há novos produtos disponíveis, os quais ela ainda não possui, mas deseja ter, retomando assim o ciclo que perpetua o sistema capitalista.

A questão de gênero que leva as meninas a preferirem bonecas e princesas e os meninos os super-heróis ainda é muito presente nesta instituição e, além de notar tal fato nas ações das crianças em seu dia-a-dia, também foi possível observá-lo na escolha das mochilas das crianças. Nestas, havia principalmente princesas, “Hello Kitty”, “Dora aventureira” (referência a uma boneca de um desenho que passa em canais com programações para crianças), “Monster High” (outro tipo de boneca), entre outras. Em relação ao material dos meninos, havia algumas mochilas de super-heróis, outra do “Carros” (desenho da Disney). Somente algumas, que seriam a minoria, não possuíam nenhuma marca destes produtos.

Figura 6 – Mochilas.



Fonte: acervo da professora Josiana Piccolli.

Todo ano a Disney lança novos filmes que são direcionados ao público infantil e um dos últimos a serem lançados, fazendo muito sucesso com as meninas por ser também um filme de princesa, foi o filme “Frozen”. Assim que o filme é lançado e atinge um

grande número de aprovação por parte do público, as empresas e indústrias começam a sua produção de brinquedos, bonecos dos personagens, fantasias, quebra-cabeças, roupas, jogos e todos os tipos de objetos com o tema do filme. Através dos meios de comunicação, as crianças tomam conhecimento destes produtos e ficam maravilhadas com tudo isso, consumindo tudo o que podem. Para os meninos, o que faz muito sucesso são os filmes de super-heróis, como “Homem-Aranha”, “Batman”, “Homem de ferro”, entre outros. O filme “Vingadores”, possui vários super-heróis no mesmo filme e, ao ser lançado, também teve um grande número de produtos e brinquedos relacionados aos personagens do filme. Estes filmes estão submetidos sempre aos mesmos tipos de personagens, mudando de um para o outro apenas algumas características, fazendo com que o consumidor acredite estar consumindo um produto novo.

Não são somente os filmes que conquistam o público infantil: desenhos e séries como “Peppa Pig”, “Carrossel”, “Chiquititas”, entre outros, também são direcionados às crianças que acabam se transformando em objetos da indústria cultural. Desta forma, vemos como este fenômeno exerce forte influência nos indivíduos, seja em relação aos pais das crianças ou às próprias crianças, que consomem tais produtos sem praticarem uma reflexão sobre ele, perpetuando uma falsa apropriação cultural e interferindo diretamente na constituição do sujeito.

Esses desenhos costumam ser carregados de questões de gênero em que a mulher necessita do homem ou de um príncipe, questões dualistas como o bem e o mal e também a definição de papéis sociais que acabam sendo internalizados pelas crianças de forma inconsciente, que pode influenciar diretamente em sua constituição e personalidade sem que elas percebam. Analisando o exemplo do filme “Frozen” da Disney, que é, justamente, um filme de princesa muito popular entre as crianças, pode-se perceber algumas questões estereotipadas como, por exemplo, na figura da protagonista, a princesa Elza, que é uma princesa branca, loira, de olhos azuis. Estas são características comuns em princesas, que impõem um padrão de beleza não condizente com a realidade de todos os sujeitos. As crianças, principalmente as meninas, sentem vontade de serem iguais a elas, acreditando que estas características definem o que é belo ou não, muitas vezes se frustrando com sua própria aparência por não se parecem com elas. Uma das crianças, inclusive, estava sempre solicitando auxílio dos adultos para amarrar lenços às pontas de seu cabelo curtinho para compor uma trança como no longo cabelo da personagem. Apesar de que neste filme a princesa Elza não case e não demonstre a necessidade de ter um príncipe ao seu lado, na grande maioria dos outros contos de fadas, as princesas

sempre terminam o filme casando-se com o príncipe e alcançando o tão esperado final feliz. Filmes como estes reforçam a ideia de gênero de que a mulher necessita de uma figura masculina ao seu lado, uma ideia machista inclusive. Já o filme “Frozen” é um exemplo que mostra como a indústria também se adapta às mudanças e às necessidades da sociedade, tornando seus produtos menos “clichês” e incorporando o conteúdo de lutas sociais que negam que a mulher seja inferior ao homem ou necessite dele para viver, ideias já não tão aceitas. Essa adaptação tem o objetivo único de que os sujeitos não deixem de consumir os produtos.

Uma história que as professoras trabalham com as crianças na instituição que vai de encontro aos tipos de história convencionais de contos de fada é a da “Alice no país das maravilhas”. A primeira questão que a diferencia de outras histórias é que ela não é uma princesa, mas sim uma menina que tem como característica questionar tudo a sua volta, viajando e fantasiando um mundo próprio com estranhas criaturas e bichos. As professoras trabalham com essa história em diferentes momentos, utilizando materiais que remetem a determinadas partes da história, tais como o tabuleiro de xadrez, as cartas de baralho e espelho. Em um dia de observação, enquanto todas as crianças estavam no parque, as professoras as chamaram e as acomodaram embaixo da casa de madeira no parque para ouvirem a história. O livro foi construído por uma das professoras para apresentar elementos específicos da história, dado que ela é longa e complexa. A intenção era a de que as crianças tivessem uma ideia geral da história e, em outros momentos, as professoras iam destacando outros episódios com diferentes estratégias.

No material de avaliação, as professoras apresentam também algumas histórias envolvendo fadas e princesas de diferentes culturas que são trabalhadas com as crianças através de teatros, dramatizações, desenhos, imagens e vídeos. Algumas das histórias são: Conto africano “Malaika”, “Até as princesas soltam pum”, “Obax”, “Orie”, Cecília (O Guarani), Bernadete – a velha. Por meio dessa atividade, as histórias tão típicas no contexto dos produtos destinados às crianças são, assim, desconstruídas, proporcionando-se às crianças o contato com uma experiência alternativa em relação àquela que provavelmente estão mais acostumadas em seu cotidiano. A imagem abaixo, retirada do material de avaliação, apresenta fotos das crianças ouvindo a contação de histórias e algumas ilustrações dos livros.

Figura 7 – Histórias alternativas



Fonte: material disponibilizado pela instituição.

Em relação aos produtos que chegam à instituição, presentes tanto nas mochilas, nas roupas quanto nas fantasias das crianças, não há como proibir ou fingir que não existem, pois estão inseridos no mundo delas e fazem, portanto, parte de seu cotidiano. As professoras, contudo, lidam com isso da melhor maneira possível, não dando ênfase a eles, mas, sim, mostrando outros elementos e materiais que são tão interessantes (ou mais, inclusive) para serem explorados, ampliando, assim, o repertório de brinquedos, brincadeiras e personagens das crianças constantemente. Este momento em que estão inseridas na instituição pode ser, talvez, um dos poucos em que não estejam rodeadas por elementos e produtos da indústria cultural, constituindo-se, por isso, em um âmbito de resistência, o qual contribui para uma formação diferenciada, que oportuniza o sujeito se expressar e relacionar com diferentes materiais.

A arte, por exemplo, é uma forma interessante para o sujeito se expressar e interpretar o mundo a sua volta. A partir das observações, foi possível notar que as professoras apresentam artistas famosos, como Miró, e suas obras de maneira lúdica, sem pretensão de que as crianças se apropriem das mesmas naquele momento, mas que possam conhecê-las, ampliando seu repertório cultural. A relação com a arte é de conhecimento, fruição, inspiração. Em um trecho do material de avaliação feito pelas professoras, defende-se que as “crianças pequenas também são curiosas apreciadoras e, no contato com os artistas e suas obras, constroem seus sentidos por meio da observação atenta e da fruição.” (MACHADO, SANTOS, BODENMULLER, 2014, n.p.).

Em um dia de observação na instituição, as crianças realizaram um passeio ao Centro Integrado de Cultura (CIC) de Florianópolis para verem a exposição das obras do artista Miró, com o qual as professoras já vinham trabalhando com as crianças há algum tempo. Todo o trajeto até o CIC foi repleto de ansiedade por parte das crianças, as quais observavam atentamente pela janela do ônibus o caminho, fazendo comentários a respeito de onde moravam e compartilhando suas experiências pessoais. Ao chegarem ao CIC, a turma reuniu-se de mãos dadas e foram entrando na sala para observar as obras. O espaço era grande e repleto de seguranças que a todo momento lembravam da importância das crianças não ultrapassarem as linhas demarcadas no chão para não chegarem perto demais das obras. Nesse sentido, houve um pouco de tensão, pois no momento em que as crianças estavam explorando as obras e comentando a respeito das cores vibrantes que elas possuíam, sempre havia algum segurança que interrompia o momento pedindo para que se afastassem. Apesar destas situações de controle excessivo que, de certa forma, limitavam as crianças ao explorarem o espaço e as obras, o passeio foi enriquecedor, pois elas tiveram a oportunidade de conhecer pessoalmente as obras apresentadas previamente pelas professoras na instituição e que estavam presentes em suas atividades.

Figura 8 – Exposição das obras de Miró.



Fonte: acervo pessoal da acadêmica.

Momentos como esses possibilitam que as crianças tenham experiências significativas ao conhecerem as obras, pois diferentemente dos produtos culturais que são produzidos em massa, estas são obras autênticas e únicas. Em seus textos, Benjamin

explica que as obras possuem uma “aura”, ligada a sua autenticidade, revelando que cada vez mais ela se perde com a ação da indústria cultural, que influencia a capacidade que o indivíduo tem de se apropriar da cultura. Em sua definição, ele diz que a “aura” é “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que esteja” (BENJAMIN, 1994, p.170). O contato com a “aura” do objeto, seu caráter único, é algo feito somente naquele momento, que não pode ser alcançado da mesma forma de outra maneira, tornando tal relação com a obra única e autêntica. A apropriação e contemplação da obra de arte, porém, não se dá de forma instantânea, pois é preciso compreendê-la por seu contexto e tradição.

Na sua crítica, Adorno evidencia que há um problema na relação das pessoas com as obras, pois, devido ao processo da indústria cultural, ela perde seu caráter de experiência em um sentido mais estrito do termo. Para que a obra seja realmente compreendida, Adorno acredita que é necessário ao sujeito a capacidade para contemplá-la, não somente admirando-a, mas compreendendo-a em sua profundidade e participando de sua tradição. Uma tal apropriação, no que diz respeito às crianças, pode ser uma tarefa complicada e difícil. Entretanto, o trabalho das professoras de apresentar de diferentes formas as obras na instituição, identificando quem é o artista e, depois possibilitando às crianças o acesso ao acervo pessoalmente, mostra-se já um caminho alternativo que pode levar à construção de um sujeito realmente capaz de significar e compreender a obra, possibilitando que a relação com a arte aconteça de uma maneira não instrumental.

A partir das observações feitas na instituição, foi possível perceber possibilidades alternativas ao fenômeno da indústria cultural nas propostas pedagógicas das professoras. De fato, essa não é uma tarefa simples, pois exige muito mais comprometimento por parte das professoras para que no cotidiano da instituição elas não se deixem influenciar apenas pelo uso de materiais industrializado e propostas mecanizadas, uma opção considerada mais simples e rápida. O uso de materiais diferenciados pôde ser observado em praticamente todas as propostas das professoras, que valorizavam momentos de experiência, ao invés de vivência, dando atenção à relação construída pelas crianças com tais objetos. Seria uma falsa ilusão acreditar que a indústria cultural e seus respectivos produtos, carregados por uma carga ideológica dominante, não fazem parte do cotidiano da vida dos indivíduos dessa sociedade. Portanto, é preciso encarar a realidade em que vivemos, diante da sociedade capitalista, e valorizar espaços de resistência a estes produtos, sendo alternativas que objetivam a fuga à condição de um sujeito semiformado e dominado pelo sistema. Em sua crítica, Adorno reconhece as condições e limitações da

educação. Contudo, não deixa de acreditar que ela é capaz de formar um sujeito autônomo que não se limite aos processos de dominação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo compreender o conceito de Adorno em relação à indústria cultural, analisando, a partir de observações feitas em uma instituição, se há possibilidades de resistência a este fenômeno. Como vimos ao longo do trabalho, a indústria cultural atua na consciência das pessoas, propagando a ideologia da subordinação do homem ao sistema criado por ela. O espírito de conformação faz parte desta ideologia, que chega aos sujeitos por meio dos bens culturais, prejudicando a formação do sujeito autônomo e crítico. Com o intuito de encontrar propostas alternativas de resistência a esses produtos culturais, que além de não promoverem uma formação de qualidade aprisionam os sujeitos a um estado de alienação, foram realizadas observações no cotidiano de uma instituição de educação infantil.

Durante esse período, percebemos que a sala de referência é o local onde há maior presença dos produtos industrializados, como bonecas, bichos, objetos de cozinha, louça de plástico, talheres, pratos, panelas, carrinhos, entre outros. As crianças costumam brincar com estes tipos de brinquedos geralmente quando chegam à instituição e em momentos em que não estão sendo feitas propostas pelas professoras. O fato de a sala ser dividida com outra turma no período matutino limita a forma de organização das professoras no que diz respeito à escolha dos objetos e brinquedos. Percebemos a influência dos produtos da indústria cultural também na escolha das mochilas das crianças, as quais, em sua grande maioria, possui desenhos dos personagens de filmes e programas infantis. As bonecas e princesas são a preferência das meninas, que, durante suas brincadeiras, se fantasiam iguais a elas, imaginando terem capas e poderes. Já nas mochilas dos meninos, vemos que a preferência são os carros e super-heróis, que através de máscaras de plástico conseguem se transformar neles, imaginando terem superpoderes.

Apesar de na sala e nas mochilas ainda encontramos a forte presença desses produtos, durante as proposições das professoras vemos possibilidades alternativas de resistência aos mesmos. Elas se preocupam com a escolha dos materiais utilizados, procurando sempre trazer elementos e materiais diferenciados para as crianças, fugindo das opções industrializadas que se inserem no contexto do fenômeno da indústria cultural. Nas proposições, elas utilizam os “restos” como Benjamin os denomina, que seriam materiais, tais como, a madeira, pinha, tecidos, papelão, entre outros. Estes materiais, considerados sem utilidade para os adultos, possibilitam e instigam muito mais a imaginação e criação das crianças, que assumem diferentes funções para elas, ao invés

dos brinquedos de plástico que já possuem uma função pré-determinada. Na Educação Infantil, as crianças estão em processo de progressiva constituição da autonomia e o olhar crítico das professoras para esses elementos é fundamental para que, durante o período de formação das crianças, elas tenham a possibilidade de realizarem experiências significativas com outros tipos de materiais e brinquedos, diferentes dos produtos convencionais que já possuem e com os quais convivem diariamente.

Além da atenção na escolha dos materiais utilizados, as professoras demonstram também uma preocupação com a qualidade do tempo. De nada adiantaria proposições com tais materiais se o tempo estivesse engessado nas práticas da rotina. Buscando a qualidade e a intensidade das experiências, as propostas são apresentadas de modo a contemplar os diferentes tempos e movimentos das crianças. As professoras usam diferentes estratégias para convidá-las a tomarem parte do que está sendo proposto, não exigindo que todas venham ou permaneçam todo o tempo e nem que façam tudo juntos ou da mesma forma, indo na contramão da homogeneização e do cumprimento de tarefas. Em um primeiro momento, as crianças podem preferir brincar no parque ou com algum amigo, porém, ao verem outras crianças realizando determinada proposta feita pelas professoras, elas se interessam e participam da ação também. Deste modo, sem apressar ou romper a atividade, as professoras objetivam momentos de experiências, os quais possibilitam que a criança se relacione com os objetos, deixando marcas, modificando e significando seu próprio mundo.

Momentos e ações como essas são alternativas que rompem com a lógica da mercadoria, tão presente atualmente, e promovem uma experiência diferenciada no contexto escolar, oferecendo às crianças uma relação distinta com os brinquedos e também com as próprias brincadeiras. Levando em consideração os pensamentos de Adorno, é por meio dessas experiências que se contribui para uma formação voltada para a emancipação, que resiste à semiforação e aos produtos provenientes da indústria cultural. Esse tipo de formação contra a barbárie se relaciona a uma educação que visa à produção de uma consciência verdadeira, capaz de refletir e questionar sobre os elementos e produtos apresentados a ela.

A escola deve ser o lugar da crítica social, contrapondo-se à dominação dos indivíduos e capacitando-os para o exercício de resistência à semiformação, o que requer uma relação apropriada com a cultura. A emancipação está relacionada à experiência formativa de cada sujeito, portanto, possibilitar proposições que levem as crianças à realização de experiências significativas é uma alternativa que objetiva garantir a

efetivação de uma formação plena, lutando contra a massificação e alienação do sujeito e de sua consciência.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel. (org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional, 1978.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo Summus, 1984.
- DUARTE, Rodrigo. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- JAY, Martin. *As ideias de Adorno*. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução: Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- MOMM, Carol Machado, SANTOS, Ligia Mara, BODENMULLER, Saskya. *Infância e Experiência Fragmentos e Imagens*. 2014.
- MOMM, Carol Machado, SANTOS, Ligia Mara, PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. *Apresentamos um lugar para...* 2016.
- MOMM, C. M *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006

\_\_\_\_\_. *Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt*. 2011. 176p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Vital Ataíde da. *Adorno e Horkheimer: a Teoria Crítica como objeto de emancipação*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia. Universidade Federal da Bahia: Salvador-BA, 2007.

VILELA, Rita Amélia T. Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In: MAFRA, Leila e TURA, Maria de Lourdes R.. *Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.