

DANIELLE REGINA DO AMARAL CARDOSO

**INDÚSTRIA CULTURAL E INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE AS
PROPAGANDAS MIDIÁTICAS, O CONSUMO E O PROCESSO FORMATIVO DAS
CRIANÇAS**



ARARAQUARA – SÃO PAULO

2011

DANIELLE REGINA DO AMARAL CARDOSO

**INDÚSTRIA CULTURAL E INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE AS
PROPAGANDAS MIDIÁTICAS, O CONSUMO E O PROCESSO FORMATIVO DAS
CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Ramos de Oliveira

ARARAQUARA – SÃO PAULO

2011

DANIELLE REGINA DO AMARAL CARDOSO

**INDÚSTRIA CULTURAL E INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE AS
PROPAGANDAS MIDIÁTICAS, O CONSUMO E O PROCESSO FORMATIVO DAS
CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho,
Departamento, Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de Ciências e
Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos
e antropológicos sobre escola e cultura

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Ramos de Oliveira

Data da Defesa: 05/09/2011

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Ramos-de-Oliveira
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Prof.^o Dr.^o Antônio Alvaro Soares Zuin
Departamento de Educação – UFSCar

Membro Titular: Prof.^o Dr.^o João Augusto Gentilini
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Suplente: Prof.^o Dr.^o Denis Domeneghetti Badia
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP

Suplente: Prof.^o Dr.^o João Virgílio Tagliavini
Departamento de Educação – UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico todo o processo de construção desse trabalho, com minhas angústias e superações, aos meus pais – Marlene e Leo –, que favoreceram a realização de experiências formativas em meio a um mundo de incertezas.

AGRADECIMENTOS

A todos os que passaram em minha vida deixando marcas, ensinamentos e experiências compartilhadas.

Agradeço a toda minha família, em especial aos meus pais Marlene e Leo, que me apoiaram no decorrer dessa caminhada acadêmica e que, mesmo não tendo a possibilidade de terem dado continuidade aos seus estudos, sempre incentivaram e colaboraram para que eu pudesse realizar experiências que favorecessem a minha formação. Aos meus irmãos Leo, Gustavo e Paula pela paciência e incentivo.

Agradeço ao Tiago, meu namorado e amigo que, em diversos momentos, soube ter paciência e compreensão frente às angústias e dedicação ao trabalho, também incentivando e, enquanto professor de história, me auxiliando na compreensão do contexto.

Aos amigos de Jaboticabal e Ribeirão Preto pela paciência com minhas ausências. Aos colegas de profissão que também me apoiaram e colaboraram com meus estudos.

Agradeço ainda a todos os colegas da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara pelos momentos vivenciados juntos e as trocas de experiências. E, em especial, agradeço ao Marcelo que, por possuir a mesma orientadora que eu, esteve presente em todo o processo de elaboração do meu trabalho, dividindo aflições, conquistas e fazendo a leitura de meus textos.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara que me fizeram conhecer novas formas de lidar com o conhecimento científico, ampliando visões e questionamentos que favoreceram um amadurecimento acadêmico. E, dentre eles, agradeço em especial a professora Paula, minha orientadora e amiga, que soube compreender todos os momentos difíceis dessa caminhada, estando sempre aberta ao diálogo e acalmando meus anseios.

Acima de tudo isso, agradeço a Deus pela inspiração e coragem e pela possibilidade de realizar esse mestrado dando continuidade a minha formação. Agradeço ainda pela força e confiança em minha capacidade.

“Mais que de máquinas, precisamos de humanidade.”

Charlie Chaplin (1940)

RESUMO

O presente trabalho busca compreender qual a influência da indústria cultural na infância, pensando, particularmente, nas propagandas televisivas e na formação das crianças com faixa etária entre 7 e 10 anos. Para tanto, faz um estudo acerca da infância na sociedade atual, onde a justaposição de um sistema fez com que se configurasse um panorama de espetáculos, no qual as imagens se perpetuam em detrimento do real, promovendo um monopólio da aparência. Nesse sentido, aponta para a tese de que existe um consumismo precoce presente na infância, que ganha maiores proporções com o apoio das propagandas midiáticas, em especial as exibidas pela televisão a qual todos têm acesso e que, direta ou indiretamente, apontam para a influência da indústria cultural no processo formativo das crianças. Para assegurar uma discussão sobre o conceito de indústria cultural, o trabalho se baseia, prioritariamente, no pensamento de Theodor W. Adorno – seu precursor – sob o referencial da Teoria Crítica, também emanada por pesquisadores contemporâneos que favoreceram esse estudo. A pesquisa situa ainda a infância, discutindo algumas de suas concepções e delineando uma nova concepção amparada nas considerações de seus importantes pesquisadores. Para responder aos questionamentos levantados, optamos por uma pesquisa de caráter empírico, por meio da realização de um projeto envolvendo rodas de conversas e atividades realizadas diretamente com um grupo de crianças do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse projeto, concluímos que a Indústria Cultural influencia de maneira acentuada a formação das crianças que se identificam com as pessoas que possuem os mesmos ícones de consumo, gerando uma interferência na formação dos grupos. As conclusões ainda demonstram que tais influências são trazidas para o interior da escola, de modo que existe um estímulo maior quando os alunos possuem determinados produtos.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade Administrada, Indústria Cultural, Mídia, Infância, Sociedade do consumo e Educação.

ABSTRACT

The present work aims to understand the influence of the cultural industry in childhood, thinking particularly in television advertising and the formation of children aged between 7 and 10 years old. To this end, a study were done concerning childhood in contemporary society, where the juxtaposition of a system has configured a panorama of shows, in wich the images have perpetuated in detriment of the real, promoting a monopoly of appearance. In this sence, it points towards the thesis that there is an early consumerism present in childhood, wich takes greater proportions with the support of media propaganda, specially those shown on television wich everyone has access to and, directly or undirectly, indicate the influence of cultural industry in the formative process of children. To ensure a discussion of the concept of a cultural industry, this work is based primarily on the thought of Theodor W. Adorno – its precursor – under the reference of Critical Theory, also issued by contemporary researchers who favored this study. The research also situates the childhood, discussing some of its conceptions and outlining a new conception supported on the consideration of its leading researchers. To answer the raised questions, we opted for an empirical character research, through the realization of a project involving wheels of conversation and activities carried out directly with a group of children of the 2nd year of the first grades of Brazilian elementary school. From this project, we conclude that the Cultural Industry influences sharply the formation of children who identify themselves with people who own the same consumption icons, generating an interference on the formation of groups. The conclusion also demonstrate that shuch influences are brought to the inside of the school, so there is a bigger stimulus when students possess certain products.

KEYWORDS: Managed Society, Cultural Industry, Media, Childhood, Consumption Society and Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de crianças existentes em cada casa	83
Gráfico 2	Renda Familiar	83
Gráfico 3	Televisão por residência	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estrutura Física da Escola	79
Tabela 2	Atividades relacionadas com maior frequência pelas crianças	86
Tabela 3	Quantidade de horas dedicadas à televisão	87
Tabela 4	Canais assistidos com maior frequência pelas crianças	88
Tabela 5	Produtos pedidos com maior frequência pelas crianças	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TV	TeleVision
MTV	Music TeleVision
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
FIAT	Fabbrica Italiana Automobili Torino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MP3	MPEG Audio Layer-3
DVD	Digital Versatile Disc

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. DESVENDANDO A SOCIEDADE DO CONSUMO: UM ILUSÓRIO MUNDO NOVO.....	18
1.1. Uma sociedade administrada pela Indústria Cultural: perspectivas de Theodor W. Adorno.....	26
1.2. A velocidade midiática e a semicultura propagada.....	31
1.3. Televisão e Indústria Cultural.....	35
1.4. Propagandas: um convite ao consumo.....	40
2. EDUCAÇÃO, CULTURA E ESCLARECIMENTO.....	44
2.1. Educação e Crise cultural: o comprometimento da <i>Bildung</i>	46
2.2. Educação – para quê?.....	51
2.3. Emancipação e Esclarecimento: perspectivas de um processo formativo para além da menoridade.....	53
3. A INFÂNCIA EM TEMPOS DIFÍCEIS: A INDÚSTRIA CULTURAL, AS PROPAGANDAS E O DESPERTAR AO CONSUMO.....	56
3.1. Diferentes perspectivas da infância.....	58
3.1.1. A infância sob o olhar de Philippe Ariès.....	58
3.1.2. A infância na perspectiva contemporânea de Walter Kohan.....	61
3.1.3. A infância sob a crítica de Neil Postman.....	63
3.1.4. A concepção de infância construída: um cruzamento possível.....	72
3.2. O projeto.....	73
3.2.1. As rodas de conversas e sua proximidade com o Grupo Focal enquanto metodologia de pesquisa qualitativa.....	75
3.3. A cidade, a escola e as crianças participantes.....	78
3.4. As crianças, o cotidiano e as influências.....	85
3.5. A infância, os meios de comunicação e os ícones de consumo.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	122
Apêndice A – Modelo do questionário enviado aos responsáveis.....	123
Apêndice B – Breve histórico da cidade de Ribeirão Preto.....	125
ANEXOS.....	126

Anexo A - Poesia	127
Anexo B – Cópia do caderno da aluna A.....	129
Anexo C – Algumas das atividades realizadas pelas crianças.....	130

INTRODUÇÃO

Trabalhar as problemáticas levantadas pela sociedade atual não é uma tarefa fácil se levarmos em consideração que, de alguma forma, também sofremos com o fetiche embriagador que se desvenda com o grande espetáculo do capitalismo. Nessa perspectiva, o presente trabalho configura-se como uma tentativa de trazer à tona os paradoxos que marcam esse panorama instaurado sob a influência do capital que traduziu tudo em uma grande sociedade do consumo. Embora não possamos nos manter a mercê desses entraves, buscamos fazer uma reflexão acerca dessa realidade para compreender um pouco das influências que recaem sobre as crianças, pensando ainda nas tensões de uma infância inserida nesse contexto social.

Vivemos em uma realidade na qual a mercadoria – aliada ao seu valor de troca – adquiriu um papel central. Tudo passou a ser tratado como mercadoria ao passo que notamos a grande influência do capital favorecendo uma banalização generalizada, onde a tudo se pode pagar e desfrutar sem nenhum tipo de esforço, inclusive do pensamento. Tudo está pronto e nos moldes para ser utilizado e, na mesma proporção, para se manter equilibrado, sem que nada incite ou mesmo desperte para qualquer tipo de crítica. Embora aparente uma estrutura sólida, as manifestações que se consagram nesse meio apresentam-se superficiais, banalizadas e descartáveis, tendendo a se desmancharem facilmente. Essa cultura do descartável vai ao encontro da busca por lucros, tendo em vista que os produtos são fabricados para terem pouca durabilidade. Essas contradições se tornam evidentes no âmbito das manifestações e relações capitalistas.

Em meio a esse contexto de dualidades, as imagens possuem uma presença marcante causando um ofuscamento da realidade. Isso implica em uma supervalorização da aparência que adquire um papel de destaque sendo, portanto, um condicionante para o *ter* que se mantém aliado ao *aparecer*. E, em meio a tudo isso, chamamos a atenção para a hegemonia da indústria cultural que garante uma padronização geral, utilizando-se ainda do “velho” para criar um “novo” sob o disfarce de um *design* diferenciado que reconstrói sua imagem perante a sociedade que se sente atraída e, portanto, se mantém sob o fetiche da mercadoria. Em paralelo com o desejo de posse encontra-se a busca pela sensação de satisfação e felicidade na aquisição de um produto, ao qual se encontra aliado o símbolo de *status* pelo acúmulo de bens materiais.

Com o objetivo de refletir sobre tudo isso, pensando ainda nos pressupostos de uma educação que favoreça a crítica e o pensamento em meio a esses percalços, e tendo como pano de fundo a tensão que nos permite levantar diferentes pontos e olhares para um mesmo objeto, utilizamos como referencial teórico, principalmente, as ideias de Theodor W. Adorno – bem como de alguns estudiosos que nos favoreceram sua melhor compreensão – sob a ótica da Teoria Crítica. A escolha dessa teoria se justifica na medida em que seus pensadores têm a crítica como princípio já que “é por meio dela e do que se pode distinguir, escolher, julgar e apreciar por um processo de decisão e tomada de posição que eles nos ensinaram a colocar em suspenso, *sub judice*, qualquer julgamento sobre o mundo, incluindo aí o próprio pensamento que se elabora para dar conta deste.” (SOARES, 2002, p. 11)

Nesse sentido, buscamos desenvolver esse trabalho em uma perspectiva de reflexão acerca dos impasses permeados pela sociedade atual sem, contudo, tecer considerações que pudessem amortizar a discussão. Para tanto, levantamos uma reflexão acerca do panorama social para dar suporte às nossas análises, bem como utilizamos alguns dos principais conceitos de Adorno para trabalhar as indagações levantadas pela temática.

Ao colocar a indústria cultural como centro dessas discussões, partimos para um estudo que pudesse demonstrar as contradições existentes no âmbito desse conceito cunhado por Adorno e Horkheimer e apresentado pela primeira vez na *Dialética do Esclarecimento*, publicada no ano de 1947. Dessa forma, o objetivo é trabalhar as angústias de um tempo em que o consumo desenfreado relaciona-se com uma estandardização das consciências que reflete em um mal-estar na sociedade, sem deixar, porém, que esse aspecto negativo se condense em si próprio, o que abre caminho para a possibilidade de mudanças. Adorno, embora tenha sido taxado de pessimista por suas considerações acerca da modernidade, teceu considerações que em muito favorecem um debate para se pensar a cultura e a formação atualmente. Dentre suas ideias, encontra-se a necessidade de uma educação que permita a autorreflexão crítica e que, portanto, dê ao aluno a autonomia do pensamento. Para isso, aponta a emancipação como finalidade educacional de maior ênfase, até para se garantir que não haja mais nenhum tipo de retrocesso humano e barbárie cuja intensidade permita que episódios como o de Auschwitz se repita.

Dessa forma, no primeiro capítulo, buscamos discutir um pouco do cenário social no qual se insere a infância hoje. Conceitos como o de *mundo administrado* e *coisificação* são trazidos à tona para se discutir as contradições do capitalismo e de uma sociedade que aponta para um grande progresso técnico, porém que se mantém sob o fetiche instaurado por esse.

Marcando um panorama de evoluções tecnológicas, vimos brilhar inúmeras conquistas que deixaram suas raízes em uma sociedade que não se contenta com pouco, mas que busca sempre uma superação que torna ainda mais reluzente o espetáculo permeado pelo capital. Espectáculo capaz de “espetacularizar” tudo, inclusive as próprias relações humanas que se tornaram alvo dos excessos midiáticos, como se a realidade ofuscada pelas imagens configurasse um grande *Reality Show*.

Assim, questionamos o tripé: mídia, cultura e sociedade. E, nesse contexto, ainda encontramos a televisão como meio de comunicação cuja acessibilidade é garantida para a grande maioria dos brasileiros e, como tal, responsável pela manipulação das mais diversas mensagens midiáticas transmitidas diariamente. Nesse meio, nossa crítica centrou-se na propaganda enquanto um convite escancarado ao consumo.

Já no segundo capítulo, tomamos essa visão inicial como ponto de partida para uma reflexão acerca da educação. E, frente a um panorama de sociedade administrada, não podíamos deixar de discutir a crise cultural e o consequente comprometimento da formação (*Bildung*) que obscurece a questão educacional de máxima importância: Educação – para quê? Nesse âmbito, emancipação e esclarecimento figuram como os principais requisitos para se pensar em um processo formativo que vá além da menoridade, sendo essa o maior entrave ao pensamento e, portanto, às experiências formativas.

Entendendo que os conceitos de Adorno podem nos parecer um tanto obscuros, buscamos desvelar um pouco as concepções oriundas de seus pensamentos, na tentativa de permitir que esse trabalho não se estenda apenas aos leitores da Teoria Crítica. Ao propormos um estudo sobre educação e infância, pensamos no favorecimento de uma reflexão que auxilie na prática, levando em consideração ainda, que defendemos uma aproximação da escola com a sociedade. Nesse sentido, esse trabalho tem como um de seus objetivos, trazer à tona aspectos que possam permear uma futura reflexão sobre a prática docente.

Assim, após termos refletido sobre sociedade e educação, focamos o terceiro capítulo na infância e suas diferentes perspectivas como forma de elucidar uma concepção que melhor abarcasse nosso ponto de vista. Para tanto, buscamos as considerações de Philippe Ariès e Walter Kohan que pesquisaram a infância a partir de diferentes visões, bem como as críticas de Neil Postman sobre o desaparecimento da infância. Cada um desses autores abordou a infância levantando pontos que possibilitaram reflexões peculiares, mas que favoreceram a construção de um cruzamento que tornou possível nossa própria concepção de infância.

Ariès contou a história do surgimento da infância partindo de um estudo iconográfico, por meio do qual analisou as imagens das crianças em meio aos diversos contextos sociais que envolvem, principalmente, o período entre os séculos XII e XVII – foco de sua pesquisa. Por meio de seu trabalho, pode-se perceber a infância enquanto categoria, a qual permite uma compreensão dos aspectos sociais vigentes em cada época.

Walter Kohan, um pesquisador da contemporaneidade, trabalhou o conceito de infância questionando os diferentes olhares possibilitados pela questão da temporalidade. Com o auxílio de conceitos gregos sobre o tempo, Kohan apresentou a infância ligada à cronologia, bem como a infância enquanto intensidade. Assim, embora não descartasse o aspecto cronológico, o autor nos propôs uma infância pensada como algo intenso, como uma descoberta. Para tanto, utiliza em seus estudos, algumas ideias de Giorgio Agamben, que concebeu a infância como “condição da existência humana”.

Por último, trouxemos as contribuições do pensamento de Neil Postman. Esse autor levantou pontos, considerados aqui como relevantes, para demonstrar que a facilidade de acesso às mais diversas linguagens propiciadas pelos meios de comunicação de massa, favorece um desaparecimento da infância por aproximar as crianças dos adultos. Suas críticas apontam a televisão como o meio de comunicação de massa que consolidou de uma só vez as revoluções, elétrica e gráfica. Aborda em sua obra os efeitos da abertura possibilitada pelo advento da TV, bem como pela sua utilização como um meio de propagar bens comerciais. Nesse contexto, trabalha um paralelo desde a invenção da infância, até o desmoronamento de seu conceito enquanto categoria social.

A partir desses olhares sobre a infância, trabalhamos com uma concepção que reuniu alguns pontos traçados por esses pensadores. Pensamos aqui, em uma infância criada como reflexo da sociedade e que, portanto, traz em sua concepção os aspectos singulares a uma época. Porém, entendemos essa infância como descoberta, algo que é peculiar às crianças, visto que essas estão experimentando suas primeiras vivências. É essa peculiaridade infantil que pensamos estar comprometida perante o domínio da indústria cultural.

Nessa perspectiva, passamos à apresentação dos dados coletados na escola, local considerado mais apropriado para um contato com as crianças. Esse contato se deu por meio do desenvolvimento de um projeto envolvendo, principalmente, rodas de conversas, as quais foram realizadas com uma turma de crianças com faixa etária entre 7 e 9 anos, pertencentes ao 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Ribeirão Preto. Para melhor compreender o procedimento metodológico utilizado nessas rodas, fizemos uma aproximação

de suas características com o Grupo Focal enquanto instrumento de pesquisa qualitativa. Embora não tenhamos realizados todos os passos necessários para essa técnica (como é o caso da gravação e da formação de vários grupos), nossas rodas de conversas tiveram muitos pontos em comum com os grupos focais, o que favoreceu a organização, exploração e análise de nossos dados.

Por meio de relatos e de atividades realizadas por elas pudemos verificar como se dá essa influência da indústria cultural por meio das propagandas televisivas que atraem as crianças para todos os tipos de produtos, utilizando, para isso, diferentes mecanismos de atração. Por meio dos dados, bem como de informações obtidas por um questionário enviado às famílias, pudemos discutir, refletir e levantar hipóteses sobre a infância em tempos difíceis.

Para finalizar apontamos as considerações finais e as possíveis reflexões que ainda podem ser suscitadas a partir do tema. A indústria cultural requer um olhar bastante atento, principalmente quando pensamos na educação danificada que se perpetua nesse âmbito. Entretanto, nosso objetivo não é sugerir um caminho ideal para se promover uma educação diferenciada, mas sim abrir espaço para uma reflexão que possa incitar questionamentos para uma educação mais contextualizada com a infância de hoje que requer um senso crítico para que não se favoreça uma mercantilização infantil. E, nesse sentido, dar margem a um exercício de pensar, indagar, confrontar e criticar, pois, dessa forma, já estamos buscando fazer um movimento de reflexão-crítica uma vez que “a fetichização da técnica e a reificação das consciências teimam em nos lembrar que as reconciliações entre o indivíduo e a sociedade, entre o belo e o necessário, o mimético e o construído, o desejo e a cultura não foram ainda concretizadas.” (ZUIN, 1999, p. 1)

1. DESVENDANDO A SOCIEDADE DO CONSUMO: UM ILUSÓRIO MUNDO NOVO

Terra De Gigantes

Engenheiros do Hawai

Hey mãe!
Eu tenho uma guitarra elétrica
Durante muito tempo isso foi tudo
Que eu queria ter
Mas, hey mãe!
Alguma coisa ficou pra trás
Antigamente eu sabia exatamente o que fazer

Hey mãe!
Tem uns amigos tocando comigo
Eles são legais, além do mais,
Não querem nem saber
Pois agora, lá fora
O mundo todo é uma ilha
A milhas e milhas e milhas
de qualquer lugar

Nessa terra de gigantes
Vocês já ouviram tudo isso antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes

As revistas, as revoltas, as conquistas
Da juventude são heranças
São motivos pras mudanças de atitude
Os discos, as danças, os riscos
Da juventude
A cara limpa, a roupa suja
Esperando que o tempo mude

Hey mãe!
Eu já não esquento a cabeça
Durante muito tempo
Isso era só o que eu podia fazer
Mas, hey hey mãe!
Por mais que a gente cresça
Há sempre alguma coisa que a gente
não pode entender
Por isso, mãe
Só me acorda quando o sol tiver se posto
Eu não quero ver meu rosto
Antes de anoitecer
Pois agora lá fora,
Todo mundo é uma ilha
A milhas e milhas e milhas..
E nessa terra de gigantes

Eu sei já ouvimos, tudo isso antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerante

Um estudo que aborde a relação entre mídia, cultura e sociedade nos remete aos percalços encontrados em uma sociedade na qual o capitalismo deixou de ser apenas um modo de produção voltado para a economia, passando a ser uma doutrina de referência social que, sorrateiramente, adentrou todas as instâncias sociais causando um forte impacto na sociedade e transformando-a na sociedade do consumo. Embora não devamos pensar essa relação – mídia, cultura e sociedade – apenas no que se refere aos aspectos negativos, não podemos, em contrapartida, deixar de analisar em que medida esses laços são construídos no atual contexto, levando em consideração ainda os sujeitos envolvidos nessa relação que se encontra cada vez mais estreita do ponto de vista da lógica do capital.

Tomando como ponto de partida um contexto marcado por imagens, mercadorias e um grande exibicionismo, uma reflexão é inspirada ao ouvirmos a música *Terra de Gigantes* da banda Engenheiros do Hawaí, no qual um jovem parece estar fazendo um grande desabafo. A frase “*o mundo todo é uma ilha, a milhas e milhas de qualquer lugar*” ressalta o desespero de estar inserido em uma realidade onde as pessoas parecem não enxergar além das barreiras impostas por uma supervalorização do capital. Isso demonstra a dificuldade da superação das condições de existência da sociedade a fim de realizar experiências que contribuam para um processo formativo onde se permita a autonomia, o pensamento.

Em uma tentativa de promover uma intertextualidade que melhor represente esse impasse, a obra de Aldous Huxley (1932), *Admirável Mundo Novo*, descreve um mundo criado para a preservação do *status quo*, no qual as pessoas são criadas por uma linha de produção que garante a padronização dos sujeitos. O autor, além de demonstrar a aceitação e a passividade oriundas de um condicionamento, demonstra também um pensamento que perpassa períodos históricos, sendo pertinente aos dias atuais ao se referir ao caráter de semelhança proporcionado pela produção em massa e estabelecendo uma comparação com a produção capitalista. A perda da singularidade, que sobrepõe o todo à parte, demonstra um panorama que limita o esclarecimento, sendo ainda supostamente cômodo – como criticou Kant – permanecer enquadrado nos moldes de uma sociedade em que o dinheiro a tudo compra e a tudo atribui sentido: “*Hey mãe, tens uns amigos tocando comigo, eles são legais e além do mais não querem nem saber...*” (grifo nosso).

Na sociedade pensada por Huxley (1932) o culto às máquinas, o fetiche hegemônico da técnica e a racionalização puramente instrumental, que se sobressai no âmbito das relações estabelecidas entre as castas condicionadas, demonstram uma sociedade administrada complacente com os dias atuais, embora seja pensada em um mundo imaginário. O lema – “Comunidade, Identidade e Estabilidade” – traçado pelo autor, como uma paráfrase aos ideais da Revolução Francesa, configuram os preceitos de um conjunto social que preza pela coletividade, onde o indivíduo compõe uma peça de uma máquina maior, colocada como objetivo central, de modo que todos trabalham em função de seu bom funcionamento. Um contexto onde o bem-estar se liga à adaptação, onde não há dor, nem sofrimento, mas somente as necessidades criadas pelo contexto, como uma falsa atividade de prazer que não requer esforço, porém que se configura como extensão do trabalho.¹

Dessas “necessidades criadas” na sociedade de Huxley (1932), aproximamos às “falsas necessidades” oriundas de uma sociedade onde a indústria cultural se faz hegemônica. As atividades de lazer como uma extensão do trabalho, os filmes como uma possibilidade de fuga da realidade, e a necessidade de aquisição de bens materiais são alguns dos preceitos anunciados por Theodor Adorno como preâmbulos de uma sociedade administrada, onde a imersão das pessoas traz à tona uma sensação de “claustrofobia”.

Hoje, o indivíduo para se sentir “verdadeiramente indivíduo” – pensando na sensação de integração social – carece de produtos lançados no mercado, bens padronizados, mas que, no entanto, carregam todo um arcabouço de subjetividades oriundos de um contexto onde se acredita que a posse de determinadas mercadorias garantem a identificação enquanto sujeito, bem como as marcas e os logos caracterizam uma personalidade. Uma grande quantidade de produtos é ofertada das mais diversas maneiras e que nos questionam a todo momento: o que é necessário agora para alcançar a sensação de satisfação, de felicidade? O que fazer para acalmar a ânsia gerada pelo consumo que nos traz a gostosa sensação de completude? A essas questões cabe a difícil tarefa de uma reflexão sobre a sociedade atual e os meios que foram se delineando no decorrer da história até trazer à tona essa “era do consumo” onde os “gigantes” marcam o alicerce de uma sociedade construída por meio do acúmulo de capital.

Berman (2001), em sua obra Tudo que é sólido se desmancha no ar, nos auxilia a refletir sobre as relações estabelecidas no âmbito do capitalismo, pensando no aspecto cultural

¹ PUCCI, Bruno. A formação emancipadora no admirável mundo globalizado. Disponível em <www.unimep.br/~bpucci/a-formacao-emancipadora.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2011.

e social que empreende um contexto onde, ao mesmo tempo em que se evidencia um grande progresso, também se mostra as manifestações de uma sociedade fragilizada, tanto no que concerne aos seus ideais de produção com vistas ao lucro extremo, quanto no que se refere ao aspecto de superficialidade das relações estabelecidas.

Nessa perspectiva, o autor busca elucidar um pouco da dialética contida nas ideias de Marx sobre a burguesia e o capitalismo, ao demonstrar que embora seus pensamentos ora exaltassem os feitos burgueses, também evidenciavam uma perspectiva moderna, a qual apontava para a efemeridade histórica presente nos preceitos e instituições capitalistas, que em meados do século XIX pareciam mostrar suas bases e raízes instauradas, quase que efetivamente na história do mundo².

Marx demonstrou em seus escritos contidos no Manifesto Comunista, que os feitos realizados pela burguesia na Europa do século XVIII e início do século XIX, tiveram um caráter revolucionário. Porém, em contrapartida, não descartou os limites encontrados nessa nova perspectiva que, segundo ele, não era bastante sólida a ponto de superar sua própria dialética. Assim, Berman (2001) aponta que embora Marx tivesse uma “visão sólida” de tudo o que se consagrava pelos ideais burgueses, também teve a sensibilidade de apontar uma “visão do desmantelamento” de tudo que se construía com vistas ao lucro, porém que se limitava em suas próprias bases.

Sobre a configuração desse sistema, o autor refere-se, então, ao surgimento de um mercado mundial que destrói todos os outros mercados internos e, nesse sentido, chama a atenção para um contexto onde “a produção e o consumo – e as necessidades humanas – tornam-se cada vez mais internacionais e cosmopolitas” (BERMAN, 2001, p. 119), além de apontar para a evolução dos meios de comunicação, que passam a contar com as mais altas tecnologias, rompendo barreiras físicas e geográficas. Assim, demonstra que Marx, ao exaltar a burguesia, exalta seus grandes feitos – como “a sujeição das forças da natureza ao homem, o maquinário, a aplicação da química à agricultura e à indústria, a navegação a vapor, as ferrovias, os telégrafos elétricos [...]” (MARX *Apud* BERMAN, 2001, p. 122) – elucidando o ritmo frenético da atividade humana que apenas foi colocada à prova com o advento do capitalismo. Mas, embora tenha exaltado essas realizações tecnológicas e de organização social, Marx destacava a importância de demonstrar “os processos, as forças, as manifestações

² FERNANDES, Danilo Araújo. GALA, Paulo. REGO, José Márcio. Tudo que é sólido desmancha no ar: As desventuras filosóficas de uma crítica anti-retoricista em economia. Disponível < www.scielo.br >. Acesso em 13 de julho de 2011.

da vida e da energia humanas” (BERMAN, 2001, p. 122) trazidos à tona pela burguesia e nunca antes vistos pelas gerações anteriores.

Berman (2001, p. 123) enfatiza que, em meios aos modos de produção organizados pela burguesia, no âmbito do capitalismo o foco “é ganhar dinheiro, acumular capital, amontoar valor excedente”. Dessa forma, tudo o que estava a sua volta era apenas meio para buscar esse fim e os modos de produção serviam enquanto fossem favoráveis para se atingir o objetivo do lucro. Nesse sentido, surge também uma implacável competição, mas que demonstrou em seu âmago um paradoxo que questiona os ideais burgueses à medida que vê o lucro nas inovações nos modos de produção, com vistas a um alcance máximo em sua produtividade que beira o caos. A burguesia, ao passo em que busca um aumento na produção, cria uma cultura do descartável, ou seja, tudo o que pode ser substituído em um rápido período de tempo passa a ser visto como lucrativo. Essas relações de superficialidade e banalização também se manifestam nas relações sociais.

Todas as relações fixas e rapidamente solidificadas, com sua coleção de ideias e opiniões veneráveis, são varridas do mapa; todas as relações recém-formadas tornam-se obsoletas antes de terem tempo de se calcificar. Tudo que é sólido se desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado, e os homens são por fim forçados a encarar com sentidos sóbrios as reais condições de suas vidas e suas relações com os outros homens. (MARX *Apud* BERMAN, 2001, p. 124)

Assim, Berman (2001) nos auxilia a refletir, pautado na percepção de Marx, as contradições oriundas de um sistema que ao mesmo tempo em que edifica seus ideais – “Tudo que é sólido” – também os coloca a prova em prol de um mercado lucrativo: “tudo é feito para ser quebrado amanhã, para ser despedaçado, esmigalhado, pulverizado ou dissolvido, para poder ser reciclado ou substituído na semana que vem, e todo o processo poder prosseguir, espera-se que para sempre, de formas cada vez mais lucrativas.” (BERMAN, 2001, p. 130)

Em meio a essa banalização de produtos que são lançados diariamente no mercado as pessoas vivenciam, então, essa cultura do descartável, o que torna difícil, (ou quase impossível) saciar essa ânsia consumista cuja satisfação se dá na aquisição de um produto. Aliadas a essa banalização de produtos e mercadorias, encontram-se as propagandas vindas

das mais diversas mídias com uma velocidade exorbitante, velocidade essa que também é observada na importância do acúmulo de bens materiais. Assim, o grito traz à tona o drama de uma geração submersa nesse panorama: *“A juventude é uma banda, numa propaganda de refrigerantes...”* Os sujeitos envolvidos nesse processo acabam por ser, ao mesmo tempo, os protagonistas de um espetáculo do qual são também os espectadores: *“[...] por isso mãe, só me acorda com o sol tiver se posto, eu não quero ver meu rosto antes de anoitecer.”* (ENGENHEIROS DO HAWAÍ)

Observa-se, portanto, um panorama de paradoxos, moldado por progressos mecânicos e retrocessos humanos, já que é visível uma evolução que permite a utilização de máquinas e computadores ocupando o lugar do trabalho humano e gerando desemprego. Tal paradoxo se intensifica com o avanço dos meios de comunicação que permitem que o mundo inteiro receba uma vasta quantidade de notícias e imagens a cada segundo em uma velocidade exorbitante. Redes sociais que garantem um entrelaçamento de contatos dos mais diversos lugares, mas que, “ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação” (ADORNO, 1995a, p. 122). Além disso, vale mencionar a chegada das nanociências que vieram para modificar as várias estruturas do conhecimento por meio do estudo do átomo e das moléculas, bem como a biotecnologia e a microbiologia que ganham espaço na ampliação dos conhecimentos da medicina. Tem-se aí o homem buscando vencer os limites da própria natureza.

Pensando em tudo que foi exposto e ainda na tentativa de desvelar essa sociedade do consumo, apontamos agora para uma perspectiva mais filosófica desse panorama, porém que vem contribuir para nossa reflexão, apontando ideias e levantando críticas.

Nessa perspectiva, Debord (1997, p. 25) anuncia uma sociedade mediatizada pelo espetáculo, tendo em vista que, para o autor, “o espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem.” Em sua obra *A sociedade do espetáculo* (1997)³, chama a atenção para uma sociedade na qual a mercadoria contempla a si mesma, impedindo que os trabalhadores tenham consciência de suas atividades. Segundo ele, em meio a uma sociedade na qual são ressaltados os aspectos econômicos, tudo se transformou em mera representação.

³ Serão utilizadas no restante desse item as ideias de Debord trazidas em sua obra *A Sociedade do Espetáculo*, de 1997. Dessa forma, não é necessário fazer a indicação do ano ao me referir esse autor, exceto em citações na íntegra.

Debord faz uma crítica a essa sociedade atual, na qual o capital adquiriu uma importância central permeando todos os tipos de relações. O autor demonstrou por meio de seus comentários à sociedade do espetáculo, que o modo de produção vigente tem no espetáculo seu maior projeto, bem como seu resultado imediato, e isso garante que “sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos –, o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade.” (DEBORD, 1997, p.14)

Assim, revela-se um mundo representado, no qual as imagens permeiam as relações sociais e ofuscam a realidade. Debord chama a atenção para a mudança ocorrida na sociedade desde os primeiros momentos da dominação econômica, no qual o *ter* era elevado em detrimento do *ser*. Hoje, o caminho percorrido por essa dominação conduziu a sociedade a prestigiar o *parecer*, de modo que o *ter* só se faz efetivo se permitir um reconhecimento imediato. (DEBORD, 1997, p. 18). Tem-se na imagem a conquista de algo absoluto, o que “não diz nada além de ‘o que aparece é bom, o que é bom aparece’” (DEBORD, 1997, p. 16).

Na sociedade do espetáculo, a aparência prevalece como monopólio, permeada por uma imensidão de imagens que nada mais é do que o próprio produto dessa sociedade submersa no âmago da representação e que, cada vez mais, prioriza uma racionalidade técnica, o que, aliás, é o constitutivo dessa percepção social. O cerne do espetáculo se dá ao passo em que se percebe a consciência – bem como também certa inconsciência – da sociedade frente às mudanças que ocorrem e que garantem o aumento da produção e uma separação unânime do trabalhador frente ao que ele produz, gerando uma ampliação do mercado e a mecanização do trabalho humano.

O sistema econômico fundado no isolamento é uma produção circular do isolamento. O isolamento fundamenta a técnica; reciprocamente, o processo técnico isola. Do automóvel à televisão, todos os *bens selecionados* pelo sistema espetacular são também suas armas para o reforço constante das condições de isolamento das “multidões solitárias”. O espetáculo encontra sempre mais, e de modo mais concreto, suas próprias pressuposições. (DEBORD, 1997, p. 23)

Embora toda essa representação espetacular do mundo se exhiba ainda mais com o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e a avalanche midiática de imagens que são vistas e admiradas, Debord busca desvencilhar o conceito de espetáculo desses

“excessos midiáticos” que, segundo ele, acabam por criar uma “política-espetáculo”, uma “justiça-espetáculo” e até mesmo uma “medicina-espetáculo”, embora não ignore que “a rigorosa lógica do espetáculo comanda em toda parte as exuberantes e diversas extravagâncias da mídia.” (DEBORD, 1997, p. 171)

Em meio ao domínio do espetáculo, nada mais espetacular do que o notório fetiche pela mercadoria que afasta as pessoas da realidade e das experiências que passam a ser substituídas pelas imagens garantindo a prevalência do não-vivo. Vive-se um mundo ilusório, no qual sociedade e capital possuem administrações que se confundem.

Na tentativa de fazer um resgate das ideias que se entrelaçaram aqui, pode-se dizer que a música *Terra de Gigantes* da banda Engenheiros do Hawai, trazida no início desse capítulo, elucida uma preocupação com esse panorama social marcado pela banalização, cultura do descartável, padronização, bem como pela superficialidade presente nas relações e manifestações que se efetivam na sociedade atual. Nessa perspectiva, apontamos para algumas visões que, embora trabalhem em diferentes perspectivas e focos, todas confluem para uma crítica a esses aspectos sobressalentes. Huxley (1932), por meio de uma obra literária, demonstra sua crítica a uma sociedade onde tais pressupostos são levados ao extremo de um condicionamento pensado para a manutenção do *status quo*. Berman (2001) demonstra uma visão do ponto de vista cultural de uma dialética que se configura por meio dos preceitos marxistas a esse progresso técnico da sociedade capitalista, que ao mesmo tempo em que busca demonstrar uma estrutura solidificada, se defronta com manifestações frágeis e superficiais, que facilmente “se desmancham no ar”. Por fim, Debord (1997) realiza uma interpretação filosófica do espetáculo oriundo do capitalismo que se configura historicamente, apontando para uma sociedade onde tudo se tornou mera representação.

Essas perspectivas auxiliam no desvelamento de uma sociedade do consumo. Mas, em meio aos inúmeros debates que buscam abarcar esses paradoxos no que tange aos aspectos sociais, econômicos e culturais, uma preocupação ainda se faz urgente: a educação. E, para ampliarmos essa reflexão em uma perspectiva que traga os aspectos educacionais desse contexto, utilizamos como pano de fundo o pensamento de Theodor Adorno. A justificativa de utilizar como referencial teórico – em uma pesquisa concentrada no campo educacional – um pensador que não se enquadra especificamente entre os teóricos da educação, se dá na medida em que encontramos nele essa preocupação com a sociedade vigente, aliada a uma preocupação com a educação que se estabelece nesse meio, vendo nela uma possibilidade de resistência e crítica, conciliada com uma necessidade de adaptação a todas essas contradições

que se instauram, porém distanciando-se de um caráter de massificação. Seu pensamento elucida categorias “filosófico-educacionais” que orientam um debate sobre as necessidades da educação. Assim, Adorno defende a urgência de uma educação emancipadora e nesse sentido coloca que “é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.” (ADORNO, 1995d, p. 181).

1.1. Uma sociedade administrada pela Indústria Cultural: perspectivas de Theodor W. Adorno

Theodor Wiesengrund Adorno é um pensador da Escola de Frankfurt que, embora não tenha formação específica na área educacional, teceu importantes considerações acerca da educação, pautadas em críticas da cultura de seu século, marcado pelas grandes guerras, revoluções, bem como pela fase em que o capitalismo torna-se monopolista.

Nascido no dia 11 de setembro de 1903 em Frankfurt am Main, Adorno foi considerado um importante sociólogo, filósofo e musicólogo que desenvolveu grandes pensamentos acerca da razão e de sua busca incessante pela superação do *status quo* na tentativa de alcançar a emancipação dos indivíduos. (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 1999, p.43) Embora tenha vivido uma infância e uma juventude em momentos de grandes conflitos políticos e sociais pelos quais passava a Alemanha na época, Adorno, filho de um judeu comerciante de vinhos, viveu cercado de estímulos formadores advindos de uma família que lhe forneceu boas condições de estudo e de vida. Envolveu-se muito cedo com a música devido à influência da mãe que era uma cantora profissional, bem como da tia que era uma pianista extremamente talentosa. “Precoce, pois, em termos musicais e intelectuais, Adorno foi encorajado a desenvolver seus dotes em ambas as direções.” (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 1999, p. 21)

Desde muito cedo, envolveu-se com a filosofia, recebendo grandes influências do ilustre filósofo Immanuel Kant. Mas, em seu pensamento misturam-se tendências advindas de diversas áreas, como a sociologia, a psicologia, bem como as já citadas, filosofia e a música e, com isso, observa-se influências de grandes pensadores como Marx, Hegel, Freud, Nietzsche e Schopenhauer, já que “[...] todas essas influências e orientações científicas convergem, interpretam-se e complementam-se nos seus textos. O que muda de um texto para outro é a proporção que assume cada uma dessas fontes confluentes, emprestando tonalidades diferentes a cada um deles. (RUSCHEL, 1994, p. 233)

Aos 19 anos, Adorno conhece Walter Benjamin – que será considerado o principal interlocutor em seus escritos – e Max Horkheimer com quem, mais tarde, desenvolverá vários de seus estudos. Horkheimer, em 1930, assume a direção do Instituto de Pesquisa Social vinculado à Universidade de Frankfurt, que passa a constituir um local de pesquisas e análises críticas do capitalismo monopolista.

O trabalho conjunto de uma equipe multidisciplinar que se debruça sobre essa problemática nos tempos agitados do século será a característica do que será mais tarde chamado de Escola de Frankfurt. E a esse grupo, de início concentrado na atividade do Instituto, estará ligado indissolivelmente o nome de Theodor W. Adorno. (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 2000, p. 23)

Assim, várias obras se destacaram dentre uma vasta produção realizada em momentos divergentes de sua vida – dentre eles o tempo em que permaneceu exilado – estabelecendo ainda diálogos com diferentes pesquisadores. Uma temática bastante trabalhada por Adorno consiste na defesa do poder crítico da arte em meio à utilidade, ao lucro e ao consumo presentes na sociedade atual. Nessa perspectiva encontram-se seus ensaios sobre *Teoria Estética*, recolhidos e publicados por sua esposa logo após sua morte em 06 de agosto de 1969. Além da arte, vista por ele como uma forma de resistência, Adorno ainda escreve importantes estudos acerca da *barbárie*, tendo sentido na pele os horrores que marcaram uma Alemanha nazista. Nessa perspectiva encontram-se algumas de suas contribuições na área educacional, destacando-se as considerações realizadas em uma conferência no ano de 1965 acerca de uma *Educação após Auschwitz*, quando o autor se debruça sobre a exigência de que a educação não permita a reincidência da barbárie:

Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas. (ADORNO, 1995a, p. 119)

Nota-se aí a preocupação de Adorno também com as questões educacionais, uma vez que esse pensador atribui à educação a importante tarefa de emancipar os sujeitos e garantir que não haja retrocessos. Entretanto, pode-se dizer que a sociedade atual vivencia retrocessos

à que medida que nela, hoje, já não se distingue a parte do todo. Já não se nota uma consciência individual ao passo que tudo se concentra em um conjunto supostamente harmônico, movido pela padronização, pelo fetiche da mercadoria e, conseqüentemente, por uma cultura também imposta pelos padrões do mercado.

Analisando e confrontando todo o panorama atual, revela-se então, uma sociedade contemplativa. A palavra ‘contemplação’ demonstra aqui que a mercadoria coloca-nos em uma posição de espectadores da própria vida. Isso se configura a partir da privação de experiências formativas que impede também o exercício do pensamento, mas que, em certo sentido, garante uma vida oportuna, se for levado em consideração que o mercado está sempre pronto a oferecer uma enxurrada de produtos que prometem uma satisfação e uma vida “mais digna”.

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, estudiosos contemporâneos da Teoria Crítica, ao escreverem sobre as contribuições de Adorno, em meio à obra *O poder Educativo do Pensamento Crítico* (2000), buscaram desvelar uma das mais importantes “implicações filosófico-educacionais da teoria de Adorno” que consiste em um pensamento que não se limite ao imediato, à simples contemplação superficial, em um raciocínio puramente condicionado ao que já se encontra estabelecido. Adorno defende uma negação a esse imediato, a essa contemplação que acaba por desconsiderar um exercício entre aparência e essência de um objeto. “O frankfurtiano defende, pelo contrário, a manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 109) Ao se posicionar contra essa contemplação de um dado imediato, Adorno coloca em questão a importância de “compreendê-lo como parte de um processo social, e não como uma parte isolada do todo” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 110), não distanciando, assim, o indivíduo do objeto, nem as relações que se estabelecem entre os acontecimentos sociais.

Entretanto, ao passo em que a técnica se exhibe em uma sociedade movida pelo fetiche, na qual o capital se faz espetáculo (conforme nos mostrou Debord), esse exercício do pensamento é colocado de lado e os lemas que nos conduzem consistem na contemplação, no consumo e na acumulação de bens materiais padronizados e descartáveis. Esse aprisionamento ao sistema econômico, que os mantêm em uma conduta pré-estabelecida quando se esperava ser esse um momento de liberdade e igualdade de condições até então não apresentadas no sistema feudal, é denominado por Adorno de *mundo administrado* ou *sociedade administrada*. E é baseado nessa concepção de administração traçada por Adorno,

que nos debruçamos para compreender melhor alguns conceitos – que serão apresentados no desenrolar desse trabalho – que se mantêm juntos no decorrer de toda a obra desse pensador.

Adorno, juntamente com os demais pensadores que fizeram parte da Teoria Crítica – ou Escola de Frankfurt como também é conhecida no meio acadêmico –, coloca em questão essa cultura contemporânea e os impactos oriundos da indústria cultural. Esses pensadores discutem o conceito de *indústria cultural*, utilizado para substituir o que até então era chamado de *cultura de massa*. Segundo Adorno, o termo *indústria cultural* foi utilizado pela primeira vez na sua obra *Dialética do Esclarecimento (Dialektik der Aufklärung)* publicada em parceria com Horkheimer no ano de 1947, em Amsterdã. O intuito era utilizar uma expressão que não mascarasse o sentido real de seu conceito e, por isso, o termo *cultura de massa* não é considerado o mais apropriado já que, de acordo com o autor, “agrada aos advogados da coisa” uma vez que alude à ideia de uma cultura que surgiu espontaneamente das massas, o que lhes atribui a responsabilidade da reprodução e das necessidades iguais tornando inevitável a disseminação de bens padronizados. Na indústria cultural as massas são constantemente especuladas, demonstrando mais claramente que se trata de uma apropriação inofensiva: “[...] as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo, acessório de maquinaria.” (ADORNO, 1971a, p. 288) Tomando a premissa das massas enquanto acessório, Adorno (1971a) busca demonstrar a posição do consumidor na indústria cultural, desmistificando a ideia de ser ele a figura principal de seu funcionamento. Assim, “o consumidor não é rei como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto.” (ADORNO, 1971a, p. 288)

Ainda na obra *Dialética do Esclarecimento*, no capítulo *Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, Adorno e Horkheimer (1985) trabalham em uma perspectiva de demonstrar esse caráter de semelhança conferido a tudo pela cultura contemporânea. Os autores trazem à tona a ideia de sistema presente na sociedade onde os mais diversos setores entoam o mesmo louvor, de modo que esse se configura em um “louvor do progresso técnico” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 113) cujo convite nos leva a uma cultura do descartável. Nesse sentido, apontam que muitos interessados no assunto, acabam por dar uma explicação tecnológica da indústria cultural afirmando que os padrões são aceitos sem resistência, já que surgem das próprias necessidades dos consumidores, ao que Adorno e Horkheimer argumentam:

De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 114)

Adorno problematiza que a indústria cultural não pode ser considerada somente cultura, nem somente indústria. O aspecto cultural descaracteriza-se quando deixa suas próprias leis para seguir as leis do mercado. Ao se referir às ‘mercadorias culturais’ da indústria, indica que essas se constituem de acordo com as lógicas da comercialização, o que transforma o lucro na motivação maior para as criações do espírito. Tais manifestações tornam-se mercadorias semelhantes, visto que no seio da indústria cultural tudo possui um caráter de semelhança. “Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica [...]” (ADORNO, 1985, p. 114) Já com relação ao caráter de indústria, o autor enfatiza que não se pode levar em conta seu sentido literal, pois embora se refira a uma standardização da própria coisa e a uma racionalização das técnicas de distribuição, ela não pode ser comparada em seu processo de produção.

Na indústria cultural, embora exista uma aproximação dos procedimentos técnicos baseados na divisão do trabalho, na utilização das máquinas, bem como na separação dos trabalhadores de seus meios de produção, pode-se dizer que existem também formas de produção individual. Assim, cada produto dessa indústria se revela como individual e é essa individualidade aparente que fortalece sua ideologia. Isso revela que a indústria cultural é marcada por uma verdade superficial a qual é capaz de conquistar pela sua precisão, pelas demonstrações de romantismo – que Adorno caracteriza como forjado – bem como pelo cuidado com esse individualismo que somente se mostra como um véu, capaz de encobrir as contradições existentes nessa indústria que ao mesmo tempo em que acaricia, manipula.

Em uma sociedade administrada pela indústria cultural, na qual o fetiche pela mercadoria se torna unânime, uma debilitação do indivíduo é certa. Incapaz de operar seu próprio pensamento e travando a possibilidade de experiência formativa confirma-se aí o que Adorno chama de *consciente coisificado*, o que leva o sujeito a equiparar-se às coisas, bem como considerar os outros também como coisas. Trata-se de uma consciência condicionada, que impossibilita qualquer mudança, de modo que defende fielmente o que já está estabelecido.

Por aí já podemos ver que o conceito de mundo administrado é inseparável do de indústria cultural – já que é esta quem tudo administra e controla –, do de coisificação – consequência da manipulação da consciência das massas pela indústria cultural – uma vez que este significa a dominação da natureza e, junto com esta, a dominação do homem pelo homem. (RUSCHEL, 1995, p. 240)

A realidade ofuscada pelo mundo administrado é preocupante. Isso retoma a ideia de que o cenário atual, cercado por avanços tecnológicos divulgados rapidamente pela agilidade midiática e substituídos também rapidamente por novos avanços, demonstra uma fragilidade humana. Por meio da Teoria Crítica, e principalmente das ideias de Adorno, algumas reflexões são possibilitadas no sentido de uma melhor compreensão dessa sociedade administrada pela indústria cultural que revela uma “tradução estereotipada de tudo” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 120).

1.2. A velocidade midiática e a semicultura propagada

Em meio a essa sociedade administrada, na qual o sujeito perde seu caráter individual e assume seu principal posto – o de consumidor – já chamamos a atenção para a importância da mídia no processo de exibição/divulgação de imagens e informações cuja rapidez é extraordinária. Frente a isso, um pensamento retilíneo nos levaria a pensar que esse excesso de informações e imagens seria responsável por um caos cultural cujo ápice se daria na instrumentalização da razão oriunda da sociedade capitalista. Entretanto, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000), ao se depararem com essa premissa, afirmam que os frankfurtianos negam esse caos ao defenderem que “[...] as mazelas espirituais são, na sociedade capitalista contemporânea, abrandadas por meio do contato com as imagens fornecidas pela industrialização e mercantilização dos produtos simbólicos numa escala universal.” (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 54)

Diante de tal alegação, o questionamento se instaura de forma imediata: tais produtos simbólicos distribuídos de maneira ampla constituiriam uma verdadeira democratização cultural? E para essa questão, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) debruçados, mais uma vez, sobre o “poder educativo do pensamento crítico de Adorno” contestam que, embora sejam compreensíveis os argumentos que alegam constituir um progresso o fato de milhares de pessoas terem contato com produções culturais, eles não são, porém, aceitáveis. Segundo eles, a massificação das produções simbólicas garantidas pela velocidade da propagação

mediática não pode ser considerada exclusivamente progressista uma vez que ela nega as condições sociais em que foram produzidas, deixando de lado os marginalizados que participaram de sua produção, além de se configurarem como mera adaptação da sociedade. A conversão desses dois pontos centra-se no que Adorno chamou de *semicultura* ou *semiformação*, sendo esse um conceito crucial para a compreensão de suas ideias. Para o filósofo frankfurtiano, a semicultura nos remete a uma produção simbólica que prioriza a dimensão instrumental em detrimento do caráter emancipatório, justamente por estar voltada ao conformismo e à adaptação. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 58)

A massificação cultural cumpre assim um papel de não elevar a consciência da massa, mas, ao contrário, das mais diversas e ardilosas formas, fragmentar a subjetividade humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retroalimenta a própria estrutura dominante. (FABIANO, 1998, p. 161)

Tem-se, hoje, uma semicultura propagada pelos meios de comunicação e que, na realidade, configura uma vasta produção de bens simbólicos oriundos da lógica capitalista que, nas mesmas proporções em que são lançados produtos padronizados no mercado, também é disseminada às massas carregando em si as premissas do capital que tem, sobretudo na racionalidade técnica e na objetivação, seus principais preceitos.

Não podemos deixar de enfatizar ainda, que essas produções culturais produzidas à luz da lógica capitalista, possuem as mesmas dicotomias presentes no conceito de indústria cultural. Sobre isso, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) descrevem que, na mesma condição das mercadorias, as produções simbólicas são também produzidas com base na divisão do trabalho e na confecção em larga escala. Entretanto, possuem certas peculiaridades que lhes conferem um caráter particular o que “[...] pode muito bem ser observado nas propagandas dos produtos feitos ‘exclusivamente’ para certa faixa etária, como para os adolescentes, por exemplo.” (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 60) Da mesma forma, não podem ainda ser consideradas unicamente como *cultura*, já que o processo de produção, bem como as peculiaridades dos produtos simbólicos, também são semelhantes entre si.

Nota-se, portanto, que a disseminação de uma cultura produzida no seio da sociedade administrada traz à tona uma “impositiva democratização cultural”. Esse paradoxo demonstra que a massificação da cultura é bastante parecida com o “romantismo” exibido pela indústria cultural, caracterizado por Adorno como forjado. Ao passo em que se acredita em uma expansão da acessibilidade dos bens culturais, tem-se uma semicultura sendo amplamente propagada, atingindo todas as camadas sociais, de modo que todos estão suscetíveis aos produtos semiculturais e à alienação que neles se introjeta.

Em uma sociedade na qual a racionalidade técnica segue tutelada pelo fetiche da mercadoria, a semicultura é algo certo. A padronização decorrente do domínio da indústria cultural se estende aos produtos simbólicos que, com a evolução dos meios de comunicação e a conseqüente velocidade midiática, passaram a ser de domínio público, o que fez com que se acreditasse em uma democratização da cultura, que em nada se parece com a igualdade de oportunidades e o livre exercício da vontade e do pensamento, supostas condições objetivas de um sistema baseado nas relações de mercado. (ZUIN, 1999) Assim, nota-se que os ideais de liberdade e justiça, ligados ao desenvolvimento da burguesia, caem por terra ao nos depararmos com “uma sociedade na qual as relações materiais privam as condições essenciais à experientiação dos conteúdos formativos” (ZUIN, 1999, p.58) E, nessa perspectiva, encontramos negado, portanto, o conceito de formação (*Bildung*) amplamente discutido por Adorno e colocado como paradoxo à semiformação (*HalbBildung*), uma vez que a última se constituiria no substitutivo da primeira em tempos de sociedade administrada.

Para Adorno, a *Bildung* é tida como a formação no seu sentido amplo, capaz de retirar os sujeitos do estado de coisa, uma vez que ela é a subjetividade que permite ao homem a elevação do espírito em detrimento da mercantilização desse. Mas,

[...] quando a produção simbólica se converte em mercadoria como outra qualquer, de tal forma que o seu caráter de valor se subordina autoritariamente ao seu valor de uso, então já se encontram estabelecidas as bases para a consolidação da semiformação. Esse fato pressupõe uma terrível comprovação: a democratização dos produtos simbólicos, em virtude do desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista, revelou-se na verdade, uma pseudo-democratização. (ZUIN, 1999, p. 58)

Evidencia-se aí a resposta à indagação inicial quanto à democratização dos produtos simbólicos e nisso consiste toda a discussão adorniana acerca de uma verdadeira *formação*, que não se permite ser absolutizada frente à sociedade e aos homens que foram responsáveis por sua produção. (ZUIN, 1999, p. 58) Embora essa discussão esteja totalmente ligada à semiformação e à presença de produtos semiculturais oriundos da forte imposição da lógica de mercado na sociedade, procuraremos deixar um diálogo mais rebuscado com a *Bildung* no capítulo que segue, no qual abordaremos com maior precisão o processo formativo em tempos difíceis. Portanto, aqui buscaremos nos apegar mais à discussão da produção cultural que se mantém bastante tensa ao passo em que se relaciona com a divisão social do trabalho, bem como com a reificação das consciências das massas que, ao mesmo tempo em que têm agora o acesso a elas, permanecem submersas em sua dimensão instrumental. Se é que é possível tal separação.

Para esclarecer melhor em que medida a produção cultural presente na sociedade capitalista se encontra banalizada ao servir a uma generalização social, capaz de descaracterizar seu caráter individual, faz-se necessário trazer aqui as críticas tecidas por Adorno às composições musicais. Ao considerar suas colocações acerca das chamadas *músicas sérias* e também sobre os *hits* do momento, nota-se com bastante nitidez que Adorno chama a atenção para a importância do detalhe, do individual como parte que se destaca do todo, mas que da mesma forma entra em sintonia com esse para compor uma harmonia. “Cada detalhe da música séria encontra-se imanentemente relacionado ao contexto geral da peça musical. Ele não pode ser meramente substituído sem que ocorra um prejuízo inseparável na concepção do todo musical.” (ZUIN, 1999, p. 59) Já com relação às composições populares ou mesmo aos chamados *hits* do momento, o detalhe não se faz presente em meio a um ritmo criado em prol da fácil memorização que se esconde numa falsa originalidade, mas de certa forma, mantém uma sensação agradável aos ouvidos, de familiaridade. E é essa sensação familiar que demonstra os padrões impostos por uma subordinação também das canções aos valores do mercado.

Essa harmonia, criada para agradar ao gosto popular, pode também ser transferida ao cinema. Os filmes também se tornaram fortes alvos da indústria cultural e passaram a exhibir enredos capazes de proporcionar uma sensação de felicidade pelo simples fato de constituírem uma “pseudo-fuga” do trabalho cotidiano. Porém, o que na verdade se considera diversão culmina apenas no não esforço do pensamento, o que em outras palavras, nos remeteria novamente a um conteúdo pronto, enquadrado nos moldes de uma semicultura fabricada e

supostamente oferecida aos homens, aquela em que não é necessário o exercício do pensamento, mas apenas traz à tona uma racionalidade técnica.

Assim, fica claro que, com o avanço exorbitante da mídia, a semicultura se propaga em proporções também exorbitantes. E, nesse contexto, fica difícil encontrar alguma manifestação cultural, pensando na cultura a partir das ideias de Adorno, o que certamente culminaria em um confronto entre o caráter particular e uma generalidade, confronto esse que ora permite um entrelaçamento de ambos os aspectos e ora um se sobressai em detrimento do outro. Em meio a um mundo administrado, a velocidade midiática configura um “carro chefe” para a semicultura propagada.

1.3. Televisão e Indústria Cultural

Em uma sociedade na qual o espetáculo se revela em produções semiculturais e nas imagens vazias ocupando o lugar da realidade, a mídia se destaca com seus exorbitantes exibicionismos. Frente a isso a indústria cultural vê nessa uma espécie de vitrine para expor seus produtos e, dessa forma, influenciar gostos, hábitos e a disposição dos indivíduos para o consumo.

Ao abordar a questão da velocidade midiática diante dos grandes avanços tecnológicos atuais, destaca-se a televisão como principal meio de acesso aos mais diversos tipos de informações. Segundo pesquisa⁴ realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) existem cerca de 170.828.800 telespectadores no país, distribuídos sobre uma média de 3,2 pessoas por domicílio, levando em consideração que esses domicílios com televisão, representam 94% do total, o que equivaleria a 53.384.000 lares. Pensado nessas estatísticas, estreitam-se as relações entre a televisão e a indústria cultural à medida que colocamos a televisão como algo dominante na sociedade atual. Toda essa acessibilidade requer um olhar bastante centrado, pois:

O próprio meio de comunicação, contudo, insere-se no âmbito do esquema abrangente da indústria cultural e, enquanto combinação do filme e rádio, leva adiante a tendência daquela, no sentido de cercar e capturar a consciência do público por todos os lados. (ADORNO, 1971b, p. 426)

⁴ Dados referentes ao ano de 2009. Disponível em <[http: www.blogs.abril.com.br](http://www.blogs.abril.com.br)>. Acesso em: 24 de novembro de 2010.

Adorno (1971b) problematiza a televisão em sua obra *Televisão, Consciência e Indústria Cultural*, chamando a atenção para a capacidade desta em captar todos os sentidos, garantindo uma totalidade do mundo sensível e fornecendo o que considera adequado à realidade. Diante disso, chama a atenção para os meios de comunicação enquanto veículos das manifestações da indústria cultural que “se articulam de tal forma que não há espaço entre elas para que qualquer reflexão possa tomar ar e perceber que o seu mundo não é o mundo.” (ADORNO, 1971b, p. 347) Tem-se então, um panorama onde essas manifestações da indústria cultural não abrem espaço para uma experiência formativa que favorece o exercício do pensamento, capaz de ultrapassar a esfera do imediato. Os sujeitos permaneçam encobertos sob o véu do fetiche da mercadoria. E é nisso que Adorno identifica a tensão da sociedade administrada sobre os sujeitos, que preferem ver reforçado o *status quo* e garantir suas realizações adaptativas como forma de enquadramento nessa sociedade, em detrimento de experiências formativas que requer o pensar, que contradiz a aparência e que se configura em um olhar desviante, alheio à banalidade. A televisão, por sua vez, favorece essa tendência global de adaptação, uma vez que ela reforça exatamente o que as pessoas são. (ADORNO, 1971b, p. 347)

Nesse sentido, na televisão ainda vigora uma tendência da indústria cultural ao passo em que ela diminui a distância entre o produto e o espectador. As imagens assumem a função de propagandear mercadorias, não como algo que os consumidores possam experimentar e tecer considerações fazendo uso de seu pensamento, mas sim como algo pronto em que o objetivo centra-se em lhe agradar da maneira como é apresentado. Essa forma de manter proximidade garantiu a popularidade da televisão, que forneceu meios imagéticos de apresentar o mundo de maneira menos fria, como uma “paródia à fraternidade e à solidariedade” (ADORNO, 1971b, p. 349) e que garante o conforto aos indivíduos que se sentem adaptados à sociedade, embora essa adaptação se assemelhe ao conformismo.

Ripa (2005), em sua dissertação – *Indústria cultural e educação: qual é a minha marca?* –, realizou uma pesquisa que buscou demonstrar um pouco do impacto da televisão na sociedade atual, como tentativa de compreender e explicar o comportamento dos adolescentes. Para tanto, levantou pontos que merecem ser destacados como forma de tornar ainda mais substancial uma análise entre a televisão e a indústria cultural. Segundo ela, desde 1950, quando começaram as transmissões comerciais no Brasil, a televisão teve grande ímpeto nas relações sociais, de modo que já servia aos apelos da indústria cultural. Em sua análise estabeleceu uma divisão entre as emissoras de televisão separando-as em três blocos,

sendo elas: as *segmentadas*, as *públicas* e as *comerciais*. As emissoras consideradas segmentadas (a MTV e a Rede Vida, por exemplo) abordam conteúdos voltados para públicos específicos, como adolescentes, católicos e outros dependendo do canal em questão. Já as públicas, como é o caso da TV Cultura, por não terem vínculos com o mercado e não precisarem vender audiência, conseguem trabalhar com assuntos que visam uma formação do cidadão, trabalhando com temas que não seguem os padrões das demais emissoras e garantem, portanto, certa qualidade e compromisso. Entretanto, Ripa (2005) chama a atenção para as emissoras comerciais, SBT, Globo, Record, Rede TV! e Band, cujo compromisso maior se vincula à publicidade e à busca de audiência. Essas emissoras, ditas comerciais, se relacionam diretamente com o mercado, uma vez que apresentam em canais diferentes programas que mantêm o mesmo padrão, servindo diretamente ao império da indústria cultural por meio dos mais diversos anúncios e propagandas publicitárias. Porém, o que mais impressiona é que “são essas emissoras que conseguem estabelecer uma sintonia de linguagem com o público, disseminando em cadeia nacional, ao longo dos anos, novos estilos de vida.” (RIPA, 2005, p. 37)

Tendo em vista esses diferentes tipos de emissoras, Ripa (2005) defende que as diferenças de públicos, objetivos e padrões podem manipular os conteúdos, filtrando-os e transmitindo somente aqueles que desejam que cheguem aos telespectadores. Assim, os programas podem utilizar até mesmo de artifícios como o som, as cores ou as palavras para que um determinado conteúdo seja manipulado da maneira como se pretende atingir o receptor, o que muitas vezes impede uma análise crítica.

Por conta disso, alguns países criaram leis específicas para proteger as crianças da invasão publicitária exibida em meio aos programas televisivos. Na Suécia, por exemplo, é proibida qualquer publicidade dirigida às crianças (menores de 12 anos) antes, durante e imediatamente após qualquer programação infantil⁵. De maneira geral, proíbe-se esse tipo de propaganda antes das 21 horas. Para que tal proibição seja realmente efetuada, são avaliados critérios como as imagens, a participação de personagens de desenhos ou mesmo de artistas, a linguagem, dentre outros recursos que podem atrair as crianças para um determinado produto de mercado. Da mesma forma, na Inglaterra esses conteúdos devem passar por uma avaliação e também serem exibidos somente após as 21 horas. Já no Brasil, embora haja algumas ações

⁵ Momberger, Noemi. **A publicidade dirigida às crianças e adolescentes – regulamentações e restrições**. Porto Alegre: Memória Jurídica Editora, 2002. Disponível no site < <http://www.alana.org.br>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2010.

nesse sentido que envolva o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Defesa do Consumidor, dentre outras resoluções que proporcionem uma discussão acerca da infância e dos conteúdos exibidos na televisão, ainda se preza pela liberdade de expressão, bem como pelo bom senso das agências de publicidade,⁶ que em nada esquivam as crianças do mercado consumidor.

Assim, a televisão invade os mais diversos locais, trazendo também para a sala de aula, as mensagens publicitárias e todo um conteúdo que está relacionado à suas diversas programações, tais como as novelas, seriados, noticiários dentre outros, que veiculam padrões culturais, de estética e de moral e que são absorvidos pelos telespectadores sem nenhum tipo de esforço. (RIPA, 2005, p. 41)

Adorno (1995c), em um de seus debates com Hellmut Becker, intitulado *Televisão e Formação*, discute esse meio de comunicação de massa enquanto uma possibilidade de favorecer experiências necessárias à formação. Assim, Adorno ressalta que não se coloca em oposição à utilização desse aparelho enquanto instrumento na ação pedagógica, sendo puramente pessimista quanto ao seu uso, como sempre foi criticado. Mas, o confronto enquanto objeto em seus respectivos ângulos, pensando ainda nas conseqüências de suas funções quando questionadas na presença de uma sociedade administrada. E, nesse sentido, afirma: “[...] existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo televisão.” (ADORNO, 1995c, p. 76)

Adorno (1995c) enfatiza que sua crítica não se refere à televisão em si, mas ao mau uso que se faz dela. Segundo ele, muitas vezes ela é utilizada em grande escala e, na maioria das formas em que se apresenta, contribui para a transmissão de ideologias, o que acaba por manipular a consciência dos espectadores. Aqui reside um dos focos da indústria cultural que visa essa manipulação a fim de conquistar esses espectadores por meio da divulgação de produtos. E, dessa visão estratégica, ninguém fica distante – de maneira que todos são vistos como parte do mercado consumidor.

Pensando na televisão e na formação do indivíduo – tomando aqui o conceito de formação como algo amplo – Adorno (1995c) afirma que existe bem mais proximidade entre

⁶ Disponível em <<http://www.alana.org.br>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2010.

a TV e a informação, do que com a formação propriamente dita. Nessa perspectiva, chama a atenção para a necessidade de ensinar as pessoas a verem televisão, de maneira a se manterem distantes da ilusão transmitida por essa que mascara a realidade. Ensinar as pessoas a ver televisão seria, então, uma forma de favorecer o desenvolvimento de aptidões críticas no indivíduo, de modo que ele não se subordine à TV enquanto ideologia e que saiba, portanto, desmascará-la. Dessa forma, as pessoas passariam a suspeitar do mundo dado como pronto pelos meios de comunicação e passariam a colocar em questão a sociedade administrada, desenvolvendo aí meios de superar todo o enquadramento dado aos mais diversos assuntos veiculados por essa mídia. Adorno ainda coloca que, por essa via, as pessoas passariam a confrontar os objetos, deixando de aceitar somente o lado positivo transmitido pela televisão, dando, assim, autonomia ao pensamento. Essa certamente seria uma forma de evitar que as pessoas, por meio da televisão, apenas se adaptem ao mundo administrado já que “[...] por toda a parte em que a televisão aparentemente se aproxima das condições de vida moderna, porém ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência.” (ADORNO, 1995c, p. 83)

A partir do momento em que se ofusca a realidade, tem-se a sensação de uma realidade harmônica conforme é transmitida pela televisão. Acredita-se estar inserido em um mundo ideal, o que, porém, se configura por um conformismo envolto pela standardização das consciências. Isso demonstra o quão necessário é um trabalho educativo sobre o impacto das mídias desde a infância, para que seja possível uma formação voltada para a crítica desde a mais tenra idade, pensando na possibilidade de permitir que a criança cresça questionando o que lhe é imposto. Embora existam algumas iniciativas de Educação para a Mídia e Educação para o Consumo, pode-se dizer que um planejamento que envolva questões pertinentes ao exercício do pensamento frente às mensagens televisivas ainda se faz bastante distante da realidade das salas de aulas brasileiras, até mesmo porque a TV ainda é bastante utilizada para lazer e entretenimento nas escolas.

O objetivo aqui não é tornar exorbitante o lado perverso da televisão, colocando-a como algo que não possa ser utilizado de maneira positiva. Pelo contrário. O que queremos é levantar aspectos que possam colocar em confronto os diferentes aspectos da TV como forma de chamar a atenção para os “excessos midiáticos” que impregnam a sociedade administrada, sufocando a possibilidade de uma visão para além do conformismo. Adorno, embora tenha sido taxado de pessimista, levantou pontos para se questionar a televisão em uma tentativa de refletir acerca da manipulação de conteúdos, levando em consideração ainda a influência da

indústria cultural e seu potencial deformativo. Não descartou, no entanto, a possibilidade de um trabalho voltado para a formação.

Em tempos de sociedade administrada encontramos a TV também imersa nessa realidade. Pensar nas relações entre televisão e indústria cultural é uma forma de dar início a uma reflexão que em muito se aproxima de um questionamento da semiformação proposta anteriormente. Na sociedade atual, tudo se encontra interconectado, inclusive os debates, uma vez que todos sucumbem de um espetáculo marcado pelo capital e seus exibicionismos que suprem a realidade e garantem um mundo de imagens, mas que, no entanto, trazem a ideia de um todo harmônico capaz de dar tranquilidade frente à adaptação e ao conformismo. Assim, o presente trabalho mantém seu fio condutor guiado pelas influências da indústria cultural e pensando ainda em como tudo isso reflete na infância, já que a televisão ainda se conserva como uma forte tendência de lazer entre as crianças que trocam o caráter lúdico de uma brincadeira, pelo fetiche das telinhas. Deixemos então que posteriormente os dados nos digam as relações estabelecidas entre a TV e uma mercantilização da infância, e agora procuremos refletir um pouco mais sobre as propagandas.

1.4. Propagandas: um convite ao consumo

O fim do desespero geral condiciona-se à esperança de que, ao comprar determinada mercadoria, o indivíduo obtém concomitantemente os atributos propagandeados pelos comerciais de rádio, cinema e, principalmente, televisão. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 63)

Eis aí mais uma vez o anúncio de um mundo administrado. A busca pela felicidade encontra-se na aquisição de mercadorias e os sujeitos acreditam ser esse o caminho que conduz à satisfação de seu próprio ego. Ao trazer à tona os impasses de uma sociedade gerenciada pela indústria cultural, na qual o capital espetaculariza todas as instâncias e as relações são extremamente coisificadas, nos deparamos com as propagandas enquanto importante instrumento de divulgação dos mais diversos produtos lançados no mercado.

Por meio de diversas técnicas utilizadas com o fim único de atrair os indivíduos, as propagandas configuram, nesse cenário, um convite ao consumo que se estende até mesmo às crianças. Para a indústria cultural, não existe distinção de idade quando se leva em consideração que todos fazem parte do mercado consumidor. Uma pesquisa realizada pela

revista Galileu⁷ demonstrou que as crianças chegam a assistir cerca de 30 anúncios por hora na televisão. A pesquisa ainda revelou que o mercado de propagandas infantis movimentou 39 bilhões de reais em 2006, sendo a maior parte destinada aos anúncios da televisão. Além disso, outro levantamento realizado nessa mesma perspectiva também evidenciou dados ainda mais preocupantes, referentes às épocas festivas, como Natal e o próprio Dia das Crianças. Foi comprovado que a televisão exibiu aproximadamente 1.100 publicidades em 10 horas de programação infantil exibidas em 10 canais diferentes no decorrer de um único dia do mês de outubro de 2010 – “o mês das crianças”.

Essas constatações apontam que as propagandas constituem um importante veículo do mercado para a exibição de seus produtos que investe uma grande parte do capital na formulação de novas propagandas para cada vez alcançar um patamar maior de vendas. Baran e Sweezy (1971), ao escreverem *Teses sobre a Propaganda*, levantam pontos tanto de críticos, quanto de defensores das propagandas. Ao analisar os excertos abarcados pelos autores, pode-se notar que, enquanto os críticos demonstram certa preocupação com a influência gerada pela propaganda nos consumidores, os defensores parecem pensar exatamente na propagação dessas propagandas como forma de gerar mais lucro.

Os partidários da propaganda defendem-na como um poderoso estímulo ao consumo e ressaltam o concomitante estímulo à produção em massa, à introdução de novos produtos e à abertura sistemática de novas possibilidades de investimento. Além disso, é seu ponto de vista que a propaganda propicia recursos aos meios de comunicação, graças aos quais estes ficam capacitados a desempenhar uma função intermediária de importância cultural. (BARAN & SWEEZY, 1971, p. 208)

Pensando nesses pressupostos que apontam a propaganda como algo positivo, e levantando aí um confronto com o panorama da sociedade administrada em que se tem disseminada uma semicultura oriunda das produções que servem ao capitalismo exacerbado, emerge o seguinte questionamento: como é possível que algo se perpetue, ao mesmo tempo, de maneiras distintas? Em outras palavras, indaga-se: como a propaganda pode ser, simultaneamente, um instrumento da lógica do capital e um elemento de importância cultural? Nessa perspectiva, cabe apontar que os críticos das propagandas, dentre outros argumentos, se

⁷ Disponível em <<http://www.consumismoeinfancia.com>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2011.

colocam contra “[...] a variação cada vez mais enganosa dos produtos, as modificações de modelos de bens de consumo cada vez mais justificadas e sempre mais custosas, a propagação de acessórios supérfluos, e muito mais.” (BARAN & SWEEZY, 1971, p. 208)

É preciso levar em consideração ainda que o clima determinado na sociedade pela indústria cultural proporciona uma atmosfera competitiva, ao mesmo tempo em que mantém a conformidade e a padronização. Tem-se aí mais um conflito gerado pela administração e que se manifesta na própria conduta das pessoas que ao mesmo tempo em que desejam ter o produto da moda (aquele lançado pelo mercado), também desejam tê-lo antes que os demais – já que depois que todos conseguem adquiri-lo, ele perde a credibilidade e não confere mais *status* ao proprietário. A propaganda insere-se nesse conflito à medida que faz a mediação entre o produto e o indivíduo, facilitando ainda a sensação de que se pode adquirir a satisfação juntamente com o produto propagandeado.

Uma das funções da propaganda é o *reforço* dos desejos e inclinações social e/ou bioticamente determinados dos consumidores. A exigência de “não ficar para trás dos Silva” (“keeping up with the Joneses”), de guiar o carro maior ou mais novo e de equipar a própria casa com os engenhos mais recentes não é um resultado imediato da propaganda; ela está determinada pelo “clima” social reinante. A propaganda, contudo, intensifica essas coerções sociais e facilita sua satisfação. (BARAN & SWEEZY, 1971, p. 210)

Assim, pode-se dizer que, em meio à sociedade capitalista onde a indústria cultural é hegemônica, a propaganda é um instrumento que serve ao lucro e ao mercado. Ela reforça os valores dominantes de modo que não permitem experiências que requerem opinião e crítica por parte dos receptores, mas sim intensifica atitudes já presentes na sociedade, permanecendo apenas na esfera da contemplação. Utilizam os mais diversos artifícios para demonstrar o quanto as potencialidades humanas podem ser afirmadas com a aquisição de um produto, estimulando os indivíduos a manifestarem a vontade de comprar o que, em muitos casos, apenas representa uma fragilidade frente ao fetiche pela mercadoria. É fato que tal fragilidade não será superada apenas com a aquisição de um produto, mas, no entanto, a fragilidade da autoestima pode ser bastante minimizada com a sensação de satisfação da compra, uma vez que a posse é sinônimo de *status*.

[...] a propaganda mistura apelos lógicos e emocionais, informação e argumentação, medo e inveja, fascínio pelo novo e necessidade de segurança. Além de muitos outros elementos, à primeira vista paradoxais e antagônicos, que ela junta e combina para atingir seu propósito maior de gerar nos consumidores – pela persuasão – comportamentos que beneficiam o anunciante que a utiliza. (SAMPAIO *Apud* GIACOMINI FILHO, 1998, p. 141)

Para finalizar essa discussão, trazemos aqui o *slogan* da propaganda da Fiat ao apresentar o carro Stilo, demonstrando aí o jogo de palavras utilizadas na propaganda, que joga também com o produto e as necessidades e percepções dos indivíduos, fazendo um convite ao consumo (embora seja um convite restrito se levarmos em consideração o valor elevado desse “produto”):

“*Stilo... ou você tem ou não tem...*”

2. EDUCAÇÃO, CULTURA E ESCLARECIMENTO

Após trazer à tona o panorama da sociedade do consumo na tentativa de escancarar seus diversos impasses, as relações entre educação, cultura e esclarecimento emergem em forma de um grande pedido de socorro, quando se leva em consideração que essas três esferas que compõem a verdadeira formação encontram-se fragilizadas e distorcidas pelo espetáculo do mundo administrado.

Uma das grandes preocupações de Adorno foi tentar demonstrar a importância da educação na tentativa de buscar a superação de retrocessos humanos. Essa preocupação, embora pensada em outros contextos, ganha total veracidade hoje se pensarmos que, em paralelo a todo esse progresso, vemos uma reincidência da barbárie marcada por atos ilícitos cometidos para se adquirir uma mercadoria. Pessoas sendo brutalmente assassinadas por exigirem o pagamento de uma pensão. Jovens cometendo suicídios e homicídios por não conseguirem se confrontar com a realidade e países se destruindo em uma constante guerra por monopólio econômico. Tudo isso reitera as ideias de Adorno (1995a) em seu texto *Educação após Auschwitz*, quando esse pensador enfatiza a necessidade de uma educação que proporcione uma autorreflexão crítica, a fim de “se evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias.” (ADORNO, 1995a, p. 121).

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, ao realizarem seus estudos sobre Adorno, colaboraram para uma melhor compreensão das categorias que rodam o pensamento adorniano e que, muitas vezes, nos parecem imprecisas. Nessa perspectiva, trouxeram à tona a ideia implícita nesse pensamento autorreflexivo, ao qual se refere Adorno em muitos momentos de suas obras, como um aspecto importante para uma educação emancipatória.

Adorno estimula a importância do pensamento que reflete sobre si mesmo. É porque, para ele, o que legitima ainda de algum modo a reflexão provém de algo que é negativo, e, ao mesmo tempo, a degeneração da consciência é produto de sua carência de reflexão crítica sobre si (cf. DN, 58 e 152). Uma observação como essa entra em choque imediato com o pensamento que se isola dos fatos sociais e que se julga independente do estado de escravidão e de miserabilidade gerais. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 112)

Aliada a essa noção de autorreflexão vemos, portanto, mais uma vez, a defesa de Adorno em um pensamento que leve em consideração a contradição existente entre aparência e essência, a negação existente por detrás de uma contemplação imediata, porém considerando todo o processo envolvido em sua construção, bem como as mazelas obscurecidas pelas falsas promessas de uma sociedade justa. Nesse sentido, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira ainda atentam para a escola que, muitas vezes, trabalha um tipo de raciocínio que aponta para fenômenos sociais isolados, independentes, promovendo uma parcialidade onde “desaparece a autonomia da razão, a concepção de liberdade e virtualmente a autodeterminação da sociedade humana. (cf. ADORNO, 1969).” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 113)

Ao compreender a relação entre os acontecimentos que marcam a história e confrontar a presença humana em meio aos mais bárbaros episódios, Adorno traz à tona um sentimento de inconformismo perante a brutalidade de Auschwitz que culminou na morte de milhares de pessoas. E, a partir de sua indignação, levanta uma reflexão bastante profunda acerca da tendência da sociedade administrada à barbárie:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional. (ADORNO, 1995a, p. 122)

Diante dessa ampla conexão proporcionada pela globalização e pelo progressivo desenvolvimento dos meios de comunicação, Adorno chama a atenção para as tendências de desagregação presentes na sociedade que se mostram camufladas pela vida civilizada. Novamente aqui, demonstra a preocupação com o caráter generalista do mundo, capaz de se sobrepor a tudo o que é particular e individual do sujeito, inibindo, assim, possíveis resistências que venham a prejudicar a ordem social. Utilizando essas ideias de Adorno, torna-se possível também pensar em algumas grandes redes, como o Mc Donald's, onde o caráter geral e padrão mantêm uma ordem que é estabelecida em detrimento de qualquer particularidade que possa constituir detalhes que se destaquem em meio à standardização que garante o sucesso da empresa no mercado. E nesse exemplo, como em diversos outros,

evidencia-se que os problemas da padronização, da generalização e da indústria cultural atrelada ao mercado carecem de um confronto com a suposta estética criada pela sociedade administrada para dar uniformidade às massas com semblante de harmonia, felicidade e conforto.

Pensando nesse sistema onde a promessa de felicidade salta aos olhos dos indivíduos, é que sentimos a necessidade de um confronto entre sujeito e objeto, entre sociedade, natureza e desejo, entre os princípios que conduzem a um estado de conformidade e uma falsa harmonia garantida pela indústria cultural. Entretanto, Adorno argumenta que “se não podemos aduzir quais as características da sociedade ‘perfeita’, podemos trabalhar na direção de identificação da barbárie atual, com o objetivo de poder transformá-la.” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 115) E, nessa perspectiva, as condições seriam mais favoráveis ao exercício do pensamento na dimensão defendida por Adorno “e que poderia ser identificada como sua grande contribuição ao debate filosófico-educacional: a função de resistência ao status quo vigente.” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 115)

Isso demonstra mais uma vez que Adorno trouxe contribuições que, embora pensadas em outra época, já questionavam as premissas de uma sociedade embargada por esses entraves. Porém, Adorno não teve pretensões de esboçar nenhum projeto educacional, mas levantou pontos que facilitam uma visualização das necessidades da educação. Não somente ele, como também os demais pensadores da Teoria Crítica, buscaram revelar essas contradições existentes na sociedade administrada e escancará-las para que se tornasse possível um confronto capaz de fazer emergir o que se mantém encoberto pela indústria cultural. Nessa perspectiva seus pressupostos são importantes para uma reflexão sobre a formação no seu sentido mais amplo – a *Bildung* – entrelaçando educação, cultura e esclarecimento em uma tentativa de buscar superação para uma semiformação que favorece “o mal-estar na sociedade” – utilizando aqui palavras de Freud.

2.1. Educação e crise cultural: o comprometimento da *Bildung*

Inicialmente é interessante chamar a atenção para o comentário feito por Adorno na sua obra Teoria da Semiformação, quando ele diz não ser objeto (e, portanto, responsabilidade) exclusivamente da pedagogia a busca pelos caminhos de superação (ou problematização) da crise na formação cultural. Infere-se aí que, embora seja essa a área comprometida diretamente com a educação, faz-se necessário (e urgente) um debate maior,

uma vez que também não cabe somente à sociologia oferecer respaldos a essa questão. Além disso, tal comentário atenta para a dimensão que a problemática requer o que demonstra a importância de trabalhos e pesquisas de outras áreas em uma confluência de ideias que possam favorecer uma reflexão maior, bem como uma relação entre teoria e prática, saindo apenas da esfera do problematizar.

Pensando em um confronto direto com o objeto, utilizamos a Teoria Crítica também para estabelecer um diálogo com a educação, uma vez que o campo educacional se encontra bastante fragilizado frente à administração da sociedade e à falsa democratização cultural ocasionada pela disseminação dos conteúdos culturais industrializados. Os pensadores, bem como os atuais estudiosos dessa teoria, são os responsáveis por um questionamento da indústria cultural, elucidando ideias que favorecem uma reflexão acerca da crise cultural proporcionada pela fetichização da técnica, bem como de uma reificação das consciências. Assim, somos incitados, por meio da Teoria Crítica, a problematizar a educação em meio à crise cultural para buscarmos alternativas de superar a objetivação da formação, tentando aproximá-la de uma dimensão subjetiva da cultura e que supere, portanto, um congelamento ou mesmo enquadramento de seu conceito.

Mas, para realizar uma reflexão no sentido de resgatar os aspectos marcantes da *Bildung*, bem como discutir os meios pelos quais a experiência formativa encontra-se danificada, precisamos, em um primeiro momento, tornar clara a educação segundo os pensamentos desenvolvidos por Adorno.

“Para o frankfurtiano, educação é o mesmo que emancipação.” (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 117) E, nesse sentido, Adorno defende a dimensão emancipatória da *Bildung*, pensando em um contínuo resgate de suas principais características – continuidade e temporalidade –, as quais se encontram fragilizadas pela sociedade administrada. Essas características se completam no âmbito da experiência – a qual se configura em Adorno, como experiência formativa – com o conhecimento, não se esgotando, portanto, simplesmente em um conhecimento formal (MAAR, 1995, p.63). Faz-se necessário uma continuidade dos conteúdos culturais que precisam estar presentes para manter um envolvimento com novos conteúdos, evitando a mera substituição por algo absorvido de forma imediata. E a temporalidade para manter uma relação histórica entre esses conteúdos, de modo que não se permita um esvaziamento do passado que interliga os processos culturais. Sobre a necessidade dessa experiência, Adorno e Becker (1995d) – no diálogo intitulado

Educação e Emancipação – apontam que “é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas.”(ADORNO, 1995d, p. 180)

Entretanto, em meio a uma sociedade marcada pela esfera econômica, onde se instaura uma padronização de tudo – inclusive de opiniões –, onde a cultura do descartável torna as coisas momentâneas e passageiras e as novas tecnologias permitem uma globalização de tudo em um curto período de tempo, confirma-se um espetáculo que culmina também na formação (*Bildung*), que, segundo Adorno (2010) converte-se agora na chamada semiformação cultural ou semicultura (*HalbBildung*). “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede.” (ADORNO, 2010, p. 9)

Ao fazer uma crítica à semiformação socializada, Adorno denuncia a inaptidão à experiência formativa, o que, em outras palavras, se refere a uma inaptidão desse contato transformador entre realidade, sujeito e objeto, opondo-se à racionalidade e ao imediatismo. Maar (1995), ao refletir sobre a educação crítica na Escola de Frankfurt, aborda essa ideia ao trabalhar a dialética negativa enquanto um processo de contradição e resistência que, simultaneamente, concebe a experiência formativa. O autor ainda busca explicitar essa inaptidão segundo as ideias do próprio Adorno, pontuando-a como semiformação:

Para Adorno, o travamento da aptidão à experiência tem a ver com o mecanismo “psicodinâmico” de repressão do diferenciado em prol do “sempre idêntico”, uniformizado, da sociedade massificada, totalmente administrada. A repressão do processo, em prol do resultado, entendido numa falsa independência e isolamento. A esta “adesão” corresponde uma “fraqueza do eu”. É o que acontece na semiformação (*‘HalbBildung’*): um travamento da “vontade”, como diria Kant. (MAAR, 1995, p. 64)

Levando em consideração esses pressupostos da semiformação, após a leitura dos textos de Adorno que se referem à questão educacional, nota-se que esse pensador denuncia essa fetichização dos homens perante as mercadorias, as máquinas e as novas tecnologias que inibem a capacidade de se amarem, uma vez que esse amor é transferido aos bens materiais, ícones de consumo e tudo o que a indústria cultural garante como sendo favorável à satisfação pessoal e à felicidade. Trata-se de um amor transferido aos meios, aos equipamentos e à técnica de uma maneira patológica, vinculada ao “véu tecnológico” que encobre a

conscientização das pessoas e o esclarecimento de uma vida digna, mantendo-as adaptadas e afastadas de uma autorreflexão crítica.

Isso demonstra que, frente à sociedade do espetáculo administrada pela indústria cultural, os indivíduos têm seus sentidos embrutecidos, acomodados e adaptados, o que os impedem de realizar experiências formativas, de agirem e pensarem de maneira autônoma, impedindo-os, portanto, de questionarem a própria sociedade. Tal embrutecimento permeia também as relações humanas, facilitando ainda a reincidência da barbárie.

Confirma-se, portanto, uma das principais hipóteses de Adorno e Horkheimer contidas na *Dialética do Esclarecimento*: a exacerbação da indústria cultural – incrivelmente potencializada pelo avanço das forças produtivas do capitalismo transnacional – legitima a reincidência da barbárie. (ZUIN, 1999, p. 154)

Tudo isso permeia a discussão acerca de uma educação danificada. A falsa democratização cultural que se evidencia em prol de uma disseminação da mercantilização dos produtos culturais negligencia o caráter emancipador da educação. Ao se manterem inconscientes a essa administração, muitos sujeitos acreditam-se formados, sendo essa uma amostra de que não existe uma racionalidade acerca da formação verdadeira. Ao se acreditar no alcance de uma formação concluída, ocorre uma limitação do esclarecimento, já que a formação não é algo que se possa objetivar ou enquadrar em categorias fixas e prontas:

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (ADORNO, 2010, p. 11)

Assim, torna-se visível que o conceito de formação em Adorno é algo amplo e que se evidencia na capacidade das experiências formativas que possam vir a favorecer a autonomia do sujeito, o que comprova ser o *consciente coisificado*, um grande entrave a esse processo. Daí se presume que a indústria cultural, responsável pela coisificação dos conscientes, é

responsável pelo comprometimento da formação cultural ao passo em que ela torna as relações objetivas e nega as condições necessárias à experiência. E, nesse contexto, o “[...] sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado na apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição.” (ADORNO, 2010, p. 14)

Ao problematizar todas essas questões que envolvem a formação cultural, Adorno (1995a) – em Educação após Auschwitz – ainda chama a atenção para a importância da educação infantil, já que é nessa fase que – segundo as tendências da psicologia, conforme indicado pelo próprio Adorno – se inicia a formação do caráter das pessoas, o que torna unânime a necessidade de uma educação que favoreça a autorreflexão crítica, a fim de que se trabalhe desde o início em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos. Além disso, enfatiza que uma educação que tenha como meio à brutalidade ou qualquer característica de violência faz-se contrária ao seu objetivo maior: evitar retrocessos que possam levar os indivíduos a cometerem atos de barbárie.

A partir desses pressupostos tidos como necessários à formação cultural tomada em seu sentido subjetivo, notamos que a sociedade de hoje requer uma reflexão mais aprofundada acerca dos meios de uma superação da semiformação. Apenas problematizar não confere uma legitimidade a toda essa crítica que se faz presente quando pensamos na educação danificada e sua disseminação entre os indivíduos. Entretanto, por meio dos questionamentos oriundos da indústria cultural, colocamos mais próximas nossas referências teóricas do objeto levantado, que, nesse momento, centra-se no comprometimento da *Bildung*.

Pensar a educação sem levar em consideração que o contexto atual tem algo de desesperador, implica em um paradoxo que descontextualiza uma reflexão acerca do panorama educacional, pois isso seria o mesmo que alegar que a sociedade administrada pela indústria cultural em nada influencia no processo formativo dos indivíduos que têm um esclarecimento limitado à sua semiformação. Educação e crise cultural demonstram, nesse sentido, o comprometimento de uma formação que também se encontra espetacularizada no cenário mundial.

A “crise” seria justamente a perda da “experiência” pela autonomização da razão, realizada objetivamente na ciência e na cultura, mas fora do vínculo à realidade. Uma objetivação apenas formal da razão, que se interpõe entre o sujeito e a realidade, impedindo o processo formativo derivado da “força negativa” da racionalidade, impossibilitada de confrontar realidade e verdade, de relacionar dialeticamente os mundos “subjetivo” e “objetivo”. (MAAR, 1995, p. 66)

2.2. Educação – para quê ?

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. (ADORNO, 1995b, p. 148)

Frente a esse paradigma designado pela sociedade do espetáculo, administrada pela indústria cultural e fortemente marcada pelo comprometimento da formação cultural, a única coisa que nos parece certa é a incapacidade de vivenciar experiências. Essa camada, que se instaura entre o sujeito e aquilo a ser experimentado marcando uma atmosfera de estereótipos e padrões adaptados, garante e ao mesmo tempo mascara um conformismo que prevalece em todas as esferas, inclusive na educação.

Afinal, se até mesmo a educação que deveria se opor aos produtos semiculturais acaba por ser favorável à massificação dos indivíduos inibindo as condições de autonomia necessária à experiência formativa, o que esperar então de uma reflexão nessa perspectiva? Nessas condições, educação para quê?

Adorno (1995b), em seu debate com Becker acerca desse questionamento, traz à tona a necessidade de se pensar “para onde a educação deve conduzir”, em detrimento de apenas tentar encontrar os devidos fins educacionais. Segundo ele, vivemos em uma sociedade onde esse “para quê” já não é algo seguro em si mesmo, mas sim algo que se perdeu e que requer reflexões complicadas. E é sobre isso que debruçamos nossa preocupação nesse momento.

Pensando nessas reflexões que se fazem urgente, chamamos mais uma vez a atenção para a educação em meio ao contexto vigente marcado pela dominação do capital e do mercado que garantem o estágio de adaptação atual frente às reações da indústria cultural. Porém, o que Adorno (1995b) considera é que, nessas condições, a educação não pode ser algo idealizado, que deixe de desvelar os aspectos da sociedade vigente em prol de um objetivo utópico:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a

situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995b, p. 143)

O autor chama a atenção nesse trecho para o fato de que a educação não pode se manter à mercê do panorama atual. Nesse debate, juntamente com Becker, defende uma adaptação sem o caráter de massificação, como algo que não permita a perda da individualidade, uma vez que isso culminaria em uma educação repressiva. Porém, como já mencionamos anteriormente, é preciso levar em consideração que diante de toda a pressão ocasionada pelo mundo administrado sobre os indivíduos, tem-se hoje uma “inaptidão à experiência” a qual exige, para sua superação, o que Adorno concebe como conscientização. Segundo ele, a consciência é “o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é.” (ADORNO, 1995b, p. 151) E ainda relaciona o pensar com a experiência à medida que considera que “o pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais.” (ADORNO, 1995b, p. 151) Nesse sentido, coloca que a educação para a experiência seria, portanto, a educação para emancipação.

Assim, ao aproximar as ideias de Adorno de uma discussão acerca da educação em tempos de sociedade administrada, encontra-se evidente essa dificuldade de realizar experiências do pensamento, experiência formativa. E nisso ainda acresce-se o fato de que a sociedade atual prioriza um acúmulo de informações em detrimento da autonomia de pensamento.

Deste modo, a pergunta “Educação – para quê?” é algo que requer bastante atenção quando levamos em consideração as necessidades que se fazem urgentes na sociedade de hoje. Enquanto os meios de comunicação exibem uma pseudo-democratização cultural, precisamos saber contrapor a essa grande quantidade de informações que são despejadas sobre os indivíduos uma educação que trabalhe na perspectiva de uma crítica e que, portanto, proporcione autonomia para se fazer uso do pensamento, de modo que se consiga estabelecer um contato de negação entre sujeito e objeto, superando assim, a esfera da contemplação. Uma educação que leve em consideração o indivíduo e não simplesmente que o coloque passivamente no processo educacional.

Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas

que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. (ADORNO, 1995b, p. 154)

O que se percebe é a necessidade de uma educação que trabalhe esses conflitos, confrontando-os e trazendo à tona o debate que se esconde por detrás das contradições emergentes. Confirma-se aqui o que pontuamos anteriormente: para Adorno a educação só é possível no âmbito da emancipação, de modo que não se pode concebê-la verdadeiramente sem uma postura emancipatória. Assim, Adorno (1995b) defende uma educação que não priorize um fim estabelecido aos sujeitos que permanecem à mercê de seu próprio processo formativo, mas sim uma educação *para* a emancipação, na qual cada sujeito é ativo em seu próprio percurso, de maneira que suas próprias experiências o conduzirão a um pensamento autônomo. Assim, a liberdade de consciência fará com que se supra a limitação do esclarecimento, de modo que se atinja então o ponto forte de uma educação para o pensamento, contemplando continuidade e temporalidade na formação de uma experiência formativa.

2.3. Emancipação e Esclarecimento: perspectivas de um processo formativo para além da menoridade

Abordando os entraves sociais perante o espetáculo do capital e questionando o comprometimento da educação em tempos de sociedade administrada, a semiformação é a única certeza que se pode afirmar ao considerar o conformismo dos indivíduos quanto a sua posição estandardizada. Embora a formação educacional demonstre maior acessibilidade ao passo em que se tem uma pseudo-democracia de bens culturais, o que na realidade se configura é ainda uma submissão do pensamento ao que lhe é imposto e que, consequentemente, reflete em uma situação de barbárie social:

Compreende-se o conceito semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui

decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural hegemônica. (ZUIN, 2001, p. 10)

Nessa perspectiva, podemos utilizar o pensamento kantiano para dizer que nos deparamos também com uma ausência do pensar. Kant (1985), no texto *Resposta à pergunta: que é ‘esclarecimento’?* busca discutir o esclarecimento enquanto uma saída do estado de menoridade. Para Kant, a menoridade consiste na “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 100) e isso, segundo ele, é a forma como se mantém grande parte das pessoas pelo simples comodismo de não precisarem se esforçar, visto que existem outras que podem fazer isso por elas:

Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. (KANT, 1985, p. 100)

Assim, pode-se dizer que hoje a sociedade tende a formar sujeitos no estado de menoridade, mantendo, deste modo, a hegemonia da indústria cultural. O meio social, por sua vez, reflete na escola que promove uma educação danificada, ou seja, que garante apenas uma semi formação.

O termo esclarecimento é utilizado para traduzir o mais fielmente possível, o termo *AUFKLÄRUNG*, da filosofia alemã. Pensar o homem em sua possível saída do estado de menoridade e dessa semi formação para se alcançar esse esclarecimento é um dos pontos principais de discussão da Teoria Crítica da sociedade. A condição para que esse esclarecimento ocorra é a liberdade, por meio da qual o sujeito faz uso público de seu pensamento. (KANT, 1985)

Para que a educação seja algo favorável à formação que supere essa educação danificada, ela deve concentrar-se nessa liberdade de pensamento. Frente a isso, Adorno

(1995b) chama a atenção para a necessidade de uma educação enquanto emancipação, para que cada indivíduo seja sujeito de seu processo de formação. A dificuldade em promover esse tipo de educação está justamente nessa comodidade das pessoas em se manterem no “estado de menoridade”, sobre o qual Kant (1985) afirma ser mais fácil as pessoas manterem o panorama hegemônico do que tentar uma mudança positiva. Ao se ausentar desse debate a escola acaba por ignorar a influência exercida pela Indústria Cultural na vida dos alunos e a educação acaba, muitas vezes, descontextualizada e insignificante.

Portanto, a emancipação e o esclarecimento são as ferramentas que permitem a verdadeira formação. Por meio delas, pode-se vivenciar experiências formativas que permitam ao sujeito um contato transformador com o objeto e a realidade. Uma relação que vá além de um conhecimento formal, que ultrapasse a contemplação, a superficialidade e que permita a expressão do pensamento autônomo. Nessa perspectiva, a educação requer reflexões que possam conduzi-la a uma prática que favoreça ao aluno o alcance dessa autonomia em detrimento de atitudes que reforcem um processo nada emancipador. E isso deve ser observado desde a educação das crianças para que, assim, possamos ter perspectivas de um processo formativo para além da menoridade.

3. A INFÂNCIA EM TEMPOS DIFÍCEIS: A INDÚSTRIA CULTURAL, AS PROPAGANDAS E O DESPERTAR AO CONSUMO

[...] de todas as evidências, nenhuma é mais sugestiva do que o fato de que a história da infância se tornou agora uma indústria importante entre os especialistas. (POSTMAN, 1999, p. 19)

Temáticas como consumismo, sexualidade precoce, materialismo, obesidade, violência, desvio de comportamento e fragilidade são algumas das problemáticas que envolvem a infância quando levamos em consideração um contexto fortemente marcado pelas incoerências de uma sociedade na qual, ao mesmo tempo em que se tem um avanço em descobertas e tecnologias, presenciamos um retrocesso humano ao verificar que somos sufocados e manipulados por nossas próprias conquistas. Tais problemáticas se acentuam ao passo em que nos deparamos com a fragilidade das relações estabelecidas na sociedade capitalista, em meio à cultura do descartável e à constante estandardização que cultiva padrões ideais de beleza, de estilo e de comportamento, favorecendo atitudes de retaliação àqueles que desviam desses padrões.

Assim, a infância hoje constitui um imperativo de um mundo que coloca os indivíduos na posição de consumidores. Certamente ela também é vista como uma forma de apropriação para se conquistar um mercado unânime, onde todos os indivíduos possam ter uma utilidade que seja interessante à lógica do capital. Isso significa que suas peculiaridades encontram-se englobadas em um sistema que a tudo padroniza e mantém o caráter geral acima de qualquer detalhe que possa vir a transformar-se em experiência.

Tendo a indústria cultural como cerne desse espetáculo capitalista, vemos emergir o despertar para o consumo em tudo o que possa ser veiculado pelas mídias e, nesse sentido, temos as propagandas como propulsoras de uma infância onde o *ter* é prioridade frente ao *experienciar*. Nesse contexto, o brincar ficou submerso em um ambiente onde o brinquedo, enquanto mercadoria, e os acessórios são mais importantes pelo simples fato de poderem ser exibidos e, assim, favorecer um *status* que é concebido desde a mais tenra idade e que ajuda no alcance de uma “autoestima infantil”, o que, provavelmente, favorecerá a emergência de um adulto consumista, levando em conta o processo de formação da identidade da criança.

É preciso abordar, porém, que não pretendemos desvincular aqui o conceito de infância da figura da criança. Embora muitos estudos apontem para conceitos diferentes,

sendo o primeiro algo mais amplo, enquanto que a criança é vista como algo puramente biológico, entendemos que a infância – pensada em seu aspecto social – só pode ser concebida se levarmos em consideração que ela se efetiva realmente no momento vivenciado pelas crianças. E, para melhor definirmos a criança, cabe trazermos a referência contida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na qual “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa com até doze anos de idade incompletos.”

Assim, consideramos a infância e, portanto, a criança inserida em um mundo administrado que não permite um estudo restrito à debilitação dos sujeitos de hoje que se confronta com uma formação cultural danificada frente à pseudo-democratização culminada pela disseminação de produtos semiculturais. Diante das propagandas e do despertar para o consumo, faz-se urgente uma reflexão sobre a infância que busque meios para uma autorreflexão crítica capaz de transformar os sujeitos em críticos de um tempo, deixando de limitar seu esclarecimento a uma semiformação:

Neste sentido, a educação escolar tem muito a contribuir. Além de desenvolver o potencial de cada indivíduo, segundo Ketzer, um papel importante a ser assumido pela escola é o de repensar constantemente a sua função como intermediadora de cultura, desde a produzida no ambiente familiar até a produzida por outros meios, tais como a televisão, a Internet, o cinema e o livro⁸. (RIPA, 2005, p. 134)

Pensando em tudo que foi exposto sobre educação e sociedade, buscamos agora realizar uma reflexão acerca dos diferentes autores que pesquisaram a infância, demonstrando aspectos peculiares a cada uma das visões apresentadas. Os tópicos que seguem trazem um pouco das contribuições desses pesquisadores que contribuíram na construção de uma ideia de infância que respondesse aos nossos questionamentos.

Posteriormente, apresentamos os dados coletados na escola, juntamente com as crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. Assim, concentramos essas informações nesse capítulo – uma vez que os anteriores nos forneceram as bases para se

⁸ Cf. KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (Org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

pensar nos entraves sociais e educacionais – que trará nos próximos itens uma análise, permeada pelo referencial teórico, da infância em tempos difíceis.

3.1. Diferentes perspectivas da infância

A concepção de infância é algo que hoje tem sido alvo de diversos tipos de estudos, pensando ainda nas diversas áreas do conhecimento que podem tê-la enquanto objeto de pesquisa, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, dentre outros recortes que podem ser realizados a partir de diferentes vertentes de pesquisa. Embora haja muitas abordagens para explicar esse conceito, consideramos importante mencionar um dos precursores desse tema, bem como também os novos pesquisadores que surgem na área trabalhando com essa temática e que, de certa maneira, inauguram algumas ideias interessantes para se refletir sobre a infância, que consideramos pertinentes por elucidar perspectivas diferentes, porém que podem se complementar na busca por um rearranjo da concepção de infância.

Assim, destacamos os estudos de Philippe Ariès, um pensador bastante conceituado nas pesquisas acerca da infância; Walter Kohan, um pesquisador contemporâneo que também dedicou várias de suas obras a essa discussão; e Neil Postman, que trabalhou com a crítica ao desaparecimento da infância, que pode contribuir para esse diálogo que buscaremos traçar em uma perspectiva de retratar o conceito de infância que buscamos utilizar aqui.

3.1.1. A infância sob o olhar de Philippe Ariès

Iniciemos, então, pela apresentação das ideias de Philippe Ariès (1981), considerado uma das principais referências acadêmicas para se estudar o tema, já que foi por meio de seus estudos que surgiram os primeiros trabalhos sobre a história da infância. Dentre outras fontes também usadas pelo autor (tais como cartas, diários de famílias, registros etc), ficou conhecido por realizar um estudo iconográfico da infância. Ariès (1981) trabalhou com imagens de crianças no decorrer da história a fim de compreender qual a concepção apresentada pela sociedade de cada época acerca da infância, enxergando aí a visão que se tinha da criança. Assim, esse autor pesquisou a infância enquanto categoria para se compreender a sociedade da época, ou seja, a infância tida como construção social. Para tanto, trouxe à tona os sentimentos de infância que marcaram cada momento da história e, conseqüentemente, uma percepção de como os adultos concebia a criança no convívio social.

Em cada momento de sua pesquisa, levando em consideração que seu foco manteve-se entre os séculos XII e XVII, Ariès demonstrou que a infância teve uma conotação diferenciada para a sociedade, de acordo com os aspectos sociais, políticos e econômicos de cada período histórico.

Em um primeiro momento, o autor traz à tona as idades da vida, demonstrando que as formas de marcar, bem como de mostrar a cronologia humana, foi realizada de diferentes formas, que giravam em torno de crenças populares, astrologia e costumes regidos, principalmente pela teologia. Ariès constatou que as idades da vida constituíam um tema bastante presente nas obras da Idade Média, como é o caso de *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, que trabalha essas idades em um de seus livros utilizando-se de um “sentido próximo da astrologia”, uma vez que estabeleceu correspondência das idades com os planetas, já que eram divididas a partir do número 7. Isso se tornou visível, por exemplo, com a infância:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. (ARIÈS, 1981, p. 36)

Esse trecho demonstra que a infância era tida como um momento de “irracionalidade”, uma vez que não havia nela os comportamentos considerados “racionais”, comuns à vida dos adultos. E, nesse sentido, percebe-se a necessidade de superação dessa fase da vida, tida como insignificante, como um momento rápido e sem sentido e, por isso, comparado à velhice, no qual se aproxima da irracionalidade infantil, “porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice” (ARIÈS, 1981, p. 37) Dessa forma, a juventude e idade adulta eram tidas como as idades mais proveitosas por serem dotadas de vitalidade e energia para realizarem os mais variados trabalhos.

Após pesquisar sobre as idades da vida, Ariès inicia, então, um paralelo histórico a fim de demonstrar a descoberta da infância. Em um primeiro momento aborda que na sociedade medieval não havia uma consciência de particularidade infantil que distinguisse as crianças

dos adultos. O apego não estava ligado à ideia de sentimento, pois o sentimento se ligava a essa particularidade. Não havia, portanto, um sentimento de infância à medida que a criança era confundida com o adulto. As crianças eram vistas como adultos em miniatura, como o autor nos mostra ao analisar uma importante obra artística da época: “numa miniatura francesa do fim do século XI, as três crianças que São Nicolau ressuscita estão representadas numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços.” (ARIÈS, 1981, p. 51) E, nesse contexto, seu ingresso na vida social se dava por meio do convívio com os adultos em suas atividades diárias. Tudo era permitido e realizado na frente das crianças que se distinguiam dos adultos apenas pela idade cronológica, bem como pelas consequentes características biológicas.

Para demonstrar a ausência de um sentimento, Ariès chama a atenção para a mortalidade infantil que possuía índices bem altos nessa época, já que era comum a morte das crianças ainda bem pequenas, o que inclusive era visto como algo natural: “O sentimento de que faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte.” (ARIÈS, 1981, p. 56) Era comum, nesse contexto, mandar as crianças pequenas para serem criadas por outras famílias, de modo que só retornavam as que sobreviviam até aproximadamente os sete anos.

A evolução de uma particularidade infantil pode ser percebida por meio dos trajes das crianças que passaram a se distinguir dos adultos, com o passar dos séculos. Mas foi apenas no século XVII, por meio de uma “cristianização mais profunda dos costumes”, que a taxa de mortalidade foi minimizada devido às melhorias nas condições de higiene e na saúde das crianças e, assim, essa particularidade realmente foi reconhecida, de modo que as famílias já não aceitavam com tanta naturalidade a morte das crianças. Nesse momento, o cuidado com as crianças se intensifica, de modo que passa a ser das mulheres, amas e parteiras o cuidado com as crianças pequenas.

Antes, porém, no século XIV começa a surgir, devido ao grande movimento religioso da época, a imagem da criança associada ao anjo. Com um aspecto místico a criança passa a ser representada nua, constituindo o chamado *putto*, sendo associado ao Menino Jesus e à Virgem Maria. O *putto* ganhou considerável destaque, chegando até o século XVII e causando certa ternura nas pessoas.

A partir daí, foram ocorrendo mudanças nessa visão mística da criança, bem como na organização das famílias. A criança adquire, então, um novo espaço: passa a ser educada pela própria família e se torna o centro das atenções familiares. Surge, assim, um novo sentimento

atribuído à infância, que Ariès (1981) chamou de *paparicação*. A criança passou, então, a ser “objeto” de distração dos adultos, que sentiam prazer em agradá-la, como percebemos quando Madame de Sévigné descreve sua neta: “Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita. Lá vem ela. Dá-me um beijo lambuzado, mas nunca grita. Ela me abraça, me reconhece, ri para mim [...] eu a amo muito.” (ARIÈS, 1981, p. 68)

Nota-se que o conceito de infância vai ganhando diferentes contornos frente à forma como as crianças eram vistas na sociedade. Porém, no século XVII, surge outro sentimento da infância: os moralistas e educadores, contrários à *paparicação*, mostraram, por meio do *apego*, que a particularidade da infância aparece no interesse psicológico e na preocupação moral que vai inspirar a educação até o século XX. “Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.” (ARIÈS, 1981, p. 163)

Posteriormente, com o surgimento das instituições educacionais, a concepção da particularidade da criança passa a ser moral e social. E com as mudanças sociais que vão ocorrendo na Idade Moderna, a criança passa a constituir o centro das famílias que fortalecem, cada vez mais, os laços entre pais e filhos. “A partir deste momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade, e a família tem grande preocupação com sua saúde e sua educação. Tais elementos são fatores imprescindíveis para a mudança de toda a relação social.”⁹ Assim, Ariès (1981) traçou seu paralelo delineando o conceito de infância e resgatando algumas raízes históricas que marcaram a visão social acerca das crianças.

3.1.2. A infância na perspectiva contemporânea de Walter Kohan

Pensando em outros trabalhos nessa perspectiva, Kohan é um dos estudiosos da contemporaneidade que merece ser enfatizado. Esse autor trabalhou em seu livro “Infância. Entre educação e filosofia” (2005) a concepção de infância, fazendo também um resgate histórico e abordando a visão de diferentes pensadores acerca do tema, tais como: Foucault, Deleuze, dentre outros. Já em seu artigo intitulado *A infância da educação: o conceito de devir-criança* – que pertence à obra *Lugares da infância: filosofia* (2004) – trabalha com uma

⁹ ROCHA, Rita de Cássia Luiz. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. Disponível em <<http://www.unicentro.br/editora>>. Acesso em: 03 de junho de 2011.

nova perspectiva de visualizar esse conceito de modo a pensá-lo para além de um objeto de pesquisa que pressupomos dominar após investigações que julgam desmistificar a infância.

Kohan (2004), então, pensa em uma infância enquanto descoberta, propondo uma reflexão que ultrapasse a noção puramente cronológica do termo e assuma também uma noção de temporalidade intensiva, ou seja, algo em que se priorize a “intensidade da duração”. (KOHAN, 2004, p. 55) Mas, antes disso, resgata as origens da infância vista como uma primeira etapa da vida, como algo puramente cronológico. Para tanto, aborda a ideia de Platão em sua obra “A República”, mais precisamente no livro II, na qual o pensador demonstra ser a educação a melhor forma para conduzir a formação de uma pessoa no caminho da virtude. Em meio a isso, a infância seria o início de uma trajetória de vida, para a qual a educação tem uma importante função de conduzir esse desenvolvimento. Por meio da educação, se garantiria, portanto, o futuro da sociedade.

A partir daí, Kohan (2004) busca novos ares para refletir sobre a infância. Para isso, utiliza-se da ideia de Giorgio Agamben para pensar a infância enquanto “condição da experiência humana”, pois, segundo ele, trata-se do momento em que acontece uma “descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido” (AGAMBEN *Apud* KOHAN, 2004, p. 54). Não se trata, portanto, de desconsiderar o aspecto cronológico, mas sim enfatizar a necessidade de se trabalhar a temporalidade de maneira mais ampla.

Nessa perspectiva, Kohan (2004) se apoia na linguagem grega a fim de melhor elucidar essa questão temporal. O autor chama a atenção para as diferentes palavras que são usadas para designar a noção de tempo pelos gregos, sendo elas: o *chrónos* – que consiste na linearidade, que expressa o caráter de continuidade, de tempo sucessivo –, o *Kairós* – que está ligada à noção de “proporção”, “temporada” – e o *aión* – ligado à ideia de intensidade, que foge ao sucessivo histórico, mas que garante a singularidade do momento, sendo, portanto, uma duração, uma experiência.

A partir daí, o autor demonstra como Heráclito estabeleceu uma conexão entre o *aión* e a infância ao dizer que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança.” (HERÁCLITO *Apud* KOHAN, 2004, p. 54). Sobre isso, coloca que “com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento.” (KOHAN, 2004, p. 55)

E é essa a infância reafirmada por Kohan, enquanto descoberta, intensidade. Nesse sentido, suas considerações apontam para um novo conceito de infância, para além da racionalidade temporal, o que contribui para nossa reflexão ao favorecer um olhar mais abrangente e filosófico sobre as crianças.

3.1.3. A infância sob a crítica de Neil Postman

Levando em consideração os estudos de Ariès e Kohan, nota-se que a infância passou a ser vista de diferentes formas no decorrer dos tempos, chegando à contemporaneidade como algo que precisa ser refletido. Entretanto, pode-se dizer que se trata de um conceito que merece atenção, principalmente quando se leva em consideração sua repercussão em meio aos tempos atuais.

Ao passo em que temos vigente uma sociedade administrada pela indústria cultural e que frente a ela se difunde uma semicultura – que devido aos grandes avanços tecnológicos, torna acessível todos os tipos de mídia aliada a uma grande bagagem de informações –, podemos pensar no conceito de infância como algo que ainda requer certos cuidados, visto que as crianças estão inseridas nessa realidade em que se consagra prioritariamente o valor de troca e o acúmulo de bens materiais.

Sobre isso é importante destacar as considerações de Neil Postman, autor da obra *O desaparecimento da infância* (1999), que trouxe ideias, consideradas aqui relevantes, acerca do processo de *adultização* das crianças. O autor teceu críticas à maneira como os avanços dos meios tecnológicos e midiáticos são usados para permitir o acesso das crianças a eles desde a mais tenra idade retirando, assim, algumas barreiras que distanciavam essas da idade adulta.

Partiremos, então, para uma breve exposição sobre os estudos que esse autor reuniu para a realização da obra em questão, enxergando neles um referencial importante para elaborarmos nossa concepção de infância. Para tanto, destacamos suas críticas e apontamentos sobre a ideia de infância que se construiu historicamente, mas que, no entanto, encontra-se obscurecida.

Postman (1999) inicia sua obra com uma introdução onde ele se questiona acerca do que podemos fazer para evitar essa *adultização*, que culmina em um *desaparecimento da infância*, provocado em grande parte pela mídia eletrônica. Frente a esse questionamento, o autor coloca que “[...] se nada podemos dizer sobre como impedir um desastre social, talvez

possamos também ser úteis tentando compreender por que isto está acontecendo”. (POSTMAN, 1999, p. 13) Assim, o trabalho de Postman (1999) vem nos auxiliar a pensarmos nas influências da indústria cultural no âmbito do processo formativo das crianças, levando em consideração que ela atinge a formação da identidade infantil.

Postman divide sua obra em duas partes, de modo que na primeira traz, com a ajuda de alguns pensadores - como o já citado Phillip Ariès -, um pouco do que ele chama de *A invenção da infância*. Nessa parte, dedica-se a entender quando surgiu a noção de infância, chamando atenção ainda para a grande quantidade de pesquisas que foram surgindo no campo da história da infância e, logo aí, já inicia a sua crítica ao dizer que:

No mínimo, podemos dizer que as melhores histórias de qualquer coisa são produzidas quando um acontecimento está encerrado, quando um período está em declínio, quando é improvável que uma fase nova e mais vigorosa venha a ocorrer. (POSTMAN, 1999, p. 19)

O autor realiza um estudo buscando demonstrar que a ideia de infância surge a partir da imprensa tipográfica do século XVII. Para tanto, inicia sua trajetória na antiguidade, entre os gregos. Segundo ele, embora os gregos não tivessem restrições “morais ou legais” ao infanticídio, eles “nos deram um prenúncio da ideia de infância”, por meio da grande preocupação que possuíam com a educação e com as escolas: “Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhe as raízes.” (POSTMAN, 1999, p. 22)

Postman chama a atenção também para os romanos que, além de emprestarem essa ideia de escolarização grega, concebem uma noção de infância ainda mais marcante, desenvolvendo a concepção de vergonha, considerada um ponto crucial para história da infância:

A questão é, simplesmente, que sem a noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir. Os romanos – e esse crédito ninguém lhes pode negar – apreenderam a questão, embora, evidentemente, nem todos e nem um número suficiente deles. (POSTMAN, 1999, p. 23)

Entretanto, com as invasões bárbaras do Norte, o colapso do Império Romano, o fim da cultura clássica e a entrada da Europa na Idade das Trevas e, posteriormente, na Idade Média, acontecem algumas mudanças marcadas por quatro pontos que, segundo Postman, são fundamentais para a compreensão da história da infância: “O primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como consequência dos outros três, é que desaparece a infância.” (POSTMAN, 1999, p. 24) Frente a isso, Postman destaca que durante toda a Idade Média as interações se davam por meio da oralidade, face a face. E, dessa forma, todas as manifestações culturais voltaram a ser pela “condição natural de comunicação humana”, que consistia na fala. Esse panorama aproximava as crianças dos adultos.

Com relação a isso, o autor demonstra que Rousseau parece estar certo ao afirmar que a leitura é o fim da infância permanente e que ela destrói a Psicologia e a Sociologia da oralidade. Postman reconhece que a leitura cria um mundo abstrato e acaba por gerar uma separação entre aqueles que sabem e os que não sabem ler. “A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta.” (POSTMAN, 1999, p. 27) Com isso, cria-se uma distancia entre adultos e crianças, visto que os primeiros são os que dominam os símbolos e, portanto, têm acesso aos segredos culturais codificados. “Num mundo letrado, as crianças precisam transformar-se em adultos.” (POSTMAN, 1999, p. 27) Nessa perspectiva, Postman demonstra que em um mundo não letrado, não há essa distinção entre criança e adulto e, por isso, na Idade Média, onde não havia “pré-requisitos de aprendizagem sequencial”, não havia nada que pudesse ser considerada uma concepção de escolarização para se preparar para o mundo adulto. As crianças, portanto, viviam próximas socialmente dos adultos, pois tinham acesso a quase todos os comportamentos e manifestações culturais. Esse panorama confirma a falta de alfabetização, de educação e de vergonha da época, demonstrando que o conceito de infância não existia no âmbito do mundo medieval.

A partir desse momento, Postman trabalha a ideia de que um novo ambiente inicia-se na área da comunicação, por volta do século XVI, com o surgimento da imprensa e da alfabetização socializada. A imprensa criou uma concepção de infância baseada na incompetência de leitura, sendo a idade adulta a detentora de tal competência. A partir do surgimento da tipografia, constituiu-se um novo mundo simbólico, o que exigiu uma nova concepção de mundo adulto e, consequentemente, a idade adulta excluiu as crianças: “e como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo

que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância.” (POSTMAN, 1999, p. 34)

Com o surgimento do livro impresso as mudanças foram ocorrendo, iniciando o que Postman chamou de “outra tradição”, agora baseada em um leitor isolado no silêncio de sua própria mente, separando-o de um contexto social. Os escritores tiveram, então, a possibilidade de um narcisismo que se libertou por meio de uma individualidade intelectual, que passou a ser uma condição psicológica aceitável. Esse espaço concebido pela imprensa tipográfica ao “eu” permitiu que se pensasse no indivíduo como “único”, o que configurou “a semente que levou por fim ao florescimento da infância.” (POSTMAN, 1999, p. 42)

É claro que esse panorama de individualismo não inventou, sozinho, a infância, muito menos em um curto período de tempo. Segundo Postman, com o decorrer do tempo esse conceito vai se delineando com o surgimento de uma “lacuna do conhecimento” que divide (nitidamente) os que sabiam ler dos que não sabiam, de modo que aqueles que sabiam se deparavam como um “mundo de novos fatos e percepções”.

Com os livros impressos o mundo viu surgir uma nova forma de organização do conteúdo e, conseqüentemente, uma nova forma de organizar o pensamento. Postman demonstra em sua obra, toda a influência da mídia impressa, questionando, inclusive, sua neutralidade, a popularização das ideias científicas e sua repercussão enquanto meio de comunicação de massa. Nesse contexto, anuncia o surgimento do homem “letrado” e, com isso, uma mudança na concepção de infância.

O mundo medieval não necessitava da ideia de infância, pois todos compartilhavam de um mesmo mundo intelectual e social, porém agora:

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p. 50)

O autor coloca que tudo isso contribuiu para o surgimento da infância enquanto uma classe de pessoas que falavam e se vestiam de maneira diferente, ao que acrescia suas

características físicas peculiares. E, com o modelo de infância, surge também o modelo da família moderna, o que se deu, principalmente, pela expansão da escolarização, ao ponto em que Postman concorda com Ariès, ao dizer que mudou a relação entre pais e filhos. Afirmar ainda que por volta de 1850 a infância já era considerada tanto um princípio social, quanto um fato social. Mas, não deixa de mencionar que, paradoxalmente a tudo isso, já estavam sendo plantadas “as sementes do fim da infância” (POSTMAN, 1999, p. 65).

Postman se propõe, então, a trabalhar toda a jornada da infância, demonstrando que antes de chegarmos a uma reflexão mais aproximada dos dias atuais, faz-se necessário abordar as mudanças ocorridas a partir do século XVII. A infância passa a ter sentidos e significados distintos para pessoas, épocas e costumes, também distintos. Conforme as mudanças no cenário político, religioso, econômico e intelectual a infância ganha um aspecto peculiar, característico da época. Em alguns momentos houve um enriquecimento da infância, em outros uma infância negligenciada, porém todos apresentavam uma particularidade com a relação à infância, mesmo que em alguns casos, quase extinta. Um exemplo bastante importante dessas mudanças de concepções deu-se em momentos distintos do século XVIII. Nessa época, durante a industrialização ocorrida na Inglaterra as crianças passaram a ser vistas como mão-de-obra barata. Mas, em contrapartida, nesse mesmo século começou a correr por toda Europa uma concepção de infância mais humanitária, pautada nos ideais iluministas, onde houve um senso de responsabilidade governamental em prol do bem-estar das crianças.

Em meio aos diversos pensadores que contribuíram para a história da infância, Postman destaca o século XVIII como o século de Locke e Rousseau, que desenvolveram ideias que marcaram a expansão do conceito de infância. Locke ficou conhecido por elaborar uma teoria da infância, segundo a qual a criança constitui-se como uma tábula rasa. A partir dessa teoria, recai sobre os pais a responsabilidade sobre a educação das crianças, já que essas nascem desprovidas de qualquer conhecimento e, portanto, seu fracasso é também o fracasso dos adultos. Rousseau também elucidou pensamentos que contribuíram para esse estudo da infância, de modo que além de enfatizar a importância da criança por si mesma, enfatiza também a importância da vida intelectual e emocional da criança, visto que ela fazia parte do estágio da vida que mais se aproximava do “estado de natureza” do homem. Assim, Rousseau demonstra uma visão mais naturalista, destacando as virtudes da infância (como a espontaneidade) e apontando seu crescimento como algo orgânico e natural, distinguindo-se da ideia de Locke sobre a necessidade de uma educação que venha a somar. Postman coloca

como sendo crucial entender as metáforas usadas por esses dois pensadores, para, assim, compreender suas visões contrastantes de infância:

Não creio que tenha sido muito notado, por exemplo, que a metáfora lockiana da mente como folha em branco descreve precisamente a conexão entre infância e material impresso. De fato, a tábula rasa vê a criança como um livro inadequadamente escrito que se encaminha para a maturidade à medida que as páginas vão sendo preenchidas. Não há nada “natural” ou biológico neste processo. [...] Por outro lado, Rousseau escreveu no *Emílio* que “as plantas melhoram com o cultivo, e o homem com a educação.” Aqui está a criança como planta silvestre que quase não pode ser melhorada pela educação livresca. Seu crescimento é orgânico e natural; a infância requer apenas não ser sufocada pelos extravasamentos doentios da civilização. A educação era, para Rousseau, essencialmente um processo de subtração; para Locke, um processo de adição. (POSTMAN, 1999, p. 74)

Chegando ao final do século XIX, Postman anuncia outros dois pensadores que vão influenciar todo o estilo de pensar a infância nesse século: Sigmund Freud e John Dewey. O autor ainda destaca que, juntos, Freud – com a obra *A interpretação dos sonhos* – e Dewey – com *A escola e a sociedade* – demonstram uma “síntese e somatória” da jornada da infância, desde o século XVI até o século XX. E, embora não tivessem as mesmas filosofias, ambos reafirmaram o que já vinha se formando com o passar do tempo: a ideia da criança cuja individualidade deve ser preservada e que, portanto, necessita de cuidados especiais. Para eles, a criança era detentora das regras de seu desenvolvimento, de um encanto e curiosidade que não podem ser sufocados, deve ser vista pelo que ela realmente é.

Posteriormente, na segunda parte de sua obra, Postman (1999) se dedica a problematizar o desaparecimento da infância. Porém, inicia seu capítulo mostrando que o período entre 1850 e 1950, marca a consolidação da infância, pois foi nessa época que as crianças foram tiradas das fábricas, bem como receberam apoio de leis que as qualificavam como diferentes dos adultos. Passa então, a ser definida como categoria biológica, em detrimento de um produto cultural. Esse período marca também o surgimento do estereótipo da família moderna. Mas, paradoxalmente a isso, Postman chama a atenção para esse momento que também marca o início de um possível desaparecimento dessa infância.

A partir daí, o autor traça, então, um paralelo na perspectiva de demonstrar como o surgimento dos meios de comunicação favorece a situação crítica que temos acerca da infância. E, com esse pressuposto, vai tecendo críticas que apontam para esse desmoronamento das distinções entre adultos e crianças, principalmente no que se refere ao domínio da televisão.

Segundo o autor, essa trajetória se inicia com Samuel Morse, o responsável pelo surgimento do telégrafo e ao qual Postman atribuiu “a paternidade da era sem crianças”. O telégrafo tornou acessível às crianças todo tipo de informação e “as circunstâncias em que seria vivenciada.” (POSTMAN, 1999) O autor ainda enfatiza a importância de seu surgimento ao dizer que ele foi o primeiro meio de comunicação capaz de permitir que “a velocidade da mensagem ultrapassasse a velocidade do corpo humano”. E ainda acrescenta que foi o responsável pela eliminação, de uma só vez, das barreiras de tempo e espaço na comunicação humana.

Postman desenvolve toda uma crítica aos efeitos despertados pelo telégrafo na sociedade, e dentre toda a repercussão social e histórica, o autor coloca que:

O mais importante é que o telégrafo iniciou o processo de tornar a informação incontrolável. [...] criou um público e um mercado não só para a notícia mas para a notícia fragmentada, descontínua e essencialmente irrelevante, que até hoje é a principal mercadoria da indústria da notícia. (POSTMAN, 1999, p. 85)

Assim, não deixa de apontar que toda essa atmosfera atingida por ele, proporcionou reflexos na infância, pois o telégrafo iniciou o processo de retirar da família e da escola o controle das informações, tornando tudo acessível e escancarado. Mas, isso significou somente o início, que se intensificou, cada vez mais, com as posteriores invenções ininterruptas. E, ao lado da comunicação elétrica, Postman ainda destaca a “revolução gráfica”, que tornou o mundo imagético no qual imagens, cartazes e anúncios passaram a dominar a sociedade que, dessa forma, passou a atribuir mais valor às coisas do que aos conceitos. Frente a isso, nota-se que a imagem de um produto passa a ser “mais importante do

que sua utilidade” (POSTMAN, 1999, p. 88) demonstrando aí, o quanto uma propaganda pode, por exemplo, interferir na necessidade de se adquirir um determinado produto.

Postman escolhe o ano de 1950 para demonstrar que o cenário se completa e a infância começa se tornar obsoleta, iniciando-se um contínuo desaparecimento da infância. O autor se refere a essa época em específico, pois foi o ano que a televisão se alastrou e passou a fazer parte da maioria dos lares americanos. A televisão configura a união simultânea entre a revolução elétrica e gráfica e, por meio dela, Postman afirma ser possível perceber o desmoronamento dessa linha divisória entre infância e a idade adulta. A televisão, da forma comercial como é utilizada (e cabe aqui dizer que o autor não descarta a possibilidade de um dia ela ser utilizada de forma distinta) é a responsável pelo desaparecimento da infância, dentre outros motivos, porque ela favorece a acessibilidade de informações, bem como propicia a facilidade de compreensão por meio das imagens. A televisão é para todos, tanto em sua forma simbólica, como na física; não precisa de segregação visto que busca audiência e, nesse sentido, ainda busca todos os tipos de informações para garanti-la. Isso faz com que ela deixe de lado os *tabus* e torne tudo escancarado das mais diversas formas de apresentação, seja em novela, programa de *reality-show*, dentre outras possibilidades de exibição. “A predisposição e portanto o negócio da televisão é propagar informação, não coletá-la.” (POSTMAN, 1999, p. 96)

Diante disso, Postman reafirma a propagação da televisão como um ponto de extrema importância para esse rompimento de barreiras entre a infância e a idade adulta, pois ela não requer aprendizagem específica, não exige grandes esforços da mente (o autor considera que, nessas condições em que está imposta, assistir TV requer apenas recepção), não apresenta segredos, bem como não reforça a segregação do público.

Tudo isso culmina em uma perda da curiosidade da criança por ver tudo escancarado na tela da TV, mas também implica na perda de terreno da autoridade do adulto. Com relação a isso, Postman apoia-se em autores que estudam o desenvolvimento infantil, para demonstrar que a criança precisa de uma referência de autoridade para construir sua crença no que é certo e errado, pois, por meio dessas crenças, a criança desenvolve sentimentos positivos sobre si mesma e, assim, mantém sua racionalidade. Caso contrário, existe a dificuldade na visualização de uma disciplina ou coragem futura.

Postman ainda coloca que, ao desvelar todos os segredos do mundo adulto às crianças, a televisão não se apoia somente nos aspectos negativos, mas também escancara um “mundo de prazer” encontrado no consumo. “A televisão revela às crianças, na mais tenra

idade, as alegrias do consumismo, o contentamento decorrente de comprar quase tudo – de cera para assoalho a automóveis.” (POSTMAN, 1999, p. 110)

É essa necessidade criada pela indústria cultural, e propagada principalmente pelas mensagens televisivas, que interferem na formação da identidade infantil, favorecendo e estimulando um consumismo precoce. A tese de que a infância encontra-se em tempos difíceis vai ao encontro da hipótese de que as propagandas midiáticas influenciam nas necessidades das crianças, visto que transmitem a ideia de que determinado produto é necessário para uma satisfação pessoal. Esse consumismo desenfreado é resultado, portanto, de uma sociedade que cria meios para uma divulgação eficiente de bens materiais.

Postman faz, então, uma crítica às propagandas, e à utilização de uma linguagem emotiva que não exige um pensamento racional. Segundo ele, as propagandas atuais oferecem muito mais do que produtos, mas ídolos, aos quais podem se apegar tanto os adultos como as crianças e, por isso, elas não favorecem o raciocínio com base no interesse pessoal.

Frente a esses estímulos, tem-se a sensação de que tais bens ajudarão a ter uma vida melhor e, conseqüentemente, as pessoas atribuem-lhes mais valor do que ao próprio ser humano.

É um conforto saber que nosso trabalho enfadonho pode ser aliviado por uma viagem à Jamaica ou ao Havaí, que nosso status pode subir se comprarmos um Cordoba, que nossa competência pode se firmar se usarmos um certo detergente, que nosso sex-appeal pode ser avivado por um anti-séptico bucal. [...] Aos três anos de idade nossas crianças já foram apresentadas a essas motivações, pois a televisão convida todo mundo a compartilhar delas. (POSTMAN, 1999, p. 111)

Assim, observa-se que a infância está sujeita aos estímulos do mundo adulto. As crianças já não vivenciam experiências singulares, de modo que foram incorporadas nesse panorama de mundo administrado onde se encontram crianças adultizadas e adultos infantilizados. Postman defende que a infância, enquanto uma construção social e não como uma etapa meramente biológica, está ameaçada com o advento das mídias eletrônicas. Assim, dizer que a infância encontra-se em tempos difíceis é uma forma menos gritante de dizer que hoje configura-se, certamente, um desaparecimento da infância.

3.1.4. A concepção de infância construída: um cruzamento possível

Estabelecendo um paralelo entre essas diferentes perspectivas, encontramos algumas ideias que se cruzam e é nesse cruzamento que centramos nossa concepção de infância para as análises que seguem.

Ao considerar a criança enquanto uma categoria que permite uma compreensão da sociedade, aproximamos Philippe Ariès de Neil Postman, uma vez que a infância que problematizamos hoje é o reflexo de uma sociedade que não permite a ela suas peculiaridades, e que nada mais é do que a sociedade administrada que abordamos até o presente momento tendo seu cerne em um espetáculo proporcionado pela supervalorização do capital. Nessa perspectiva, também aproximamos desse diálogo as reflexões de Walter Kohan acerca de uma infância ligada à experiência, à descoberta e à intensidade, já que acreditamos ser essa a condição que fica limitada no âmbito da sociedade administrada.

Dessa forma, pensamos aqui em uma infância enquanto reflexo de uma sociedade que traz à tona os aspectos sócioeconômicos vigentes, porém que se configura enquanto descoberta. Acreditamos que essa descoberta é algo peculiar às crianças que estão realizando suas primeiras vivências e que, portanto, se distingue da idade adulta.

É essa infância que supomos ameaçada pela hegemonia da indústria cultural. Diante do domínio dessa indústria, onde a disseminação de produtos simbólicos é realizada de maneira banalizada, supomos uma deformação da infância que em muito se aproxima da crítica de Postman. Entretanto, ao sermos questionados sobre o que é infância, sentimos a necessidade desse cruzamento que torna o conceito mais abrangente, contemplando, assim, aspectos históricos, sociais e também filosóficos.

Portanto, é certo que a diferença cronológica sempre irá existir marcando diferentes idades da vida, já que “não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço.” (POSTMAN, 1999, p. 167) Em um momento em que se preza pela rapidez e agilidade, os aspectos ligados à intensidade não são compatíveis com as necessidades de um panorama voltado à superficialidade e ao espetáculo. Cabe aqui, novamente, pensarmos na ideia de intensidade e cronologia proposta por Kohan: não seria, portanto, favorável aos interesses da indústria cultural, relacionar a infância apenas ao seu aspecto cronológico?

Tomando como base uma perspectiva de infância que denote, então, a infância enquanto período de descobertas peculiares, mas também como o momento em que se desenvolve a identidade e o caráter dos sujeitos, nosso foco centrou-se em um trabalho voltado para as crianças. Por meio de um contato mais aproximado com essas e baseando em suas ideias e pensamentos, buscamos promover uma reflexão que proporcione uma aproximação entre a teoria e a realidade que, se não responder aos questionamentos levantados, pelo menos nos sugerirá pistas para discuti-los.

3.2. O projeto

A partir dessa concepção de infância que traçamos aqui e tendo a formação como algo mais amplo, que envolve experiências formativas proporcionadas pela escola, pela família e pela sociedade, vimos nos dados colhidos, por meio de uma aproximação entre essas esferas, a possibilidade de encontrar as pistas para nosso questionamento acerca da influência da indústria cultural no processo formativo das crianças. Assim, procuramos a escola como local de coleta, por considerá-la um lugar onde se tem contato com as próprias crianças no processo de escolarização, além do contato com a família e também com a instituição inserida no contexto social que problematizamos.

Pensando nesses aspectos, elaboramos um projeto que visava o acompanhamento de uma turma de alunos que pertenciam ao 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, no decorrer de um semestre do ano letivo. O grupo era formado por 22 crianças com faixa etária entre 7 e 9 anos de idade.

O projeto em questão englobava observações e rodas de conversas com as crianças, relacionadas ao tema “mídia e consumo”, o qual compõe o foco desse trabalho¹⁰. Algumas das questões trabalhadas, mesmo depois de debatidas, foram transformadas em atividades nas quais as crianças podiam escrever o que pensavam ou mesmo desenhar, levando em consideração que existiam alguns alunos que não eram alfabetizados ainda. Em paralelo às discussões, havia ainda uma proposta aos alunos para que escrevessem textos sobre o tema debatido. Eles tinham abertura para contarem sobre alguma coisa que assistiram na televisão, ou mesmo a liberdade de não querer escrever nada sobre o tema, já que o objetivo não era

¹⁰ A escola na qual desenvolvemos o trabalho não permitiu que as conversas fossem gravadas; dessa forma, todas as análises foram realizadas com base no que observamos, bem como em falas que anotamos com precisão.

forçar a produção, mas apenas estimular que colocassem no papel o que estavam pensando sobre o assunto. Como a turma estava trabalhando com diferentes gêneros textuais, deixamos que eles escolhessem o formato do texto.

Para trazer à tona esse projeto acerca da mídia e do consumo, os pais ou responsáveis foram questionados em uma reunião na qual o objetivo do trabalho foi esclarecido. Assim, pudemos contar com a parceria dos pais, inclusive em atividades enviadas para casa, as quais deviam ser realizadas exclusivamente pelas crianças sem a interferência de qualquer adulto.

Além disso, já no final do semestre, foi enviado também a essas famílias, um questionário¹¹ que indagava acerca do tema com perguntas direcionadas às opiniões dos responsáveis no que se referia às propagandas voltadas às crianças, bem como ao tempo em que ficavam diante da televisão e sua influência no consumismo infantil. Foram questionados também acerca da possível influência desse consumo no processo formativo das crianças, levando em consideração ainda a influência do cotidiano na escola. O questionário foi mesclado de questões objetivas e dissertativas, de modo que, diferentemente da entrevista, as famílias puderam pensar em casa acerca do assunto e tiveram total liberdade para responder às questões, já que não precisavam se identificar em nenhum momento, bem como também não precisavam identificar a criança. O preenchimento das perguntas era facultativo e, por isso, recebemos alguns questionários com questões em branco, embora a maioria tenha respondido tudo.

Concluída essa etapa, todas as observações bem como as produções foram analisadas tendo o embasamento teórico como pano de fundo dessas análises que possibilitaram um diálogo e uma reflexão entre as categorias propostas: mídia, consumo e educação. Nos itens a seguir, demonstraremos como se deu essa análise, trazendo à tona os dados coletados, bem como o debate travado com a teoria com a qual buscamos identificar a influência da indústria cultural na infância. Para complementar nossas análises, utilizamos alguns dados obtidos em uma palestra promovida pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Juventude e Direitos Humanos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (campus de Araraquara), realizada pelo coordenador do Instituto Alana, que trouxe à tona pesquisas sobre “A criança e o consumo: a mercantilização da infância”. Por meio dessa palestra tivemos um contato com o trabalho realizado por esse Instituto que apresenta uma proposta para além do consumo infantil, bem como à proteção da criança contra a publicidade abusiva. Algumas

¹¹ O modelo do questionário utilizado para enviar às famílias, encontra-se no Apêndice A.

considerações pertinentes às análises foram retiradas ainda do site¹² desse Instituto, considerado uma fonte que favoreceu nosso estudo, bem como um exemplo (dentre outros) de proposta de resistência a toda esse panorama de fetichização.

3.2.1. As rodas de conversas e sua proximidade com o Grupo Focal enquanto metodologia de pesquisa qualitativa

No decorrer do semestre, a temática proposta – Mídia e consumo – foi apresentada às crianças por meio de problemáticas adaptadas e, muitas vezes, transformadas em questões, que deram margem às conversas. Por meio dessas conversas buscamos observar e compreender um pouco a ideia que as crianças tinham acerca dos meios de comunicação, em especial a televisão, em uma tentativa de perceber sua importância no cotidiano dos alunos.

A dinâmica utilizada para a realização dessas rodas de conversa permitiu que aproximássemos esse procedimento metodológico de investigação do chamado Grupo Focal, utilizado na realização de pesquisas qualitativas.

Algumas características que traçam o perfil de um Grupo Focal se tornam evidentes ao apontarmos os procedimentos utilizados para a organização e o desenvolvimento das rodas de conversas. De acordo com pesquisadores dessa técnica de coleta de dados:

[...] o trabalho com grupos focais permitiu compreender os seguintes aspectos: processos de construção da realidade por determinados grupos sociais; práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Assim, constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.¹³

¹² Instituto Alana, disponível em < <http://www.alana.org.br>>. É importante ressaltar que o Instituto disponibiliza, conforme indicado no *site*, seu conteúdo para pesquisas sem fins educativos.

¹³ MELLO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. Grupo Focal da Pesquisa em Educação. Disponível <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos>. Acesso em: 16 de abril de 2011.

Nessa perspectiva, as rodas de conversas organizadas com as crianças se aproximam dessa técnica, levando em consideração ainda que formamos o grupo com crianças de uma mesma faixa etária, da mesma turma de uma escola e, portanto, do mesmo bairro da cidade. Esses itens caracterizam os sujeitos participantes do grupo, aproximando-os em alguns pontos em comum, como é caso do contexto social, porém garantindo certa heterogeneidade em outros aspectos (como sexo, formação familiar, dentre outros) para que se possa favorecer o debate. Tudo isso se faz fundamental para a formação de um grupo focal.

A forma como as conversas foram conduzidas, tendo sempre à frente o foco da pesquisa, também é um traço marcante desse procedimento. No Grupo Focal, como o próprio nome diz, o foco se mantém presente a todo o momento em meio às discussões, favorecendo que se atinjam os objetivos da pesquisa, uma vez que, por meio das discussões, podem-se fazer as devidas teorizações e análises pautadas no referencial teórico. A pouca intervenção do pesquisador também é um ponto forte, de modo que sua participação deve se ater aos questionamentos que possam tornar a discussão mais produtiva, porém sem intervir nos diálogos emitindo opiniões ou tirando conclusões precipitadas.

Algumas das questões levadas para as rodas de conversas deram abertura a outros questionamentos a partir das próprias falas das crianças e, assim, sugeriram vários desdobramentos, dentro os quais destacamos: qual o meio de comunicação mais utilizado em sua casa? Qual seu programa de televisão favorito? Existe algo que você viu na televisão e queria ganhar? Qual propaganda mais te chama à atenção? O que você faz quando deseja muito ganhar algo? Qual seu maior sonho?

Assim, as rodas de conversas constituíram um espaço aberto para discutir e incitar nas crianças uma possível reflexão sobre o tema em questão. E os questionamentos consistiram em uma forma de instigar mais a ideia desenvolvida pela própria criança, de maneira que a fala colocada na roda era sempre devolvida para a criança em forma de questionamento, porém sem perder de vista o foco da pesquisa. As perguntas surgiam, portanto, como uma devolutiva da opinião manifestada, o que evitava que fizéssemos, mesmo que maneira não intencional, insinuações indutivas. Cabe destacar então, que não se trata de uma entrevista coletiva, visto que existe a troca de ideias entre os participantes e a não interferência do pesquisador com questões formuladas para se obter apenas uma resposta direta sobre o assunto. O objetivo era o diálogo e a troca de ideias entre os participantes de modo que

podéssemos permitir o envolvimento das crianças com o assunto, para, assim, conhecermos um pouco das posições e pensamentos sobre o determinado assunto.

Embora a técnica do Grupo Focal seja utilizada com no máximo 12 participantes no grupo, nossas rodas de conversa foram realizadas com todos os alunos da sala, a fim de não fazer nenhum tipo de seleção no interior da sala de aula, já que nesse caso não havia a necessidade de selecionar os participantes que mais se aproximavam de um perfil (todos possuíam a mesma faixa etária e, portanto, já se encaixavam na proposta da pesquisa).

A organização e a seleção de um espaço e de um tempo determinados também são apropriadas para o desenvolvimento de uma coleta de dados utilizando esse procedimento metodológico. As questões eram levantadas sempre no primeiro momento da aula, o qual era bastante diferente das dinâmicas realizadas no restante do dia. Nesse momento em específico, as crianças sentavam-se em roda no chão (e não nas carteiras como costumavam se sentar no decorrer da aula) para discutir uma problemática proposta. Essa mudança de rotina proporcionada por esse momento fundamentava-se à medida que as crianças se sentiam mais à vontade por estar em um período de descontração, o que facilitava a interação entre elas e, consequentemente, o diálogo se tornava algo mais espontâneo, menos formal.

As rodas de conversas aconteciam às quintas-feiras, dia em que os alunos não tinham nenhuma atividade já estabelecida pela escola e, por isso, podiam permanecer conversando em um período de tempo de aproximadamente uma hora, o que variava um pouco conforme a empolgação das crianças, porém sem se estender muito além desse tempo para não haver mudanças de foco ou mesmo distração.

Embora a técnica do Grupo Focal utilize, na maioria das vezes, a gravação enquanto forma de registro, nosso combinado com a escola era a não utilização de nenhum tipo de gravador ou câmera, para a preservação máxima da identidade das crianças e da instituição em si. Dessa forma, apenas fazíamos as anotações no decorrer das conversas, com a ajuda da assistente de sala, que permanecia apenas observando e relatando os destaques feitos pelas crianças.

Para a realização das análises, o Grupo Focal trabalha também na perspectiva das interações. Dessa forma, buscamos realizar análises tendo como foco a dinâmica do grupo, porém considerando as falas, as trocas de ideias e os pensamentos emitidos pelas crianças. Como não utilizamos o recurso da gravação, procuramos utilizar as rodas de conversa de

maneira exploratória, o que se complementou com as observações realizadas no período em que estivemos em contato com a turma, bem como com o questionário enviado às famílias. Buscamos fazer análises qualitativas sobre as ideias apontadas pelas crianças, de modo que atentamos para a não categorização dos pensamentos. Além disso, é importante enfatizar que, sem o recurso da gravação, não houve a possibilidade de transcrever as rodas de conversas na íntegra, porém os dados são trazidos por meio dos apontamentos realizados pelas crianças em consonância com as atividades realizadas e as observações. Assim, no cruzamento desses dados fomos levantando nossas considerações sobre a influência da indústria cultural na infância.

3.3. A cidade, a escola e as crianças participantes

O projeto foi realizado em uma escola municipal na cidade de Ribeirão Preto¹⁴.

Atualmente Ribeirão Preto conta um território de 651 Km², e com uma população de 605.114 habitantes (de acordo com o Censo/2010). É considerada uma das cidades mais desenvolvidas do interior de São Paulo. Estruturalmente é formada por 164 bairros divididos entre regiões norte, sul, leste e oeste e ainda no distrito de Bonfim Paulista. Espalhadas por todas essas regiões, existem 27 unidades escolares de Ensino Fundamental, 37 de Educação Infantil de 4 a 5 anos, 29 de Educação Infantil de 0 a 3 anos, 24 Instituições Filantrópicas subsidiadas, 1 Unidade Escolar de Educação Especial e 1 de Ensino Profissionalizante. No total, a secretaria municipal de Ribeirão atende 46.485 alunos matriculados por ano.¹⁵

A escola¹⁶, na qual realizamos o projeto, pertence ao bairro Alto do Ipiranga, situado na região oeste da cidade. Trata-se de um bairro que abrange uma população heterogênea no que se refere aos aspectos sócioeconômicos, levando em consideração que existem famílias de classe média, bem como partes do bairro com famílias vivendo em barracos construídos com materiais diversos e sem asfalto nas ruas, que compõem uma região favelada. O bairro situa-se ao lado esquerdo (tendo como referência o centro da cidade) da Avenida Dom Pedro, principal via de acesso do bairro Ipiranga onde está instalada a empresa de Refrigerantes

¹⁴ Um breve histórico da cidade de Ribeirão Preto encontra-se no Apêndice B.

¹⁵ Dados disponíveis em < [http:// www.ribeiraopreto.gov.sp.br](http://www.ribeiraopreto.gov.sp.br)>. Acesso em: 21 de novembro de 2011.

¹⁶ Em acordo com a direção da escola, não poderemos indicar aqui o nome da escola. Apenas indicamos as características necessárias para a contextualização dos dados coletados.

Ipiranga – a *Coca-Cola* – responsável também, por muitos dos empregos gerados na região. Além dessa, encontram-se situadas ali filiais das grandes redes de supermercados *Carrefour* e *Savegnago*.

Em meio ao Alto de Ipiranga, a escola municipal em questão foi fundada no ano de 1991 e possui 5.916 metros quadrados de área construída. A tabela que segue demonstra como está organizada sua estrutura física:

Tabela 1: Estrutura Física da Escola

ÁREA	QUANTIDADE
Salas de aulas	18
Sala de diretoria	01
Sala de assistente de diretoria	01
Almoxarifado	01
Sala de professores	01
Sala de Coordenação Pedagógica	01
Sala de secretaria	01
Sala de arquivo de secretaria	01
Sala de depósito de material da secretaria	01
Biblioteca	01
Anfiteatro	01
Sala de laboratório	01
Departamento médio e odontológico	01
Cozinha, refeitório e dispensa (conjunto formado por construções interligadas)	01
Sanitários (dos alunos, dos funcionários e do setor administrativo)	06
Zeladoria	01
Reservatório para água	02

Pátio coberto	01
Quadra de esportes descoberta	02
Quadra de esporte coberta	01
Campo de futebol (gramado)	01
Piscinas	01
Salão de uso múltiplo	01
Área edificada para diversas atividades	01
Área edificada contendo vestiário masculino e feminino	01

Com relação a essa estrutura física, vale destacar que algumas das áreas acima elencadas encontram-se em desuso (por motivos variados que vão desde a falta de manutenção até a prevenção de acidentes), como é caso das piscinas, do salão de uso múltiplo e do laboratório.

Trata-se de uma escola de porte médio (comparada às demais existentes na cidade), trabalhando com 949 alunos (entre os períodos da manhã, tarde e noite) e 48 professores que compõem o corpo docente. Além disso, a escola ainda trabalha com uma equipe de 52 funcionários que garantem uma boa estrutura para os alunos no decorrer do ano letivo.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, a escola atende alunos do Ensino Fundamental I, II além de uma classe noturna do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Num primeiro momento, chegou a atender também a antiga Pré-Escola do Ensino Infantil, mas devido a reforma no ensino ocorrida em fevereiro de 2006 sob o respaldo da Lei 11.274 a escola passou a atender o Ensino Fundamental de 9 anos, iniciando seu atendimento às crianças de 6 anos no primeiro ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I.

A escola não apresenta um Projeto Político Pedagógico geral, mas está organizada a partir de um regimento escolar que aborda desde os objetivos gerais da escola, até características do currículo proposto. De acordo com esse documento “esta Unidade Escolar inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua iniciação

para o trabalho [...]”. A partir desse objetivo são pautados, ainda, alguns princípios como, por exemplo, a igualdade de acesso, o direito à aprendizagem e o respeito às dificuldades dos alunos. No que se refere ao currículo, o documento aborda a legislação adequada para indicar uma proposta de base que forneça “uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Além desse regimento, a escola possui um planejamento de cada ano do Ensino Fundamental com os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados, escritos pelos professores responsáveis por cada turma, o que exige sua reformulação anualmente. Conta ainda, com dois projetos comuns a todos os anos do Ensino Fundamental I e II: o Projeto “Cuidando do meio ambiente” referente à Educação Ambiental, que visa uma conscientização dos alunos acerca dos cuidados com o planeta; e o Projeto “Como Educar” que trabalha com questões relacionadas ao bom convívio da criança na escola, em casa e em outros ambientes sociais. Esse último trata-se de um projeto multidisciplinar que envolve aspectos de orientação pedagógica, bem como da área da psicologia.

Vejamos agora um pouco do perfil das crianças que compõem a turma participante do projeto.

A turma do 2º ano A é composta por 26 crianças com faixa etária entre 7 e 9 anos, das quais apenas 22 são frequentes. Dessa forma, o projeto foi realizado com as 22 crianças, das quais 12 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Tendo em vista a proximidade da escola com a região da favela, a turma é composta por crianças que possuem diferentes condições sociais, bem como com diferentes estilos de composição familiar. Por meio do questionário enviado às famílias, pudemos levantar alguns dados que nos ajudam a compreender um pouco da realidade das crianças participantes.

Constatamos que dos 22 alunos que pertenciam à turma, 11% deles moram na região favelada, ou em alguns casos, vizinhos dela. Esse dado nos levou a compreender que as crianças tinham vergonha de dizer que moravam ali e que, como a maioria já se conhecia do ano passado, os colegas acabavam se referindo a esse dado de maneira pejorativa, o que envergonhava muito aos alunos daquela região:

“Ele mora na favela... sei por que eu já vi ele lá na casa dele... é lá sim, ele que não quer dizer.”

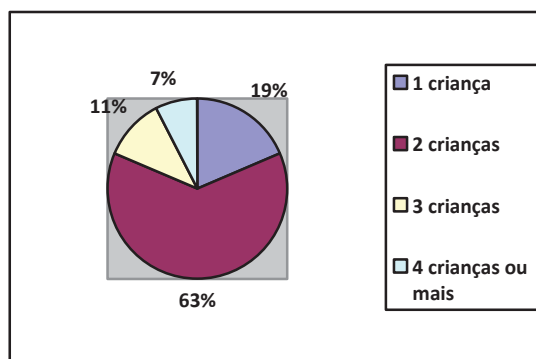
Assim, notamos que a maioria das crianças que morava ali tinha vergonha de dizer que sua casa era na rua “de terra”, como eles mesmos se referiam. Além disso, notamos que as crianças que não moravam naquele lado do bairro, sentiam como se pertencessem a um grupo que as reunia por conta desse fato. Em vários momentos, ouvia-se comentário do tipo:

“Eu não moro lá não, apenas moro perto.”

“Ele também mora na favela, do lado da casa do J. Eles moram tudo por lá, não sei por que falam um do outro.”

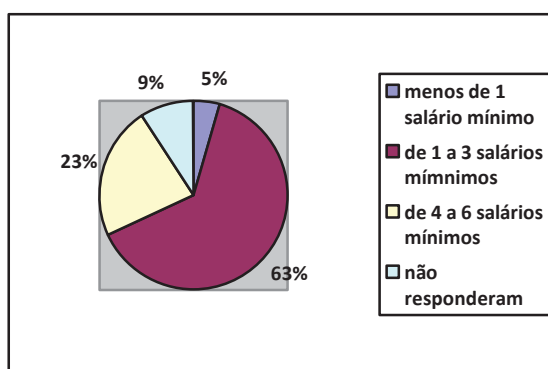
As próprias crianças não admitiam que algum colega falasse do outro se ele também morasse naquela parte do bairro. Isso demonstrou que o fato de possuir uma característica de condição de vida parecida, fazia com que um simples comentário parecesse uma forma de “trair o grupo”. Dessa forma, embora esse fosse um grupo em que as crianças não escolhiam fazer parte, já se percebia que existiam subdivisões dentro da sala de aula, o que nem sempre sobressaía aos olhos dos adultos, porém, em determinados momentos, tal divisão era trazida à tona pelos próprios alunos, geralmente por aqueles que não viviam nessa região mais carente do bairro. No decorrer da pesquisa, notamos que esse não era um empecilho para que eles conversassem ou mesmo passassem o recreio junto – o que era considerado muito sério às crianças, que só escolhiam passar o recreio com quem se identificam em alguma coisa. Entretanto, bastava acontecer algum problema de desentendimento entre eles, alguma divergência de opinião, para que logo utilizassem esse dado para jogar a culpa no colega com menos condições socioeconômicas.

Mas, acerca da convivência familiar e da quantidade de pessoas que viviam na mesma casa, levantamos que apenas 25% moravam com pai e mãe. Do restante, 45% moravam apenas com a mãe e 30% moravam com a avó e outro parente responsável. Questionamos sobre o número de crianças que viviam na mesma casa e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1: Número de crianças existentes em cada casa

Assim, temos que a maioria dos alunos da turma mora com mais crianças em casa, apesar de que estes, conforme indicado pelas próprias crianças, nem sempre são irmãos, mas sim primos ou mesmo sobrinhos, filhos de um irmão mais velho.

Com relação à renda, o questionário nos mostrou que 36% das crianças participantes vivem com uma família na qual apenas uma pessoa possui renda; 55% possuem duas fontes de renda em casa e os 9% restantes não informaram o número certo de pessoas com renda. E, em seguida, obtivemos os índices dessa renda familiar total (aproximada) de cada uma dessas famílias, o que nos levou ao seguinte demonstrativo:

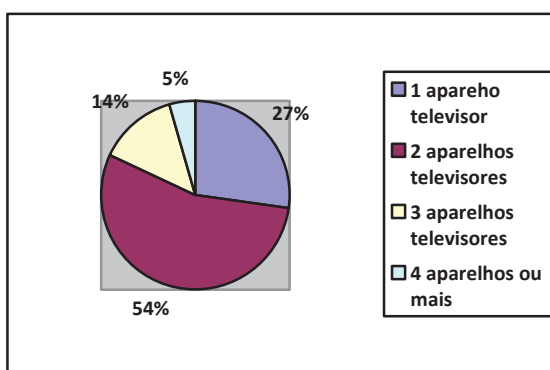
Gráfico 2: Renda familiar

Por meio dos índices demonstrados acima, e levando em consideração a formação heterogênea da família com relação aos responsáveis e ao número de crianças, podemos dizer que a turma apresenta uma diversidade nas condições de vida, embora não muito acentuada se levarmos em consideração que a maioria possui renda entre 1 e 3 salários mínimos. Vale destacar que muitas crianças da sala são favorecidas ainda pelo programa do governo, Bolsa

Família e, até por isso, a maioria dos alunos procura faltar somente quando realmente vai ao médico, uma vez que a exigência para receber a verba destinada a esse auxílio é um relatório com a frequência na escola.

Com relação à moradia, 61% possuem casa própria e 39% moram em casa alugada. Questionamos também os aparelhos eletrônicos que cada criança possui em casa e, tirando o fogão e a geladeira que todos possuem, dentre os demais aparelhos como rádio, celular, computador, MP3, DVD, micro-ondas, secador de cabelos e máquina de lavar, a televisão era o único aparelho a que todos tinham acesso, sendo que a maioria ainda possui mais de um aparelho conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Televisão por residência



Assim, os dados demonstram que a televisão ainda é tida como o aparelho mais acessível às famílias, até mesmo de baixa renda. De acordo com o levantamento¹⁷ feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009, o número de residências que passaram a possuir televisão subiu de 90,3% para 95,7%. Esse número vem acompanhado com o aumento também no número de aparelhos DVD (72%) e de máquina de lavar (44,3%), mas que ainda mantêm uma grande distância do monopólio da televisão. Vale destacar que o percentual de famílias que já acessam a internet em casa também tem aumentando nos últimos anos, chegando ao índice de 42% em 2009. Frente a esses dados, focamos nossas análises principalmente nas influências da televisão, bem como de suas propagandas e programas exibidos nos canais abertos.

¹⁷ Pesquisa disponível no endereço < <http://www.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2010.

3.4. As crianças, o cotidiano e as influências

Após essas questões relacionadas às condições básicas de vida dos participantes, focamos as demais questões nas crianças, de modo que procuramos saber as atividades frequentemente realizadas por elas em casa, bem como os lugares que preferem para o lazer, e as reações que possuem diante do grande leque de produtos de mercado oferecidos diariamente pelos meios de comunicação. Para tal apresentação, serão descritos os dados obtidos com o questionário enviado às famílias, uma vez que eles permitem uma melhor visualização da realidade de cada uma, bem como de preferências, costumes e comportamentos.

Antes de iniciar o apontamento dos dados, seria incoerente não chamar aqui, mais uma vez, a atenção para o contexto atual abordado no primeiro capítulo o qual fornece mais sentido às nossas análises, uma vez que se encontra justaposto a elas. Vivemos em uma sociedade na qual os meios de comunicação garantem diariamente uma avalanche de informações conciliada com uma grande e fácil acessibilidade. Isso é garantido pelo avanço tecnológico, bem como pela utilização da ciência a favor de um desenvolvimento dirigido pelo capital. Estudos e pesquisas passam a ser o passaporte para se atingir metas ostentadas pelo capitalismo que invade todas as instâncias da sociedade.

Em meio a esse panorama, chamamos a atenção para a hegemonia da indústria cultural que mantém seus produtos a mercê de uma standardização, inclusive dos bens culturais que também são produzidos nessa lógica e, portanto, chamados de produtos semiculturais. Dessa forma, é importante levar em consideração que tal hegemonia se faz presente também nos meios de comunicação que são utilizados pela indústria cultural a fim de favorecer a adaptação dos indivíduos à sociedade administrada.

Frente a isso, iniciamos mostrando a importância da televisão no cotidiano dessas crianças, quando questionadas acerca da atividade que costumam realizar com maior frequência quando estão em casa. A tabela demonstra o alto índice da televisão em meio às demais opções indicadas:

Tabela 2: Atividades realizadas com maior frequência pelas crianças

Atividade	Quantidade de questionários que indicaram	Porcentagem
Ouvir rádio	2	9%
Estudar	0	0%
Assistir televisão	16	72%
Brincar	1	5%
Outras (jogar futebol, usar a internet, etc.)	3	14%

Pode-se perceber pelos dados acima que o brincar ficou quase esquecido diante do grande espaço destinado à televisão, mencionada como principal lazer pelas crianças. E, com relação a isso, uma fala de uma aluna pode exemplificar bem a importância dada pelas crianças ao ato de assistir televisão. Ao ser questionada sobre uma forma de organização para a realização de duas tarefas de casa no mesmo dia, sem que para isso fosse necessário deixar de lado o lazer, a sugestão foi fazer a lição e brincar, deixando a televisão para outro dia. Imediatamente a aluna disse:

“Não professora, tenho uma ideia melhor: eu faço as tarefas primeiro e depois assisto televisão. Aí eu fico sem brincar hoje mesmo.” (Aluna J.)

Nessa questão é importante destacar ainda que em três questionários havia uma ressalva dizendo que a criança também gostava de usar o computador, embora tenha assinalado a televisão como atividade mais frequente. Isso nos sugere que, mesmo tendo a televisão superado de forma quase unânime todas as outras atividades, a internet ganha um espaço considerável, mesmo em famílias de baixa renda.

Ressaltando ainda mais a importância dada à TV, outro índice que merece destaque se refere às horas em que as crianças permanecem assistindo televisão e, assim como a tabela

anterior, essa também permite que se visualize a grande quantidade de tempo que passam vendo as mais diversas programações exibidas, principalmente nos canais livres, tais como Rede Globo, SBT, Cultura, Bandeirantes, Record e Rede TV e, em alguns casos, de canais por assinatura também.

Tabela 3: Quantidade de horas dedicadas à televisão

Horas assistindo televisão	Quantidade de questionários que indicaram	Porcentagem
1 hora	0	0%
2 horas	2	9%
3 horas	6	27%
4 ou mais	14	64%

Por meio dessa tabela, notamos que em 64% das famílias que responderam ao questionário, as crianças que moram na casa passam 4 horas ou mais assistindo televisão, enquanto que nenhuma indicou apenas uma hora. Isso quer dizer que as crianças destinam o período inverso ao que estão na escola à televisão. E, um fato curioso que percebemos ao compararmos as observações das rodas de conversas com as respostas indicadas pelas famílias nos questionários, foi com relação aos canais indicados por serem vistos com maior frequência pelas crianças. De acordo com o questionário enviado aos pais ou responsáveis, o canal mais procurado é a TV CULTURA:

Tabela 4: Canais assistidos com maior frequência pelas crianças

Canal	Indicações dos questionários	Porcentagem
SBT	2	9%
GLOBO	7	32%
BANDEIRANTES	1	5%
RECORD	1	5%
REDE TV	0	0%
TV CULTURA	9	40%
TV a cabo	2	9%

Se notarmos na tabela, a Rede Globo aparece logo em seguida da TV Cultura com 32% da preferência e a Rede TV não possui nenhuma indicação. Entretanto, no decorrer das rodas de conversas com a turma, os comentários mais frequentes eram acerca das novelas da Rede Globo e dos filmes passados na Tela Quente às 22 horas, após o término da última novela, a chamada *Passione*. Muitos faziam comentários acerca de assuntos exibidos pela novela, contando aos colegas em forma de notícia, demonstrando ansiedade e preocupação em assistir ao próximo capítulo:

“Você viu que a Clara está mentindo? Ela não ficou boazinha não...”
(comentário da aluna J. a uma colega, se referindo à novela exibida na Rede Globo, *Passione*)

Além disso, as crianças costumavam se referir também ao programa *Pânico na TV*, exibido à noite pela Rede TV. Esse programa possui conteúdos erotizados, mas que atraíam as

crianças, preferencialmente os meninos, que faziam comentários se referindo às chamadas “paniquetes” (moças que se exibem no programa utilizando trajes íntimos).

Isso não quer dizer que as crianças não assistem aos desenhos conforme indicado pelas mães em muitos dos questionários, até mesmo porque eles colecionam ícones dos principais personagens de desenhos, tais como Ben 10, Naruto, Bob Esponja, Barbie, dentre outros. Percebemos, entretanto, que algumas famílias preferiram não mencionar algumas programações assistidas por seus filhos. Uma hipótese acerca disso, seria o fato de que a TV Cultura transmite programas educativos direcionados especificamente às crianças em diversos horários, enquanto que em muitos canais a programação específica para crianças se destina ao período da manhã, momento em que a turma do 2º ano A está na escola.

A diferença do considerado “horário nobre” da televisão não são meramente as programações e o público-alvo, mas também a publicidade exibida em meios às novelas e aos programas considerados “de adulto”. Entre uma parte e outra da novela, muitas propagandas são exibidas e assistidas pelas crianças que passam a prestar atenção não somente nos ícones destinados a elas, como os brinquedos e os produtos oferecidos em meio aos desenhos e até mesmo pelos próprios programas infantis, como também em eletrônicos como celulares, aparelhos de televisores, dentre outros lançamentos mostrados diariamente na televisão. Além disso, o olhar passa a se direcionar também aos produtos de beleza, como *shampoos* que prometem fazer milagres para alisar os cabelos, coleções de sapatos de salto alto, dentre outros que podem ser apreciados junto com a mãe, o pai ou outro adulto da casa e que, na maioria das vezes, favorecem um determinado padrão de beleza.

Por meio dessas propagandas, as crianças passam a se interessar pelas chamadas “promoções” e, diante das repetidas vezes que uma mesma propaganda é exibida no decorrer de uma programação, elas começam a ficar atentas com as ofertas lançadas diariamente, uma vez que isso facilita a aquisição de determinados produtos, inclusive no que se refere aos produtos alimentícios. Isso quer dizer que a criança se preocupa em olhar as promoções, já que isso está diretamente relacionado com as possibilidades da aquisição do produto. A aluna A. demonstrou claramente essa preocupação ao dizer:

“Eu vou no shopping esse final de semana com a minha mãe. A gente vai ver a promoção que tem numa loja lá porque minha mãe vai comprar um

celular novo e aí a gente vai aproveitar para comprar meu lanche no Mc Donald's que vem com a Hello Kitty."

Assim, temos a televisão ocupando um lugar central no cotidiano das crianças, visto que se trata de uma atividade que, muitas vezes, reúne também mais pessoas da família. Em momento de roda de conversa, quando questionadas acerca das novelas, muitas crianças diziam assistir junto com a mãe, o que nos leva a concluir que a cumplicidade desse momento também é um fator relevante para as crianças.

"Assisto com a minha mãe. Ela chega do serviço, toma banho e vai direto assistir as novelas. O que ela mais gosta é de assistir Passione porque tem as partes do Mauro e da Diana." (comentário da aluna M.)

Justamente por ocupar um lugar central no cotidiano das crianças, é que nosso foco maior se dará na análise das propagandas televisivas uma vez que todas as crianças tinham acesso a esse meio de comunicação, o que, porém, não limitou as rodas de conversas, uma vez que nelas as crianças tinham liberdade para questionarem a temática sob qualquer ótica.

Assim, perguntamos às famílias se as crianças costumam pedir algo que vêem nas propagandas da televisão e, indo ao encontro de nossa tese a respeito da influência das propagandas divulgando produtos da indústria cultural e persuadindo as crianças, obtivemos 86% das respostas indicando que sim, enquanto 14% disseram que não. Mas, que tipo de produtos as crianças costumam pedir ao verem exibidos na televisão? Para essa pergunta, apontamos o seguinte resultado:

Tabela 5: Produtos pedidos com maior frequência pelas crianças

Produtos	Indicações	Porcentagem
Roupas ou sapatos	5	22%
Brinquedos	5	22%
Eletrônicos	3	14%
Outros (guloseimas)	1	5%
Todas as opções anteriores	5	23%
Não costumam pedir nada	3	14%

A partir da tabela acima, observamos que as crianças pedem produtos diversos, de modo que a preocupação com adereços, como roupas e sapatos, coincide com o gosto pelos brinquedos, sendo esse um produto tipicamente infantil. Além disso, observamos que muitos se interessam por tudo o que vêem, e apenas 3 das famílias indicaram que as crianças não costumam pedir nenhum tipo de produto. Isso nos aponta que as propagandas influenciam no gosto infantil, uma vez que as crianças se impressionam com o produto apresentado. Ao serem questionadas acerca do conteúdo apresentado nas propagandas, algumas crianças se manifestaram com relação ao fato de nem todo produto ser igual ao apresentado nas imagens televisas, mas o curioso é que mesmo assim demonstram o interesse em adquiri-lo.

“Eu gostei da sandália da Barbie e pedi pra minha mãe.

E, quando você viu essa sandália na sua mão, dentro da loja, achou que era exatamente igual àquela apresentada na TV?

Não.... na TV ela era brilhante... mas ela não brilha de verdade, só tem uns brilha-olhos colados em cima!

E você pediu pra sua mãe comprar mesmo assim?

Pedi ué.... eu não tinha uma sandália da Barbie.”

(Diálogo com a aluna A. durante uma roda de conversa sobre Propagandas)

Esse fragmento demonstra que a aluna percebeu que o produto exibido na televisão não coincide exatamente com o real, o que evidencia artifícios da propaganda para elucidar uma roupagem que promova mais encanto nos telespectadores, fazendo-os sentirem vontade de ter determinado produto por meio de qualidades que eles não necessariamente apresentam, ou mesmo maximizando tais qualidades com o intuito da atração. “Os críticos da propaganda sustentam que, através de campanhas publicitárias, é possível ‘impingir quase tudo’ ao consumidor – desde que o método empregado nos anúncios seja suficientemente sugestivo e que sua aplicação não se deixe tolher por escrúpulos.” (BARAN & SWEEZY, 1971, p. 209) A menina insistiu na compra, visto que se tratava de um produto com a personagem *Barbie*. E, o interessante sobre isso ainda é que, após essa conversa, mais cinco meninas da sala disseram possuir a mesma sandália, o que fez com que as colegas se entreolhassem bastante satisfeitas. Notamos então, a cumplicidade que as crianças adquirem com os colegas que possuem um mesmo ícone de consumo, em especial aqueles que portam um personagem do momento.

Além disso, torna-se evidente o monopólio da aparência supervalorizado pelos produtos da indústria cultural que fazem apologia à padronização, uma vez que existe satisfação em pertencer a grupos que possuem afinidade de gostos. Nota-se também novamente aqui o coletivo se sobrepondo ao particular, já que tudo que se torna massificado e unânime agrada ao público, enquanto que as minorias acabam excluídas – e isso também é um retrato íntegro da sociedade atual que “dá voz e vez” ao coletivo. Adorno chamou a atenção para a perda da singularidade da sociedade dita administrada, pelo seu caráter de massificação e padronização, e é justamente disso que as crianças deram indícios em suas falas e comportamentos. O igual descaracterizou a “mesmice” e passou a ser visto com bons olhos por aqueles que se encontram submersos em meio aos produtos semiculturais.

Na questão posterior, indagamos acerca de alguma mudança no comportamento das crianças quando não ganham o produto desejado e, sobre isso, 50% das famílias disseram perceber sim uma mudança, indicando expressões como “ficam emburrados”, “ficam chateados” ou mesmo indicaram que “sentem tristeza”. Do restante, 36% afirmaram que as crianças “entendem” que não podem ganhar, embora ainda assim alguns questionários apontaram que elas “entendem, apesar de ficarem um pouco chateadas” e 3% não responderam a essa questão.

Esses dados supostamente indicam que o sentimento de frustração pela ausência de uma mercadoria já atinge a infância, o que supervaloriza ainda mais a satisfação no momento

da aquisição de um produto. Nota-se que esse desejo de posse, pensado ainda enquanto um sinônimo de *status*, se intensifica com a hegemonia da indústria cultural e está diretamente relacionado com os aspectos da sociedade do consumo, onde a acumulação de bens materiais adquire um papel fundamental¹⁸. Isso se confirma ao passo em que se percebe não só um sentimento negativo relacionado ao fato da criança não poder possuir algo, como também, muitas vezes, esse sentimento se transferindo para a própria família que se sente decepcionada por não poder proporcionar aos filhos o acesso aos ícones de consumo, como se observa a seguir na fala de uma mãe:

“Eu tô fazendo de tudo para conseguir o dinheiro para comprar o vídeo-game porque sei que ele quer muito.... mas, ele precisa melhorar na escola também.”

O mesmo tipo de indignação foi percebido também em outra mãe ao vir comunicar que sua filha estava frequentando as aulas de chinelo porque não podia comprar um tênis, mesmo sabendo que essa não era uma exigência da escola tanto pelas temperaturas quentes da cidade, como também pelas condições sociais das famílias do bairro que variavam muito. Notamos que a própria mãe se sentia frustrada ao privar a menina do produto, mas o que se verificou uma semana depois foi que a aluna não só ganhou um tênis, como era um produto da marca *PUMA*, (uma marca que era bastante prestigiada entre as crianças da escola). Assim, percebe-se a influência da indústria cultural na medida em que determinadas marcas adquirem uma importância no momento de escolha de uma mercadoria, uma vez que são capazes de conferir *status* ao produto.

Os produtos simbólicos difundidos pela indústria cultural permitem ao pseudo-indivíduo projetar-se no objeto que ocupa seu ideal de ego (aquilo que gostaria de ser, mas não lhe é permitido) e também confessar sua

¹⁸ Na perspectiva desse trabalho, problematizamos esse desejo de *ter*, enquanto sinônimo de *status*, como algo criado socialmente e intensificado à medida que se tem uma sociedade cada vez mais voltada ao consumo. Entretanto, vale destacar que essa questão é bastante explorada no sistema em que vivemos, porém sob diferentes perspectivas. Um exemplo disso é Richard Pipes, um autor bastante conhecido no meio acadêmico, que em sua obra *Propriedade e Liberdade* (2001), apresenta dados e fundamentações para se pensar no sentimento de posse enquanto algo instintivo, oriundo de uma evolução genética e apenas atenuado pela influência cultural.

infelicidade e miséria. Ele tem a sensação de que finalmente o prazer pode ser alcançado por todos. Porém, esta aparente liberdade o leva a integrar-se à sociedade administrada, na qual impera a semiformação. As pessoas precisam adquirir os ícones de consumo divulgados pela indústria cultural para que possam se sentir vivos e integrados ao meio em que vivem. (RIPA, 2005, p. 145)

Ao pesquisar a importância dos ícones de consumo e das logomarcas entre os adolescentes, Ripa (2005) também concluiu, por meio de seus dados, que as pessoas, inseridas na sociedade administrada, precisam desses ícones como uma forma de se sentirem integradas ao meio em que vivem. Seria essa uma forma de “não exclusão”, o que não significa que os sujeitos passam a ser incluídos, até porque a estandardização de tudo ocorre como forma de manter a todos na mesma posição sem que hajam incluídos ou excluídos, apenas sedimentados.

Nessa perspectiva de necessidade da aquisição de mercadorias, questionamos também às famílias se as crianças costumam pedir algo que viram outra criança possuir na escola e, nessa questão, obtivemos um índice de 59% indicando que “sim”, enquanto 32% disseram que “não”, de modo que os outros 9% não responderam. Aqui, foram citados desde mochilas com determinados personagens, como também borrachas, estojos, canetinhas e até mesmo adesivos. Consideramos esse dado de extrema importância ao refletirmos sobre a influência da indústria cultural na escola. Embora os materiais tenham a mesma finalidade, o fato de possuírem um *design* diferente, muitas vezes com a marca de um personagem do momento, acabam por chamar a atenção das crianças que, nesse momento, desviam a atenção para a estética do produto e não mais para a sua função. Em outras palavras, vemos a imagem adquirindo um grande significado que se sobrepõe ao conteúdo, fazendo firmar novamente o monopólio da aparência que prevalece na sociedade do espetáculo.

Não queremos aqui pender apenas para os aspectos negativos de toda essa problemática. Entretanto, ao confrontar as premissas do contexto atual com a infância, vemos surgir algo de desesperador quando levantamos dados que demonstram uma fetichização já presente nas crianças que ficam ludibriadas pela imagem de uma mercadoria, mesmo que muitas vezes tenhamos notado (em especial durante as rodas de conversas) serem elas capazes de questionar as propagandas e até mesmo os produtos divulgados. É como se, embora não se deixassem enganar totalmente pela avalanche de “produtos velhos com cara de novos”, ainda fossem persuadidas pela gostosa sensação de “felicidade” na aquisição desses ícones,

principalmente quando possuem uma determinada marca o que, para as crianças, muitas vezes é a simples caracterização de um personagem presente em “alta” na mídia.

Em contrapartida a tudo isso, quando questionamos os familiares se o fato de não possuir determinados materiais escolares com esses personagens midiáticos pode influenciar no entusiasmo na escola, encontramos 64% dos pais dizendo que “não”, 9% que não responderam, enquanto 27% disseram que “sim” justificando, em alguns casos, da seguinte forma: *“porque elas acham que se a colega tem ela tem que ter também”* ou ainda *“acho que ela se anima mais de ir para a escola com materiais bonitos”*. Essa questão demonstrou – por meio de um cruzamento de dados – que embora os familiares tenham dito, em sua maioria, que as crianças pedem determinados materiais e também que apresentam mudanças de comportamento quando não podem adquirir o que desejam, a maioria dos pais diz não ser esse um empecilho para um bom desempenho na escola. Entretanto, quando alguns questionários apresentaram uma complementação da resposta negativa – *“porque quando o aluno gosta de estudar ele não presta atenção nisso”* ou mesmo *“o importante é que eles tenham o material adequado”* ou ainda *“porque isso não pode acontecer”* – notamos que muitas famílias responderam as questões pensando em suas convicções, de acordo com o que consideram correto e que, portanto, seria a postura considerada ideal que as crianças tivessem.

Apesar de não podermos alegar isso com precisão – até porque o questionário foi respondido em casa e não houve espaço para comentários pessoalmente sobre as questões – pensamos que, talvez, os pais ou responsáveis assumem que seus filhos desejam as coisas, mas não consideram correto nem mesmo admitir que eles possam ser estimulados na escola pela posse de determinados materiais e que isso possa vir a influenciar em um possível rendimento de seus estudos. É inegável, porém, que as famílias sabem que existe uma tendência ao consumo e que isso se estende à infância, mesmo acreditando que as crianças já são capazes de ter o discernimento de saberem quando não devem se deixar influenciar.

Assim, passamos a indagar se a família já deixou de comprar algo necessário para comprar um produto que a criança queria muito, visto que várias crianças de seu convívio possuíam. E, com relação a isso, 68% responderam que nunca fizeram isso, 9% não responderam a pergunta e 23% afirmaram já ter deixado de comprar o essencial para satisfazer a vontade da criança, inclusive em um dos questionários ainda dizia *“já deixei de comprar algo de necessidade, já deixei de pagar conta para comprar algo que eles queriam”*. Apesar de a maioria ter dito “não”, alguns justificaram que, embora não tenham deixado de comprar o básico para a sobrevivência da família, já se “apertaram” bastante no orçamento

para conseguir comprar algo que a criança desejava muito. E aqui retomamos novamente a questão anterior quando as famílias diziam que a posse de determinados produtos não influencia no estímulo na escola, o que mais uma vez aumenta nossa suspeita de que poderia ser essa apenas uma convicção do que é ideal, já que as famílias demonstram fazer o possível para atender às supostas necessidades das crianças frente ao que é oferecido pela indústria cultural.

Mas não nos apeguemos aqui em suposições. Passemos agora para a última pergunta feita no questionário entregue às famílias das crianças participantes do projeto: *você acha que a mídia (televisão, internet, etc) pode favorecer um consumismo precoce? Por quê?* Essa questão trouxe respostas diversificadas e algumas delas merecem ser destacadas aqui, mas, para tanto, cabe ressaltar que nesse aspecto o “sim” se manteve quase unânime, de modo que obteve 81% das indicações, enquanto que 5% acreditam que a mídia não favorece o consumo, 9% deixaram a questão em branco e os 5% restantes apontaram para algo condicional: “depende”. Seguem algumas das repostas¹⁹ que merecem destaque:

“Sim, porque a mídia oferece um mundo de ilusões do ter e não do ser.”

“Sim, porque cada vez mais cedo as crianças pensam ter sempre mais do que precisam.”

“Sim. Porque eles vêem as crianças com sapatos, roupas e querem também, como calça colorida de artistas, óculos de sol, na idade deles, a gente não tinha esses desejos, pois não éramos influenciados pela TV.”

“Sim, pela força da propaganda.”

“Sim, pois tudo aquilo que elas vêem de diferente elas pedem para os pais e não entendem se é caro ou não, se houvesse menos propaganda haveria menos consumismo.”

“Sim! Porque a mídia joga na TV, na internet etc, pode até não prestar mais vira moda, eles querem, mesmo sendo feio é moda.”

¹⁹ Optamos por manter a escrita original das respostas e, por isso, não existe nenhum tipo de correção gramatical ou ortográfica.

Frente a essas respostas, percebemos que as famílias identificam o problema do consumo na infância, bem como acreditam que a mídia, por meio das propagandas, pode favorecer uma acentuação desse consumo precocemente. Pelas justificativas mostradas acima, evidencia-se também uma preocupação com as propagandas, não só de produtos, como também de “celebridades” (que na maioria das vezes são celebridades relâmpagos, já que surgem na mesma velocidade em que também são esquecidas) que divulgam em si mesmos, o que é considerado “moda” e que, portanto, é legal para identificar e unir os indivíduos que compartilham do mesmo gosto, de um padrão.

Além disso, a frase “*a mídia oferece um mundo de ilusões do ter e não do ser*” retoma a discussão feita por Debord (1997), à qual se pode acrescentar que, hoje, ainda se sobrepõe a esse *ter* o *aparecer*, visto que na sociedade do espetáculo só se destaca aquilo que aparece, garantindo, assim, uma sociedade na qual o real é mascarado pelas representações. Frente a essas considerações, passamos agora para os dados colhidos diretamente com as crianças, para que possamos dar mais solidez às nossas análises.

3.5. A infância, os meios de comunicação e os ícones de consumo

TELEVISÃO²⁰

(autoria: aluna P.)

*A televisão
me chama muito a atenção,
Porque passa em muitos canais
Muitas coisas legais
Que peço para os meus pais.
Mas... nem sempre ganho não
e fico só na insatisfação,
pois eu queria mesmo era ser rica
e ter dinheiro para gastar
para poder comprar
todas as coisas legais
que eu vir lançar!*

²⁰ Para a apresentação dessa poesia, consideramos necessário fazer as devidas correções no que se refere à ortografia. A original, escrita pela aluna encontra-se no Anexo A.

A poesia “Televisão” foi escrita pela aluna J. após uma roda de conversa sobre o tema *A televisão e as propagandas* realizada com as crianças do 2º ano A, no início do segundo semestre do ano de 2010. O que pretendemos ao abrir esse tópico com a poesia acima é trazer à tona reflexões proporcionadas pelos dados colhidos diretamente com as crianças da turma com a qual tivemos um contato mais aproximado. Para tanto, nossas considerações caminham no sentido de compreender um pouco a relação estabelecida entre a infância, os meios de comunicação e os ícones de consumo, para conseguirmos chegar mais perto de nossa indagação tida como pano de fundo desse trabalho que se concentra em entender em que medida a indústria cultural influencia, por meio das propagandas televisivas, no processo formativo das crianças.

Já vimos que a sociedade administrada de hoje requer um olhar mais atento para a formação cultural dos sujeitos que ficam à mercê de produtos semiculturais devido ainda à facilidade de acesso e divulgação pelos meios de comunicação. Tal necessidade se intensifica quando percebemos que já não existem barreiras entre conteúdos específicos para adultos e para crianças. E, sobre isso, cabe ressaltarmos as considerações de Postman (1999) ao enfatizar que essa eliminação de barreiras na linguagem culmina em uma forma de favorecer o desaparecimento da infância, uma vez que as crianças passam a ter todo o acesso àquilo que deveria ser exclusivo para adultos.

Por meio de algumas produções, buscamos compreender e confrontar, com o apoio da Teoria Crítica – e em especial, das considerações de Theodor W. Adorno –, os entraves da sociedade do consumo com as ideias das crianças para assim verificar se a influência da indústria cultural é identificada, então, na infância.

No decorrer do tempo em que convivemos, foi possível realizar rodas de conversas que trouxeram à tona curiosidades acerca dos pensamentos que as crianças tinham sobre mídia e consumo, bem como de temas envolvidos nesses, tais como propagandas, marcas, necessidades fundamentais, dinheiro etc.

Durante a primeira roda de conversa, conversamos sobre os grupos dentro da própria escola e as afinidades que faziam as pessoas se aproximarem umas das outras. As crianças foram questionadas sobre o que elas possuíam de afinidade com os colegas da turma e, em um primeiro momento, as respostas apontaram para características físicas, de modo que principalmente as meninas, se referiram ao cabelo liso. Isso chamou a atenção, porque muitas delas possuíam o cabelo alisado por algum produto comprado ou mesmo por aparelhos (a chamada “chapinha”):

“Nós 4 temos o cabelo liso. O da A. e da P. estão alisados, mas tá lisinho igual.” (aluna B.)

Esse dado demonstrou, novamente, que existe um padrão de beleza considerado ideal na sociedade onde a indústria cultural se faz hegemônica. E, desde a mais tenra idade, as crianças já conhecem e buscam se enquadrar nesse ideal considerado “belo”. Possuir as mesmas características daquela considerada majoritária e esteticamente bela pela mídia, também é uma forma de se sentir integrado socialmente.

Mas, posteriormente, ainda nessa mesma conversa as crianças passaram a se referir aos materiais, ou mesmo acessórios, que geralmente mais de um aluno possuía. Embora tenham surgido respostas como a alegria, a animação e a apreciação pela escola, a grande maioria voltava a citar os bens materiais ou mesmo itens relacionados à aparência:

“Eu tenho a mesma mochila da T. E também tenho o cabelo liso igual.” (aluna M.)

“O J, eu e o C. temos um celular que tem fone de ouvido, por isso a gente gosta de ficar junto no recreio.” (aluno G.)

“Nós três temos a sandália rosa da Barbie.” (aluna C.)

“Eu e a J. temos o caderno da hello kitty.” (aluna A.)

Isso demonstrou que as crianças se preocupavam em dizer alguma coisa que possuíam igual como forma de aproximarem os colegas para grupos formados a partir da posse de determinados objetos que garantiam uma afinidade por possuírem o mesmo gosto e, assim, certa correspondência entre eles. Além disso, o fato de possuírem alguma coisa padrão e da “moda” ainda fazia com eles se sentissem satisfeitos, o que se observava até mesmo pela forma de sentarem-se próximos, na roda, e se entreolharem sorrindo.

Por meio desses dados, pudemos verificar que a posse de determinados objetos influencia também na formação de grupos na escola, o que aumenta nossa preocupação com relação ao consumo. O “pertencer a grupos” é algo que mantêm desde a infância um lugar de destaque e, dessa forma, o fato de a aceitação estar vinculada às posses aumenta ainda mais o risco de um consumismo precoce, já que as crianças não querem ser excluídas ou mesmo minorizadas pelo fato de não possuírem um ícone do mercado. Tudo isso ganha maiores

dimensões quando esses ícones se destacam ainda mais por serem de alguma marca específica. Tem-se aí a marca enquanto uma forma de identidade do indivíduo que acredita estar portando um acessório que o identifica como tal. Isso ficou evidente em nossa segunda roda de conversa quando abordamos o assunto *O consumo e as marcas*, entendendo essa “marca” até mesmo como as linhas de produtos que surgem com os personagens que se destacam na mídia.

“Eu vou ganhar do meu pai, quando ele chegar de São Paulo, o vídeo-game X 360 e uma chuteira da Nike.”

“Eu quero comprar o uniforme do Corinthians, mas o original. Não gosto desses que vendem nas barraquinhas.”

“Minha mãe me prometeu que, se eu passar de ano, vai me dar um celular rosa.”

Pudemos perceber que o desejo de um produto vem acompanhado pela especificação de um modelo ou mesmo de uma marca. A marca é tida como símbolo de *status* uma vez que ao usar um tênis da *Nike*, por exemplo, a criança vai mostrar, junto com o acessório, que possui dinheiro para comprá-lo. Assim, possuir um produto de uma marca considerada conceituada no mercado é uma forma de se sentir importante entre os colegas. Nesse caso, o aluno se refere à chuteira da *Nike*, o que para as crianças ainda merece mais destaque, já que eles associam esse produto ao jogador de destaque nas mídias, o Ronaldo, que recebe o patrocínio dessa marca e, portanto, utiliza-a durante seus jogos. A influência do produto e da marca associados a uma celebridade é tão grande que as crianças demonstram acreditar que isso favorece o desempenho para ser um bom jogador, como se ao adquirir determinado produto, ele também conseguisse adquirir as habilidades que, na verdade, são méritos do jogador e não da chuteira, mas que, no entanto, gera uma espécie de estímulo. Isso mostra que, hoje em dia, é mais importante para um indivíduo ser reconhecido por um produto, uma marca, do que por suas próprias experiências com o mundo. Além disso, essa preocupação com logotipos vinculada aos estereótipos criados pela sociedade administrada, só vem a confirmar que “hoje, a lógica é viver segundo os sentidos e determinações do mercado – é ele

quem nos conduz. Mercado imobiliário, mercado editorial. Mercado da moda. Somos projetos de mercado.” (LEMOS, 2007, p. 34)

Pensando nesse panorama, fizemos também a proposta às crianças para que escrevessem e/ou desenhassem qual seu maior sonho e, por meio dessa atividade, constatamos que das 22 crianças participantes, 14 tinham os bens materiais como sonho principal, enquanto 8 apontaram para coisas do tipo: a felicidade da família, a união dos pais separados ou mesmo alguma profissão que desejavam seguir. O interessante aqui é que alguns uniram a profissão com o desejo de algo, por enxergar no trabalho, o meio que permite o acúmulo de capital capaz de proporcionar o acesso aos bens materiais. Destacamos o aluno C. que escreveu da seguinte forma:

“Meu maior sonho é crescer para poder trabalhar para comprar um carro e uma casa.”²¹

É claro que os objetos mais citados foram aqueles que possuíam determinados personagens (ou “marcas”) como bicicleta ou patinete da *Barbie*, ou mesmo brinquedos do *Ben 10*, além de produtos da nova tecnologia como notebooks, celulares ou *video-game*. Entretanto, o fato do aluno C. ter colocado que seu sonho era “crescer” para adquirir acessibilidade chamou muito atenção, uma vez que inferimos uma associação feita por ele da infância com a impotência, como se o fato de ser “pequeno” fosse um entrave à aquisição de bens materiais.

Seria essa uma evidência da grande influência exercida pela indústria cultural na infância? E nossa resposta aqui, frente aos dados, é sim. O fato de vivermos em uma sociedade que prestigia o acúmulo de bens e propriedades e atribui *status* às posses, faz com que haja uma supervalorização do capital, de modo que os sujeitos passem a ver no trabalho uma “rampa de acesso” para a aquisição de mercadorias. O sistema capitalista, conforme demonstramos no primeiro capítulo, se impõe aos indivíduos de maneira que a força de trabalho é vista apenas como o meio usado para conseguir capital que favorecerá o alcance desse *status* vinculado aos bens. E, em meio a esse grande espetáculo permeado pelo capital,

²¹ Essa atividade, bem como algumas outras realizadas pelas crianças e tomadas como exemplo, encontram-se no Anexo C.

encontra-se a infância, rodeada pelos meios de comunicação e pelos ícones de consumo que facilitam a visualização e a compreensão dessa lógica.

Assim, associado ao sonho de possuir bens materiais, encontram-se os meios de comunicação de massa, responsáveis pela maior espetacularização das imagens que ganham proporções exuberantes à medida que conseguem ser exibidas em milhares de lugares em um mesmo segundo, conectando o mundo todo em uma mesma sintonia: a apreciação e o consumo de bens padronizados. Adorno (1971b) fala a respeito do envolvimento dos meios de comunicação de massa também no esquema da indústria cultural, atentando para a televisão enquanto combinação do rádio com o filme, capaz de capturar a consciência do público de todas as formas. Segundo o autor:

A televisão permite aproximar-se da meta, que é ter de novo a totalidade do mundo sensível em uma imagem que alcança todos os órgãos, o sonho sem sonho; ao mesmo tempo, permite introduzir furtivamente na duplicata do mundo aquilo que se considera adequado ao real. (ADORNO, 1971b, p. 346)

Essa premissa, de que a capacidade da televisão consegue captar a atenção das pessoas em seus diversos sentidos, garantindo a totalidade, é bastante importante quando analisamos outra atividade, na qual as crianças escreveram e desenharam o que costumam fazer na maior parte do tempo quando estão em casa. Embora essa pergunta já tenha sido feita no questionário à família, preferimos deixar que as próprias crianças também se manifestassem. E, novamente aqui, encontramos a maioria se referindo à televisão como principal meio de ocupar seu tempo. Dessa forma, confirmamos que a televisão acaba por receber um papel de destaque no cotidiano das crianças, o que é bastante desesperador se pensarmos que:

Aquela “proximidade” fatal da televisão, que também é causa do efeito supostamente comunitário do aparelho, em torno do qual os membros da família e os amigos, que de outra forma não saberiam o que dizer uns aos outros, se reúnem em mutismo, não só satisfaz um desejo diante do qual nada de espiritual se pode manter que não se transforme em propriedade, como ainda obscurece a distância real entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas. (ADORNO, 1971b, p. 350)

De acordo com essas ideias e Adorno (1971b), podemos dizer que a televisão é responsável por uma espécie de mudez, gerada pelo fato de que ela inibe o diálogo, uma vez que é capaz de transformar tudo em propriedade. Assim, as famílias substituem a conversa pela televisão que anula qualquer possibilidade de experiência e, portanto, favorece uma semiformação à medida que promove uma reificação das consciências. Além disso, o tempo destinado à televisão é, muitas vezes, o único em que os pais e os filhos ficam juntos, de modo que o restante é ocupado por trabalho ou afazeres domésticos, o que justifica o fato de muitas crianças e pais assistirem juntos a determinadas programações.

A partir dessa constatação de que a televisão ocupa lugar de destaque no cotidiano das crianças, propusemos que escrevessem e desenhassem (lembrando que sempre colocamos o desenho como opção, visto que existem crianças na sala que ainda não são alfabetizadas) a propaganda que mais chamava a atenção de cada uma delas, bem como a justificativa dessa escolha. Essa atividade está relacionada ao fato de que a televisão é um dos meios que mais transmite propagandas, sendo elas de diversas naturezas, porém, trazendo a mesma mensagem: “comprar”. Assim, as crianças citaram propagandas de produtos variados, que vão desde acessórios pessoais, até produtos da nova tecnologia, bem como de suportes técnicos, como de telefonia, etc. Seguem alguns exemplos com a escrita mantida na íntegra da apresentada pelas crianças²²:

“Propaganda da Inbratel o que mi atrai nessa propaganda porque ele fica ligando para todos tirando sarro o quanto a operadora dos outros é cara. Tá barato pra caramba.”

“Via Embratel – faz um 21. Eu gosto porque ele fala que tá barato pra caramba.”

“A da revista do bakugam. O motivo é o óculos que vem na revista.”

“Hello Pocket, porque acho a sandalia e o cinto linda.”

“Magazine Luiza: eu gosto porque tem bastante brinquedos.”

“O ypê me atrai pela música.”

²² Cabe ressaltar que essas atividades também se encontram no Anexo C. Entretanto, não julgamos necessário anexar todos os exemplares de cada atividade devido à extensão do trabalho, embora todas tenham sido utilizadas para as estatísticas e análises dos dados.

“Eu gosto do comercial da barbie, onde mostra toda a coleção nova dela.”

“o que me da mais atenção é a propaganda das casas bhaia porque eu gosto da musica.”

Ao colhermos esses dados, fizemos mais uma roda de conversa com o tema *Propagandas* e alguns alunos que haviam faltado à aula no dia anterior, puderam também manifestar sua opinião. Percebemos que as propagandas chamam a atenção das crianças por diversos motivos que vão desde a música, até a pessoa que aparece como protagonista desse comercial. Um fato que se destacou é que a repetição também é algo que atrai olhares, o que pode ser confirmado, por exemplo, pelas indicações da propaganda da Embratel feitas por alguns alunos. Durante a roda de conversa em que eles tiveram a oportunidade de mostrar sua indicação, pudemos ouvir de cada um a justificativa que quase sempre vinha com uma imitação do que foi apresentado a eles pela mídia:

“Toda hora ele fala: tá barato pra caramba! E ficando rindo da cara do que está falando com ele...” (aluna A.)

“Gosto muito de ouvir a música das casas Bahia e de ver o molequinho dançando na tela.” (aluno G.)

“Dolly, Dolly guaraná.....” (cantou o aluno R.)

Dentre as conversas das crianças, a aluna F. mencionou a propaganda da loja “Território dos Pés” da própria cidade de Ribeirão Preto, que não havia sido citada na atividade escrita. Todas as crianças já conheciam e, em especial as meninas, ainda fizeram alguns comentários que são bastante pertinentes de trazer nesse momento. O conteúdo dessa propaganda se refere a uma menina mostrando que a mãe era muito feliz porque tinha um monte de pares de sapatos. Ao mostrar todos eles no quarto, a menina colocava um par e dizia que um dia também ia ser feliz como a mãe e possuir um monte de pares de sapato também.

Ao procurarmos o *site* da loja em questão, encontramos o slogan “*Território dos Pés – você muito mais feliz*”²³

“*Eu também quero ser igual a minha mãe.... cheia de sapatos.*” (imitação da aluna C. durante a roda de conversa)

“*Eu já tenho um monte de sandálias, mas gosto de colocar as da minha mãe por causa do salto. Eu adoro salto bem alto.*” (aluna M.)

Nota-se que a propaganda utiliza-se de artimanhas para atrair o consumidor. Entretanto, nesse caso, identificamos que a loja em questão só trabalha com artigos de adultos (numerações maiores e modelos de salto bem alto, sapatos executivos dentre outros), mas que, por utilizar uma menina como protagonista da divulgação, atraiu a atenção das crianças que se identificaram com a menina da propaganda por também gostarem de salto alto.

Além dessa, também se destacou o comentário da aluna J. ao se referir ao *shampoo* utilizado pela Grazielle, ex-participante do Big Brother Brasil e também atriz da Rede Globo:

“*Eu gosto de ver a propaganda do shampoo da Grazi....meu sonho é ter o cabelo igual ao dela.*” (comentário da aluna J. sobre a propaganda do shampoo Elseve da L'Oréal.)

Assim, são vários os motivos que fazem uma propaganda chamar a atenção. Seja pela música, o personagem, uma celebridade posta em destaque ou mesmo a necessidade momentânea, as propagandas constituem uma forma de atrativo para o desejo de possuir determinados objetos. Elas são o meio utilizado para atribuir ao produto um estilo de vida ao qual se tem a sensação de poder adquirir junto com a compra. No entanto, as promessas de uma vida melhor ou um estilo mais arrojado são exibidos como forma de se alcançar uma felicidade que na verdade nunca se concretiza, porém garante que novos produtos da indústria cultural sejam comprados com esse mesmo intuito. (RIPA, 2005) E aí se encontra uma banalização de tudo aliada à cultura do descartável, onde vemos surgir produtos iguais com

²³ Disponível em < <http://www.territoriiodospes.com.br>>. Acesso em: 6 de janeiro de 2011.

modelos diferentes apenas para atrair ainda mais o consumidor que muitas vezes entende o anterior como ultrapassado, já que a substituição do modelo já ocorreu no mercado. Nesse sentido, também é preciso enfatizar a qualidade desses produtos que são fabricados para ter pouca durabilidade, o que constitui uma forma de exigir que o indivíduo compre outros novos. Isso se relaciona diretamente com as ideias trazidas por Berman (2001) no primeiro capítulo, quando ele destaca a rapidez com que as coisas são descartadas para, logo em seguida, necessitarem de uma substituição, e assim formarem um círculo cujo foco é o lucro. Além disso, as propagandas acabam por também eleger um tipo de beleza ideal que, na maioria das vezes, concebe o branco, magro, alto e de cabelo liso como padrão do belo.

Tudo isso cria uma atmosfera favorável à sociedade do consumo, onde o capital é o cerne do espetáculo e a indústria cultural, a responsável pela promessa de uma vida feliz. Nesse sentido, encontramos uma inversão de valores ao passo em que famílias “se apertam” para comprar determinado produto, mesmo tendo a consciência de que surgirá um novo daqui a alguns dias e que despertará o mesmo desejo.

Crianças cujas famílias dependem de cestas básicas e que não saem de casa sem passar batom. Que acham que a maior felicidade do mundo é ter cabelos longos e loiros iguais aos da Barbie. Meninas que vestem microssaias e ficam grávidas na adolescência. Meninos que insultam mulheres e tomam cerveja. Mães que, depois de muito choro e muita insistência dos filhos, gastam todo seu dinheiro para comprar um boneco Power Ranger. Filhos que depois de ganhar um Power Ranger, brincam dois dias, abandonam o boneco e começam a pedir a próxima novidade anunciada na televisão. Ou ainda garotos que falam que agora sim os pais podem comprar tudo o que querem porque determinado banco oferece crédito acompanhado de alguns bonequinhos de brinde. Crianças e adolescentes brasileiros repetindo diariamente o nome de inúmeras marcas, que algumas vezes estão entre as 10 primeiras palavras de seu recém-formado vocabulário.

Essas são as palavras de Ana Lúcia Villela, presidente do Instituto Alana²⁴. Cabe aqui apresentarmos um pouco da proposta desse Instituto, visto que suas pesquisas colaboraram em alguns aspectos para a realização dessas análises, levando em consideração ainda que apresentam dados que corroboram para uma reflexão acerca da influência da Indústria

²⁴ Disponível em < <http://www.alana.org.br>>. Acessado no dia 28 de setembro de 2010.

Cultural na infância. Além disso, apontamos seu trabalho como um exemplo de proposta (dentre outras que possam existir nessa perspectiva) apresentada no sentido de intervir nas propagandas que buscam atrair, pelos mais diversos meios, a atenção das crianças, despertando e intensificando esse desejo pela posse.

Trata-se de um Instituto sem fins lucrativos que surgiu em 1994 com objetivos voltados à assistência social, à educação e ao amparo à população em geral. Além disso, visa trabalhar os direitos das crianças e dos adolescentes, e defendê-los perante o consumismo a que são expostos. Para tanto, não busca suprir as lacunas das políticas do Estado, mas apenas oferecer ações que possam complementar as ações públicas nos setores de educação e cultura.

Por meio de um projeto iniciado em 2005, intitulado de “A criança e o consumo”, esse instituto trabalha em uma perspectiva de favorecer a consciência crítica de crianças e adolescentes a fim de minimizar os efeitos da mercantilização da infância ocorrida na sociedade atual, tais como o consumismo, a erotização precoce, a violência, o materialismo exacerbado, a fragilidade das relações sociais, dentre outros. Trabalham prioritariamente com as crianças da zona leste de São Paulo, mas, de maneira geral, visam uma conscientização bem mais ampla. Uma das principais metas do projeto é proibir qualquer comunicação mercadológica dirigida à criança no Brasil, por considerar que possuem um efeito nocivo à infância. E, para isso, trabalham de maneira interdisciplinar com as esferas jurídico-institucional, educação e pesquisa, e comunicações e eventos.

De acordo com as pesquisas do Instituto Alana, as crianças não somente são vistas como alvo da publicidade como também são consideradas extremamente importantes para influenciar as compras dos pais. Isso faz com que muitas propagandas utilizem a imagem das crianças para atingir os adultos. Além disso, costumam manter fidelidade com produtos pelo qual aprenderam a consumir desde muito novas.

As crianças são um alvo importante, não apenas porque escolhem o que seus pais compram e são tratadas como consumidores mirins, mas também porque impactadas desde muito jovens tendem a ser mais fiéis a marcas e ao próprio hábito consumista que lhes é praticamente imposto.²⁵

²⁵ Retirado do artigo **Consumismo, um problema de todos**, Disponível em < <http://www.alana.org.br>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2010.

O projeto desenvolvido nesse instituto ainda traz à tona os dados de uma pesquisa realizada no Brasil, Chile, México, Argentina e Guatemala, no período de junho a agosto do ano de 2007, chamada de “*Kids Power*”. Com a colaboração dos pais e dos próprios filhos, essa pesquisa buscou demonstrar a influência da opinião das crianças nas escolhas dos produtos nas compras dos pais. Na página *on line* oficial (já citada em nota anteriormente) do Instituto Alana podemos encontrar os resultados obtidos nessa pesquisa, que constatou que:

[...] 83% das crianças brasileiras são influenciadas pela publicidade, 72% por produtos associados a personagens famosos, 42% por influência de amigos, 38% por produtos que oferecem brindes e jogos e 35% por embalagens coloridas e atrativas. Ou seja, as prateleiras do supermercado até as conversas no recreio da escola, tudo pode ser fonte para uma comunicação mercadológica efetiva.

Esses resultados exemplificam e comprovam em que medida as propagandas podem repercutir na vida das crianças e, conseqüentemente, em seu processo formativo, sobretudo na escola. E aqui voltamos a citar mais uma de nossas rodas de conversas cujo foco se deu nas *conversas com os colegas*, na qual incentivamos que as crianças falassem sobre os assuntos que gostavam de conversar quando estavam com os colegas. Dentre os vários comentários levantados pelo grupo, destacamos:

“Gosto de conversar com a M. sobre o final de semana, porque eu vô com a minha mãe no shopping e ela também vai, aí a gente se encontra lá.” (aluna C.)

“A gente conversa sobre o que a gente gosta de fazer ué...”

E o que vocês gostam de fazer?

Ah, várias coisas né... tipo ir no centro passear, fazer compras, assistir a novela...” (conversa com a aluna J.)

Como as crianças mencionavam muito o shopping e também o centro da cidade – conhecido em Ribeirão Preto como “calçadão” – onde gostavam de fazer compras com as

mães, a conversa direcionou-se ao ato de fazer compras; quando questionadas sobre quem gostava de acompanhar os pais no momento da compra, o “sim” foi unânime:

“Eu adoro... porque aí já escolho as coisas que eu gosto, senão minha mãe escolhe só o mais barato.” (aluno G.)

Essa resposta só vem a confirmar a pesquisa “*Kids Power*” ao demonstrar o poder de persuasão das crianças perante os pais, além de demonstrar a associação feita pela criança da qualidade de um produto com seu respectivo valor de mercado. Em seguida, ao pedir que as crianças escrevessem algo sobre o que conversamos, a aluna A. escreveu “*Comprar é bom.*”²⁶

Tem-se aí uma amostra da tendência ao consumismo que persiste nos dias atuais, onde as crianças manifestam gosto pelas compras e já se sentem incitadas pela aquisição de bens materiais. Nesse sentido, os meios de comunicação seriam uma forma de facilitar o acesso das crianças às propagandas que constituem um grande estimulante a toda essa vasta gama de produtos oferecidos pelo mercado. Em meio à cultura do descartável, a indústria cultural faz operar também toda uma padronização que não se restringe somente às mercadorias, mas aos gostos e à falsa sensação de uma vida feliz associada ao *ter* em detrimento do *ser*, acrescido ainda hoje, do *parecer*. A televisão, nesse panorama, constitui o meio que mantém as crianças “mais bem informadas sobre tudo isso” e, nesse sentido, Postman (1999) critica essa facilidade de informações ao dizer que:

A metáfora normalmente empregada é que a televisão é uma janela para o mundo. Esta observação é inteiramente correta, mas por que deve ser tomada como sinal de progresso é um mistério. O que significa serem as nossas crianças mais bem informadas do que antes? Que sabem o que os mais velhos sabem? Isso significa que se tornaram adultos ou, pelo menos, semelhantes aos adultos. Significa – para usar uma metáfora minha – que ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas do jardim da infância. (POSTMAN, 1999, p. 111)

²⁶ Encontra-se no anexo B, uma cópia dessa página do caderno da aluna em questão.

Entendemos que Postman (1999) faz um desabafo. Não no sentido de que as crianças se extinguirão do mundo em seu aspecto cronológico, mas sim pensando na infância enquanto experiência peculiar, aproximando de nossa ideia de descoberta, de encontro com o novo. Ao se deparar com um ‘livro aberto’, a criança perde aquilo que teria que vivenciar por si própria, em contato com os outros. Ao invés de trilhar um caminho com suas descobertas, se depara com um caminho pronto e todo à mostra, sem que para isso seja necessário pensar. Tudo já está ali, exposto.

É nesse sentido que buscamos refletir, por meio da Teoria Crítica e das contribuições dos pensadores frankfurtianos, em uma educação que favoreça experiências capazes de proporcionar uma autorreflexão crítica, experiências que tornassem seu processo formativo autônomo, emancipador. Somente por meio disso é que poderemos pensar em uma “infância da formação”, aquela que não mais se constitui de produtos mercantilizados – semicultos –, mas que se baseia em descobertas individuais perante o todo, porém que mantém uma dialética capaz também de deixar também o todo se manifestar, sem que para isso seja necessário sucumbir aos detalhes que constituem a manifestação verdadeira do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de sociedade administrada, tudo que reluz é ouro. Tendo o espetáculo como modelo atual da vida dominante na sociedade, a imensidão de imagens “sobrepõe a embalagem ao conteúdo” e, nesse sentido, tem-se um monopólio da aparência. Em meio à exaltação do capital, vive-se um ilusório mundo novo no qual a realidade é sufocada de modo que tudo se transforma em mera representação. Temos vigente um sistema que, ao mesmo tempo em que busca mostrar uma solidificação, permite que tudo se desmanche em prol do lucro que supera até mesmo os “ideais de ordem” burgueses.

No âmbito desse panorama, a indústria cultural se torna hegemônica, garantindo que centenas de produtos sejam lançados diariamente, tendo como preceito a utilização do velho com cara de novo, porém encoberto por uma estética diferenciada que chama a atenção dos consumidores garantindo um padrão ideal de opinião. O acúmulo de capital e de bens materiais constitui a chave para possuir *status* e, conseqüentemente, ser reconhecido enquanto sujeito. Nessa perspectiva, acredita-se que a aquisição de determinados produtos pode caracterizar a identidade do indivíduo e a presença de um logo ou de uma marca reconhecida, ainda favorece tal reconhecimento.

Aliados ao progresso técnico, temos paradoxos emergentes onde “nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 1995d, p. 181). Hoje somos espectadores de um panorama onde se evidencia um grande avanço da tecnologia e da ciência que repercutem nos mais eficientes meios de comunicação e numa crescente globalização do mundo que desconhece barreiras geográficas. E, em paralelo a isso, somos as vítimas de uma avalanche de notícias que invadem os mais diversos tipos de mídia demonstrando que vivemos em meio a um caos no qual ainda se promovem guerras para obtenção de poder político e econômico, desconsiderando qualquer tipo de solidariedade humana. Além disso, essa contradição se torna ainda mais gritante se trouxermos à tona os casos de homicídios infantis realizados por membros da própria família para não precisar pagar uma pensão ou mesmo não assumir a responsabilidade da vida de uma criança.

Cabe aqui, já caminhando para o fim desse trabalho, retomar a frase dita por Adorno: “trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar” (ADORNO, 1995a, p. 133). E, assim como em sua discussão em Educação após Auschwitz, nossa pretensão aqui não é promover nenhum tipo de sentimentalismo ou mesmo uma discussão ligada ao amor, mas chamar a

atenção para a debilitação do indivíduo que é incapaz de pensar em seu semelhante quando se encontra entorpecido pela fetichização difundida pela indústria cultural. Um fetiche que se configura nas técnicas e nas máquinas, na mercadoria e nas próprias relações sociais que, nesse meio, acabam por se tornar fetichizadas também. Ao destinar um amor às máquinas e às invenções tecnológicas, o indivíduo atribui aos bens materiais um valor inestimável capaz de fazer com que ele cometa atos de barbárie para conseguir alcançar o *status* que deseja. Isso corrobora as ideias de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, quando apontam para o perigo da hegemonia da indústria cultural, com vistas à reincidência da barbárie. O fetichismo oriundo desse caráter hegemônico favorece o embrutecimento dos sentidos, debilitando os indivíduos e ofuscando a sensibilidade humana.

E é com base nisso que os frankfurtianos fazem uma análise da sociedade administrada, confrontando e denunciando a indústria cultural e a forma como essa reprime a verdadeira formação (*Bildung*). Em um contexto onde impera a indústria cultural, há uma limitação do esclarecimento à semiformação e, com isso, a incapacidade de realizar experiências formativas, visto que existe uma satisfação social ao consumir os bens culturais produzidos nos moldes do mercado. Para Adorno, a experiência formativa é aquela vivenciada com continuidade e temporalidade, permitindo uma relação transformadora entre o sujeito, o objeto e a realidade. Porém, em detrimento da experiência formativa, o panorama aponta para uma relação de superficialidade e mera contemplação.

Ao ofuscamento dessa experiência acresce-se ainda que, por meio de bens padronizados, a indústria cultural garante uma padronização de opiniões e a reificação das consciências, onde essas permanecem condicionadas às características sociais estabelecidas, não conseguindo pensar para além do que está imposto.

Tem-se, assim, a priorização de um caráter instrumental da razão em detrimento de sua dimensão emancipatória. Por intermédio da indústria cultural, as pessoas, tidas como objetos, se sentem como participantes de uma realidade na qual a satisfação se conquista na aquisição de produtos iguais, o que faz com que elas deixem de lado sua individuação em prol de uma adaptação social que coloca o todo sobre a parte. Essa ausência de detalhes e, pois, de experiências formativas, fecha um círculo onde voltamos novamente ao início desse texto destacando a prevalência do não-vivo, um mundo onde tudo se constitui como mera representação. E aqui ressaltamos o entrelaçamento da sociedade e do capital em administrações que se confundem.

Ao fazermos essa breve retomada de alguns pontos que se fazem essenciais, passamos a levantar algumas categorias que marcaram o desenvolvimento desse trabalho, em uma tentativa de fazer aqui algumas considerações sobre as relações estabelecidas.

Ao relacionarmos *mídia, cultura e sociedade*, travamos um embate acerca dos impasses vivenciados na realidade atual que colocam à prova os avanços tecnológicos e a supervalorização do capital. Por meio da mídia, esse espetáculo se exhibe e ganha proporções ainda maiores. Com a vasta rede de informações, que chega até as pessoas pelas mídias diariamente, tem-se propagada uma semicultura sob o disfarce de uma grande “democratização cultural”. Nesse meio, é exibida também uma grande quantidade de propagandas que utilizam diversos pretextos para atrair olhares, que vão desde uma qualidade exaltada por determinado produto, até a utilização de determinadas personalidades consideradas, pela mídia, como celebridades. Nesse sentido, não podemos deixar de fora dessa relação o *consumo* que se evidencia e ganha espaço à medida que na sociedade do espetáculo o capital garante a atribuição de valores aos bens culturais, deixando de lado os verdadeiros valores que garantiriam, por exemplo, que episódios bárbaros, como o de Auschwitz, não voltassem a se repetir.

Com esse pressuposto, chamamos a *educação* para essa interlocução, uma vez que Adorno atribui a essa a difícil missão de promover a autorreflexão crítica capaz de fazer com que as pessoas reflitam sobre suas atitudes, bem como sobre as imposições da sociedade administrada. Pensando ainda no processo formativo como um todo, consideramos pertinente trazer a escola para essa discussão, uma vez que ela constitui uma parte muito importante do processo formativo dos indivíduos que, envolvidos em todas essas relações, trazem para o âmbito institucional todas essas influências e “embora carregue o peso de todas essas heranças, conscientes e inconscientes, de expressão subjetiva e objetiva, e embora contribua para a reprodução de injustas estruturas sociais, a escola, no entanto, é uma agência poderosa para a emancipação do homem.” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1994, p. 137)

Ao levar em consideração os sujeitos envolvidos nesse processo, nossa escolha de trabalhar com a *infância* se justifica ao passo em que consideramos esse um momento onde as crianças vivenciam descobertas capazes de influenciar na formação da identidade enquanto sujeito. Para fundamentar nossa concepção de infância, abordamos os olhares de três autores que pesquisaram a infância por meio de diferentes pontos de vistas. Contamos um pouco da história da infância levantada pela pesquisa iconográfica de Ariès, demonstrando que a infância pode ser transformada em categoria para se compreender as características sociais de

uma época, bem como a visão dos adultos acerca das crianças, levantando as diferentes concepções de cada momento histórico. Apresentamos um olhar mais filosófico da infância através das contribuições de Kohan, que buscou ultrapassar os limites de uma temporalidade. Assim, emergiu uma infância na perspectiva *aiônica*, uma infância enquanto intensidade e não meramente relacionada aos aspectos cronológicos e biológicos ligados à criança. E, por fim, apontamos as críticas de Postman sobre o desaparecimento da infância frente aos meios de comunicação que romperam as barreiras do conhecimento que separavam as crianças da idade adulta. Uma infância pensada por meio dos aspectos sociais do termo, que se perde diante da realidade escancarada.

Todas essas perspectivas nos possibilitaram conceber a infância enquanto uma categoria que reflete as características sociais vigentes, porém que se configura para além de seu aspecto cronológico, apresentando-se como um período de descoberta, uma intensidade peculiar às crianças. A partir dessa concepção, nossa indagação se fundamenta na medida em que procuramos entender como se dá essa influência da indústria cultural na infância para, assim, podermos refletir sobre o processo formativo das crianças que ficam à mercê da televisão e de suas diversas mensagens midiáticas.

E, depois de confrontarmos toda essa realidade com as observações em sala onde tivemos o contato com as crianças, cabe agora fazermos alguns apontamentos acerca do que analisamos.

Em um contexto de sociedade administrada, a infância, enquanto objeto, parece também estar administrada, o que se aproxima da idéia de desaparecimento da infância traçada por Postman. Existe, pois, uma aproximação entre os gostos e desejos das crianças com o dos adultos.

O brincar perdeu-se em meio ao comprar, sendo o *shopping* um dos lugares preferidos para lazer das crianças que também sentem prazer em admirar vitrines e adquirir produtos. Nesse panorama, o brinquedo passou a dividir espaço com as novas tecnologias, bem como com adereços para ornamento do corpo.

Existe uma exibição que comprova o monopólio da aparência também entre as crianças que se sentem mais seguras e com maior autoestima quando possuem determinados ícones de consumo, bem como quando podem exibi-los entre as outras crianças. E, nesse meio, há uma aproximação entre aquelas que possuem um mesmo produto, principalmente se ele vier caracterizado por um personagem exibido pela mídia.

A televisão constitui o principal veículo midiático pelo qual as crianças têm acesso ao que está na moda e, nisso, as propagandas são um importante instrumento de divulgação, mesmo que nem sempre os objetos propagandeados sejam equivalentes aos reais. E, sobre isso, constatamos que existe certa consciência das crianças ao estabelecerem comparações entre as imagens e os verdadeiros produtos, porém o que se nota é que a aquisição muitas vezes é mais importante do que o produto em si. Embora as crianças percebam essa diferença entre o real e o exibido nas propagandas, elas ainda se deixam influenciar por produtos que apresentam certas “marcas”, “logos” ou mesmo que sejam divulgados por pessoas consideradas como “padrões de beleza”. Constatamos que essa influência é intensificada na medida em que a família também supervaloriza tais marcas e logos – de modo que a marca com valor mais alto no mercado geralmente é vista como melhor –, mesmo que de maneira implícita.

Além disso, é preciso destacar ainda que a televisão muitas vezes é a única forma de reunir a família, de modo que todos os componentes – embora com diferentes faixas etárias – acabam por assistir aos mesmos programas, sendo expostos, portanto, aos mesmos tipos de publicidades.

Assim, nota-se que existe uma grande repercussão na escola do que é exibido na televisão – prioritariamente nos canais abertos. As crianças trazem assuntos tratados em telenovelas e em programas de auditório (com diversos enfoques, tais como humor, jogos, debates, dentre outros) e conversam entre si. Os telejornais também são assuntos de modo que muitas crianças assistem juntamente com os responsáveis, e trazem debates para a escola sobre temas variados, mas que, muitas vezes, já contêm certa manipulação midiática.

E, em meio a tudo isso, pode-se dizer que essa influência da indústria cultural sobre as crianças também é percebida dentro da escola, uma vez que existe uma grande exibição de produtos escolares contendo os personagens que estão em alta na mídia. Além disso, as crianças trazem aparelhos tecnológicos e adereços pessoais como uma forma de mostrarem que também conhecem o que se “encontra na moda”. Como não precisam (necessariamente) usar o uniforme da escola, os alunos – e aqui, principalmente as meninas – procuram exibir novidades que são lançadas e que, em meio a essa turma, nem todos podem comprar no exato momento em que são exibidas pela TV (e, às vezes, nem depois). Isso confere certa prepotência de alguns grupos sobre outros, o que se intensifica com a localização da moradia de cada criança (lembrando que existem aquelas que moram na área menos favorecida do

bairro). Toda essa influência se intensifica na medida em que notamos uma grande importância atribuída pelas crianças aos preços dos produtos.

Embora muitos pais tenham dito que os materiais escolares não influenciam na escola, constatamos em nossas observações que as crianças que possuem caderno, canetinhas, estojos, mochila, apontador, dentre outros ícones com determinados *designs*, apresentam uma motivação maior que até se associa com a conservação/organização desses materiais. Isso não quer dizer, no entanto, que os que não possuem tais materiais não participam do processo de ensino-aprendizagem, apenas que existe um estímulo, uma motivação maior quando estão utilizando determinados materiais.

Frente a essas constatações cabem algumas reflexões proporcionadas por esse contato com as crianças em meio às rodas de conversas, bem como ao tempo em que realizamos o projeto em questão e levando em consideração, ainda, todo o referencial teórico que deu suporte às análises.

A infância encontra-se hoje em tempos difíceis. Em meio a todo o contexto proporcionado pela sociedade administrada, certamente isso é a única coisa que podemos afirmar com veemência. Ao aproximar e igualar as necessidades, a indústria cultural aproxima também a infância dos adultos e, nesse ponto, o grande entrave é o empobrecimento das experiências que já se faz presente desde a mais tenra idade. Isso quer dizer que as crianças de hoje já se encontram expostas aos produtos semiculturais e, portanto, já se encontram sob o fetiche da mercadoria. Diante disso, ainda restam alguns questionamentos que merecem ser levantados aqui: como lidar com os comportamentos engendrados pela influência da indústria cultural? Como trabalhar na escola em uma perspectiva de não firmar ainda mais atitudes nada emancipatórias? Como podemos, nós educadores, trabalhar uma educação que vise um esclarecimento se nós mesmos somos persuadidos pelos produtos semiculturais? Como nós educadores, percebemos, sentimos, a cultura escolar que se cria em meio a esse contexto?

É claro que, para muitos desses questionamentos, não temos uma resposta formada, até porque acreditamos que se esse trabalho não incitasse novas perguntas, então certamente em nada estaríamos contribuindo para nossa verdadeira formação. Não queremos, nem devemos aqui, enquadrar essa pesquisa em uma categoria fixa e pronta, mas sim empreender nossas questões que dêem margem a uma contínua reflexão em momentos posteriores.

Entretanto, isso não quer dizer que, por não apontar nenhum modelo ideal, não possamos defender uma educação que trabalhe em uma perspectiva de autorreflexão crítica.

As rodas de conversas nos mostraram que é possível debater com as crianças sobre as exposições midiáticas. Além disso, embora tenhamos constatado toda a influência gerada pela televisão, notamos que é necessária uma abertura maior para que as crianças possam tecer considerações sobre o que vêem na telinha e, com isso, estabelecer confrontos com a realidade atual. Por essa via, devemos conduzir nossas práticas de maneira também autorreflexiva para que, além de proporcionar uma educação com caráter emancipatório em que as crianças possam conduzir suas experiências formativas e ter espaço para o exercício do pensar, nós também tenhamos espaço para criticar e confrontar sobre o conformismo e a adaptação que rondam as práticas pedagógicas. Dessa forma, além de estarmos percorrendo um caminho para a superação do estado de minoridade, também estaremos ampliando o diálogo acerca da mercantilização da infância.

Ao passo em que nos propusemos a debater infância e indústria cultural perpassando as vias da educação, abrimos margem para inúmeras reflexões às quais não devemos colocar aqui um ponto final, visto que o pressuposto da Teoria Crítica é manter sempre o espaço para a tensão e a crítica. Entretanto, a única certeza é que, tomando como base um episódio de extrema crueldade humana que teve repercussão em escala mundial, e que marca de maneira ríspida nossa história, devemos pensar no processo formativo das crianças de hoje ainda com o objetivo maior de “que Auschwitz não se repita”. (ADORNO, 1995a, p. 119)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In:_____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. P. 119 - 138.

ADORNO. Educação – para quê? In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 139 - 154.

ADORNO. Televisão e Formação. In:_____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. P. 75 - 96.

ADORNO. Educação e Emancipação. In:_____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. P. 169 - 185.

_____. Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações de massa nessa sociedade. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1971a. P. 287 - 295.

_____. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações de massa nessa sociedade. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1971b. P. 346 - 354.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvares Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismos**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARIÈS, Philippe. **Historia Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARAN, P.A. & SWEEZY, P. M. Teses sobre a propaganda. In: CONH, G. (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1971. P. 205 – 214.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 11.274/2006**. Brasília, 2006.

BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: Marx, modernismo e modernização. In: _____. **Aventuras no marxismo**. Tradução Sônia Moreira. São Paulo: Companhia das letras: 2001.

BURNS, Edward M. **História da Civilização Ocidental**. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. Volume II. Porto Alegre: Editora Globo, 1982.

Cf. KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (Org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Indústria Cultural e Educação Estética: Reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: **A Educação Danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis: Editora Vozes. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

GIACOMINI FILHO, Gino. A criança no marketing e na comunicação publicitária. In: PACHECO, Elza Dias. (org.) **Televisão, criança, imaginário e Educação**. Campinas: Papirus, 1998. P. 135-150.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1932.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? In: **Textos Seletos**. Edição Bilingüe. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____ (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 51-67.

_____. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEMOS, Inez. **Pedagogia do Consumo: família, mídia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfhurt. In: PUCCI, Bruno (org.) **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1995. P. 59 – 81.

MARX, Karl. O processo de produção do capital. In: _____. **O capital: crítica da economia política**. Volume I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Koethe. Editor: Victor Civita, 1984, p. 286.

MOMBERGER, Noemi. **A publicidade dirigida às crianças e adolescentes: regulamentações e restrições**. Porto Alegre: Memória Jurídica Editora, 2002. Disponível no site < <http://www.alana.org.br>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1995.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. P. 123-138.

RIPA, Roselaine. **Indústria cultural e educação**: qual é a minha marca? Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). São Carlos: UFSCar, 2005.

RUSCHEL, Maria Helena. Posfácio à Edição Brasileira. Porto Alegre, 1994. In: Adorno, T.W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel, Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Glossário. In: Adorno, T.W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 237 -253.

SOARES, Jorge Coelho. Apresentação à edição brasileira: a “imaginação dialética” de Rolf Wiggershaus. In: WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. P. 9-12.

ZUIN, Antônio A. Soares. **Indústria Cultural e Educação**: o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. In: **Cadernos Cedes nº 54** – Indústria Cultural e Educação. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp, 2001. P- 9-18.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MODELO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS RESPONSÁVEIS

1. Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Horário: ____:____

2. Parentesco com a criança: _____

3. Quantas crianças vivem, ao todo, em sua casa? _____

3.1. Quantas delas são do sexo feminino? _____

3.2. E do sexo masculino? _____

4. Sua família vive em casa própria ou alugada? _____

5. Quantas pessoas da casa possuem renda? _____

6. Renda familiar (aproximadamente):

() Menos de 1 salário mínimo

() 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 6 salários mínimos

() 7 a 11 salários mínimos

() Mais de 11 salários mínimo

7. Indique os aparelhos que você possui em sua casa e as respectivas quantidades:

() rádio _____

() fogão _____

() televisão _____

() geladeira _____

() computador _____

() celular _____

() vídeo-game _____

() máquina de lavar _____

() DVD _____

() ferro elétrico _____

() micro-ondas _____

() chuveiro elétrico _____

() MP3 ou MP4 _____

() secador de cabelo _____

8. Qual a atividade que as crianças costumam realizar com maior frequência quando estão em casa?

() ouvir rádio

() brincar

() estudar

() outra: _____

() assistir televisão

9. Em qual desses locais as crianças mais pedem para levá-las nos momentos de lazer?

- () Parque Ambiental () Shopping
() Pracinhas () outros: _____

10. Quanto tempo por dia as crianças permanecem vendo televisão?

- () 1 hora
() 2 horas
() 3 horas ou mais

11. Qual o canal que elas vêm com maior frequência? _____

12. Costumam pedir algo que vêm nas propagandas da televisão? () sim () não.

12.1. Que tipo de produtos as crianças costumam pedir ao verem exibidos na televisão?

- () roupas ou sapatos () eletrônicos (vídeo-game, celular, MP 3 etc)
() brinquedos () outros: _____

13. Percebe alguma mudança de comportamento nas crianças da sua casa quando não ganham algum produto que desejam? _____

14. As crianças costumam pedir alguma coisa que viu outra criança possuir na escola? _____

15. Acha que o fato de não possuir o material escolar (caderno, estojo, borracha, etc.) de um determinado ‘personagem do momento’ (como Hello Kitty, Bem 10, Hot Wheels, dentre outros) pode influenciar no entusiasmo na escola?

16. Já deixou de comprar algo necessário para comprar um produto que seu filho queria muito, visto que muitas crianças de seu convívio possuíam? _____

17. Por fim, você acha que a mídia (televisão, internet, etc) pode favorecer um consumismo precoce? Por quê?

APÊNDICE B

BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO

A cidade de Ribeirão Preto surgiu a partir de núcleos de fazendeiros criadores de gado. Segundo dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE)²⁷ um marco importante no histórico de Ribeirão foi a pequena capela erguida em louvor a São Sebastião, entre o Córrego Retiro e o Ribeirão Preto. A capela teria sido construída em um local doado por José Mateus dos Reis em 1845, seguida de outras doações que só puderam ser utilizadas para a construção do patrimônio em 1856. A partir daí, o povoado continuou crescendo e progredindo. Tornou-se distrito de São Simão com o nome de Ribeirão Preto, por Lei Provincial n.º 51, de 02 de abril de 1870. E em 1871, foi elevada à condição de vila por meio da Lei Provincial n.º 67, de 12 de abril de 1871 que a separou do município de São Simão.

O interesse no local passou a aumentar ao passo em que a terra da pequena Vila foi considerada boa para os cafeicultores, o que fez com que ela recebesse grandes produtores de café que instalaram ali suas fazendas. Ficou conhecida, mais tarde, como a Capital do Café, título que dá margem à letra de seu Hino.

Em 1879, passou a se chamar Entre Rios e, mais tarde, em 1881, voltou a receber o nome de Ribeirão Preto. Tornou-se cidade por Lei Provincial n.º 85 ou 88 de 01 de abril de 1889. Mas, segundo a fonte, o município teria sido criado em 6 de setembro de 1882. É formado por dois distritos, sendo eles: Ribeirão Preto e Vila Bonfim, que depois passa a ser chamado de Bonfim Paulista. E, em 1930, foram criados os distritos de Guataparã e Dumont, que posteriormente foram desmembrados de Ribeirão.

Possui nesse território, uma das mais importantes universidades do Estado, a Universidade de São Paulo (USP), além de contar com mais sete universidades particulares para cursos de graduação e pós-graduação. É uma cidade que oferece várias opções de lazer e cultura por possuir parques ecológicos, bosques, teatros, museus e shoppings. Também sedia grandes feiras como a *Agrishow* que oferece ao público tudo o que existe de mais avançado no maquinário agrícola, além de favorecer a oferta de empregos no decorrer do evento. Por tudo isso, é hoje chamada de Capital da Tecnologia e do Agronegócio.

²⁷ Os dados referentes aos aspectos históricos de Ribeirão Preto foram retirados do IBGE, inclusive as leis provinciais citadas no texto. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 de novembro de 2010.

ANEXOS

ANEXO A

POESIA

Titulo Televisão

• a televisão

• Me chama muito.

• atenção porque

• Passa ^{em} MUITOS

• canais.

Muitas coisas legais

• que posso para a

• meus pais.

• Mas... Nem sempre

• ganho Não.

• e fico só imaginando

• pois eu queria mesmo era

ser rica e ter dinheiro

• Para gostar

Para Pode comparar todas
as coisas legais que
eu ver longa!

ANEXO B

CÓPIA DO CADERNO DA ALUNA A



ANEXO C

ALGUMAS DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS CRIANÇAS

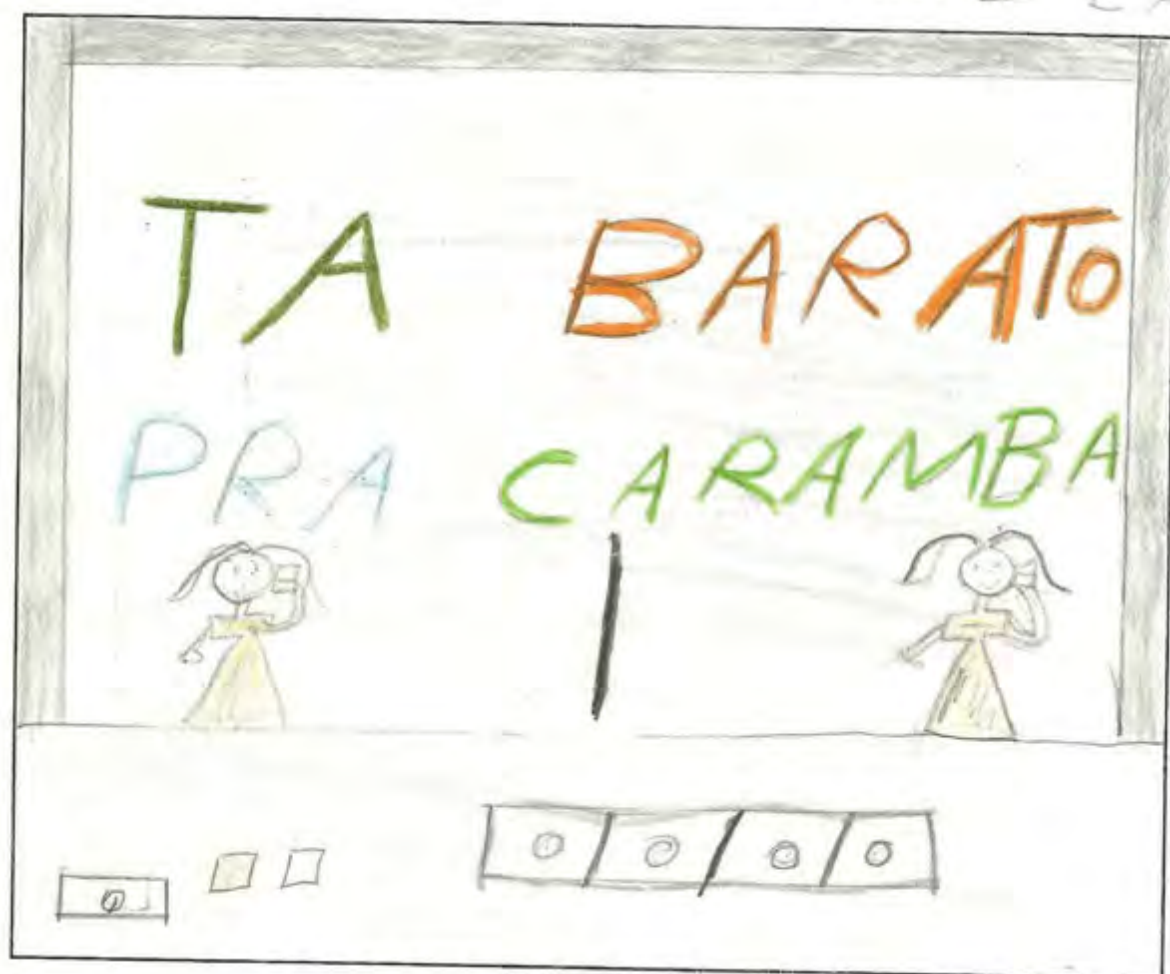
ALUNO AABSIDADE 82 ANO

ESCREVA UMA PROPAGANDA DA TV QUE CHAMA SUA ATENÇÃO E COLOQUE O MOTIVO PELO QUAL ELA TE ATRAI. EM SEGUIDA, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA ESSA PROPAGANDA.

PROPAGANDA DA INBRATEL
O QUE ME ATRAI NESTA PROPAGANDA

PORQUE ELE FICA LINGANDO

PARA TODOS TIRADO CARRO O QUAL
A O PERADO DO SOUTROS É CA



ALUNO MJGIDADE 82º ANO

ESCREVA UMA PROPAGANDA DA TV QUE CHAMA SUA ATENÇÃO E COLOQUE O MOTIVO PELO QUAL ELA TE ATRAI. EM SEGUIDA, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA ESSA PROPAGANDA.

Eu gosto do comercial da Dora, onde mostra toda a coleção nova dela.



ALUNO C. S.IDADE 72º ANO A

ESCREVA UMA PROPAGANDA DA TV QUE CHAMA SUA ATENÇÃO E COLOQUE O MOTIVO PELO QUAL ELA TE ATRAI. EM SEGUIDA, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA ESSA PROPAGANDA.

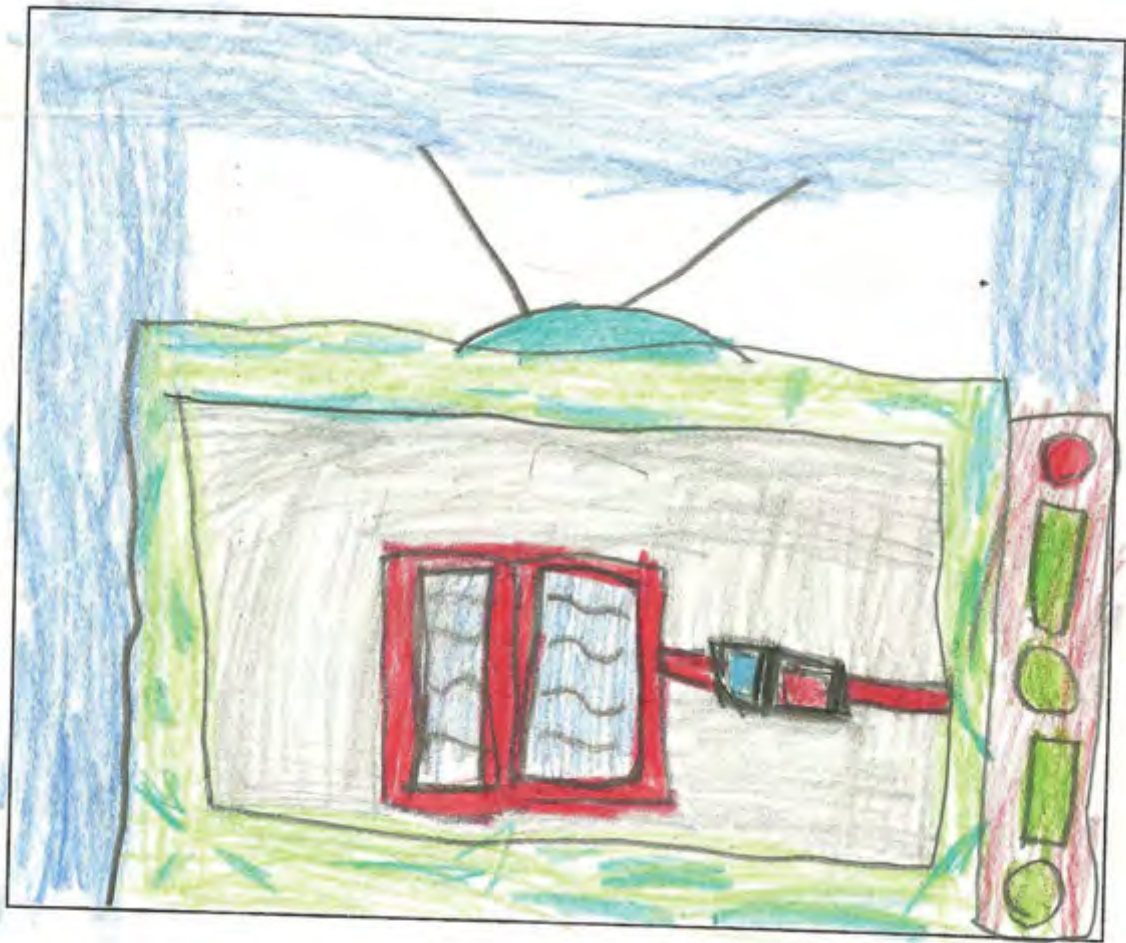
Via em batrel - 11 por 11m 21
Eu gosto porque ele fala que
tá barato pra caramba



ALUNO JVMIDADE 7 anos 2º ANO

ESCREVA UMA PROPAGANDA DA TV QUE CHAMA SUA ATENÇÃO E COLOQUE O MOTIVO PELO QUAL ELA TE ATRAI. EM SEGUIDA, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA ESSA PROPAGANDA.

A revista do Bakugan
O motivo é o óculos
que vem na revista.



ALUNO

EPR

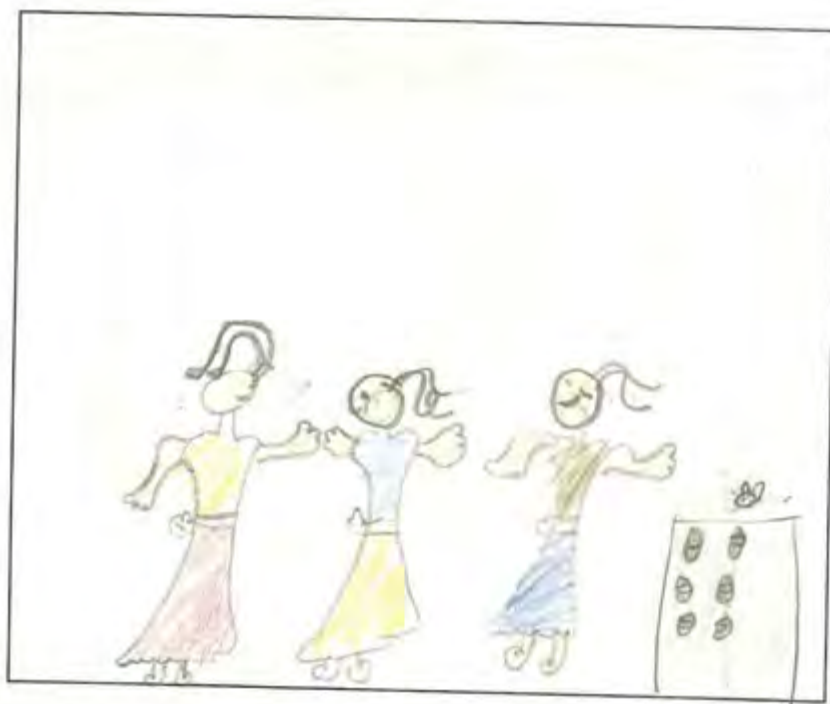
IDADE

8

2º ANO

ESCREVA UMA PROPAGANDA DA TV QUE CHAMA SUA ATENÇÃO E COLOQUE O MOTIVO PELO QUAL ELA TE ATRAI. EM SEGUIDA, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA ESSA PROPAGANDA.

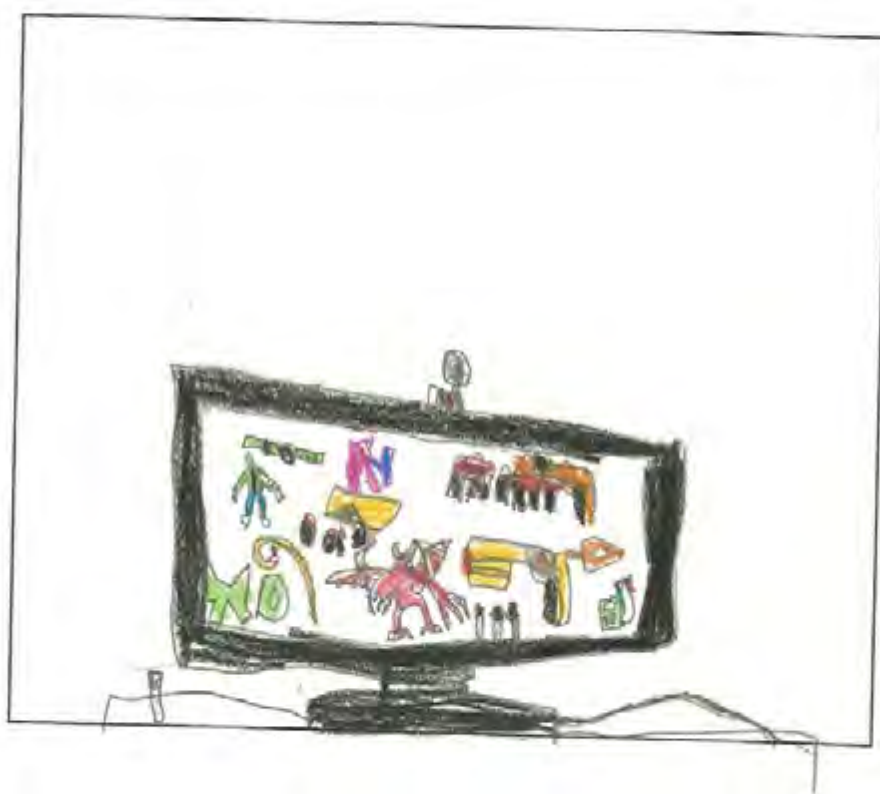
hello pokk
porque acho a bandalio,
é o certo lindo.



ALUNO NF IDADE 8 anos 2 ANO

ESCREVA UMA PROPAGANDA DA TV QUE CHAMA SUA ATENÇÃO E COLOQUE O MOTIVO PELO QUAL ELA TE ATRAI. EM SEGUIDA, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA ESSA PROPAGANDA.

magazine Suiza:
R: Eu gosto porque tem bastante
brinquedos.



ALUNO C.N.JIDADE 8 anos

2º ANO

ESCREVA UMA PROPAGANDA DA TV QUE CHAMA SUA ATENÇÃO E COLOQUE O MOTIVO PELO QUAL ELA TE ATRAI. EM SEGUIDA, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA ESSA PROPAGANDA.

O Ypê Me atrai pela
Música.

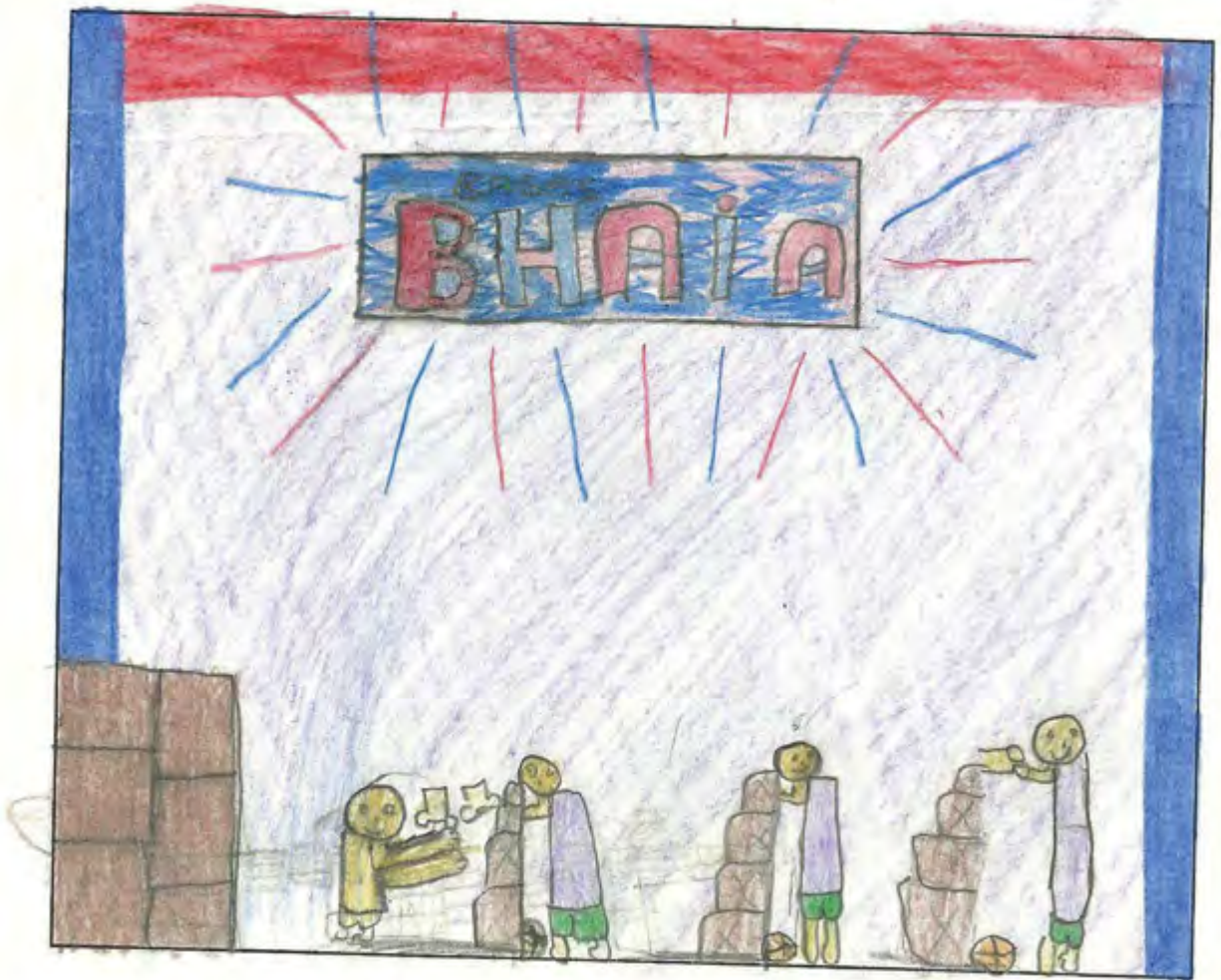


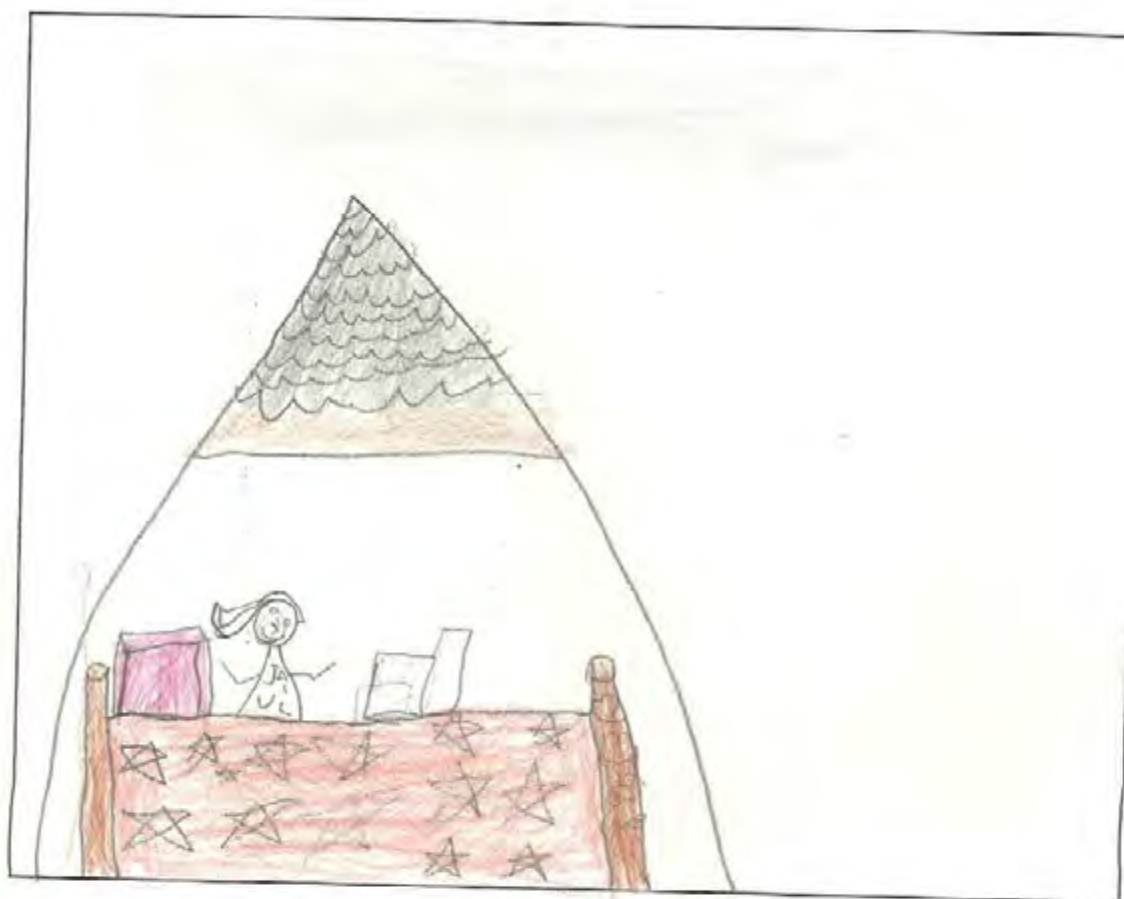
ALUNO W-S-JIDADE 7 anos

2º ANO

ESCREVA UMA PROPAGANDA DA TV QUE CHAMA SUA ATENÇÃO E COLOQUE O MOTIVO PELO QUAL ELA TE ATRAI. EM SEGUIDA, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA ESSA PROPAGANDA.

o que me dá mais atenção é a programação
das coisas Bhaia porque eu gosto da televisão.



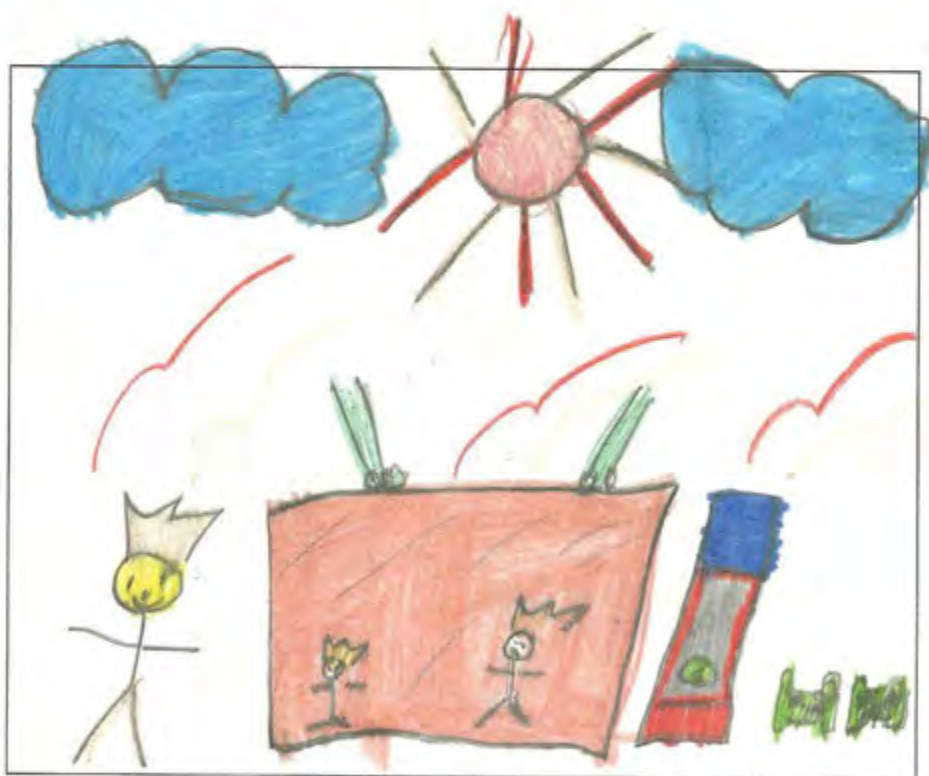
ALUNO JCCIDADE 8 anos2º ANO**MEU MAIOR SONHO É...**ganhar um Notebook

ALUNO RSSIDADE 8 ANOS2^o ANO**MEU MAIOR SONHO É...**TER TODOS OS BRINQUEDOS DO BEN 10

ALUNO GEL IDADE 8 ANOS 2^a ANO

MEU MAIOR SONHO É...

ganhar um video-game X 360



ALUNO M. OIDADE 8 anos2º ANO**MEU MAIOR SONHO É...**meu sonho é ter um rádio da Barbie

MEU MAIOR SONHO

MEU MAIOR SONHO É CRESCER PARA
PODER TRABALHAR PARA COMPRAR
UM CARRO E UMA CASA.



MEU MAIOR SONHO

meu sonho é ganhar uma bicicleta sendo do Brasil que um estanho. Esse é o meu primeiro sonho.

meu segundo sonho é ganhar um computador, se um dia eu ganhar eu vou ser o menino mais feliz do universo, pois vou escrever na internet.



"meu maior sonho"



Eu tenho 9 anos, eu nasci em 2002, dia 9 de setembro, meu nome é A. J. e eu tenho um maior sonho, todos nós temos um maior sonho, e o meu é de ter um celular mp3.

Eu quero porque, todos lá perto da minha casa tem um celular, também tem, eu preciso de um celular porque eu preciso ligar para um amigo que mora lá em far de napolés ele é o meu melhor amigo eu sinto muita saudade e pra despertar um pouco eu falo com ele, e também tenho uma tia que mora lá em Ribeirão Preto, é a tia que eu mais gosto, eu quero muito um celular para ligar para ela eu sinto muita saudade dela e das meus primos, também o Fernando, esse é o meu maior sonho.

Esse é o meu maior
sonho.

MEU MAIOR SONHO

meu maior sonho é ser um jogador
para eu ganhar troféus
e para eu jogar e ganhar
dinheiro para comprar um carro
que passou na televisão com
símbolo da Nike e para dar
presentes ao meu pai.



MEU MAIOR SONHO

meu maior sonho é ganhar uma
bicicleta rosa da Barbie. eu tinha
lá na minha cidade mas estava
estragada então não dava para
andar, por isso queria uma
nova,



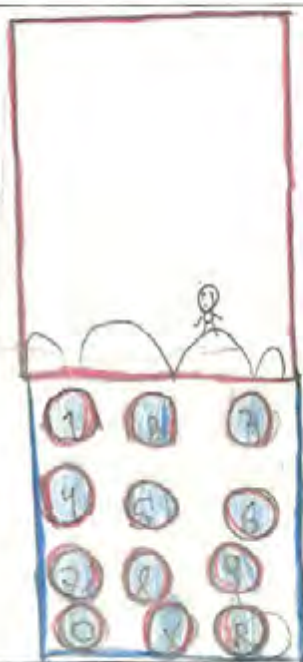
MEU MAIOR SONHO

MEU MAIOR SONHO É TER UM CARRO
COM QUATRO PORTAS, PARA QUE CADA UM DA MINHA
FAMÍLIA ENTRE E SAIA AO MESMO TEMPO, RA-
DIO E GOSTARIA QUE FOSSE AQUELE ALTO
QUE PASSA NA PROPAGANDA DA TV, LINZA.



MEU MAIOR SONHO

O meu maior sonho é ganhar um celular da marca sim. aquele celular que desliga por si só quando quero dormir. Quero que seja vermelho e azul.



MEU MAIOR SONHO

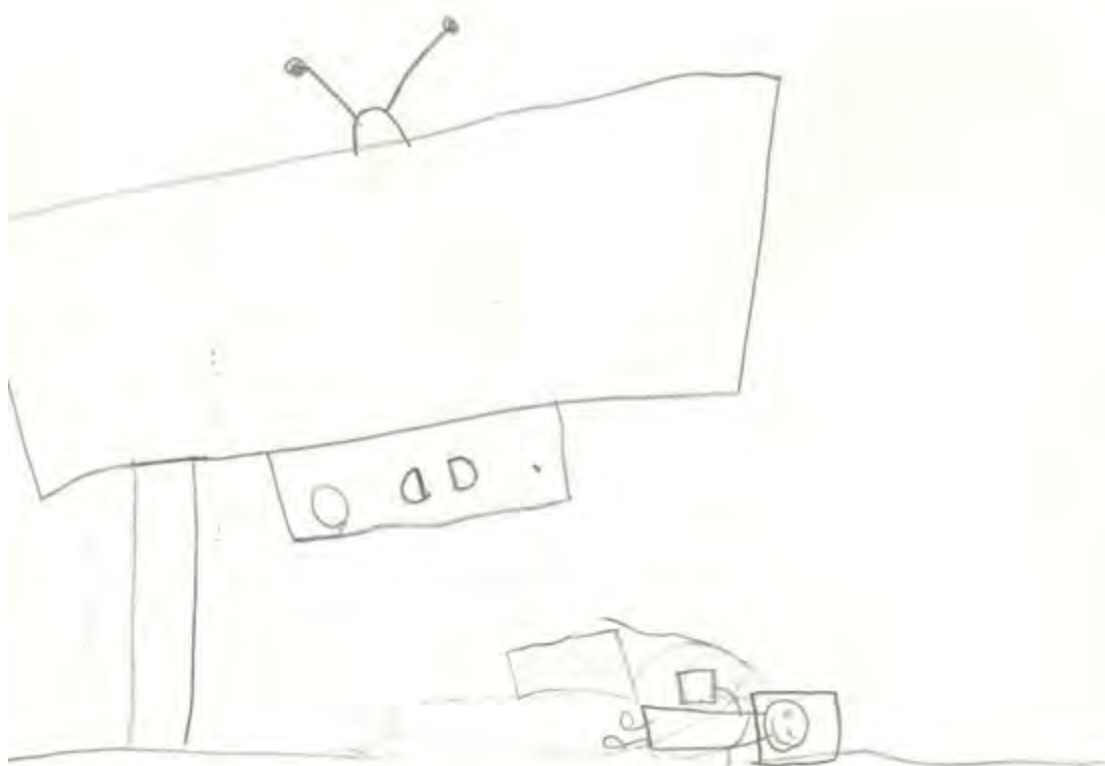
O meu maior sonho é ganhar um celular da marca Sim. Aquela celular que desliga para cima quando quero ativar. Quero que seja vermelho e azul.



ALUNO JVSIDADE 7A^o ANO

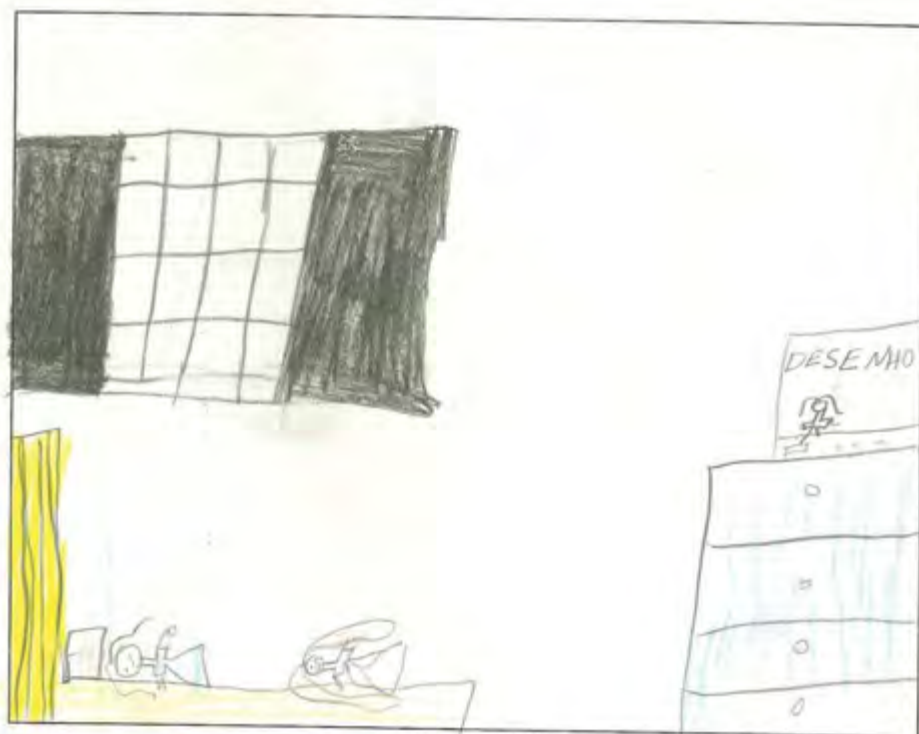
ESCREVA E DESENHE O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NA
MAIOR PARTE DO TEMPO QUANDO ESTÁ EM CASA.

eu assisto TV e jogo



ALUNO AABSIDADE 87 ANO

ESCREVA E DESENHE O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NA
MAIOR PARTE DO TEMPO QUANDO ESTÁ EM CASA.

assistir TV

ALUNO M. J. G.IDADE 82-ANO

ESCREVA E DESENHE O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NA
MAIOR PARTE DO TEMPO QUANDO ESTÁ EM CASA.

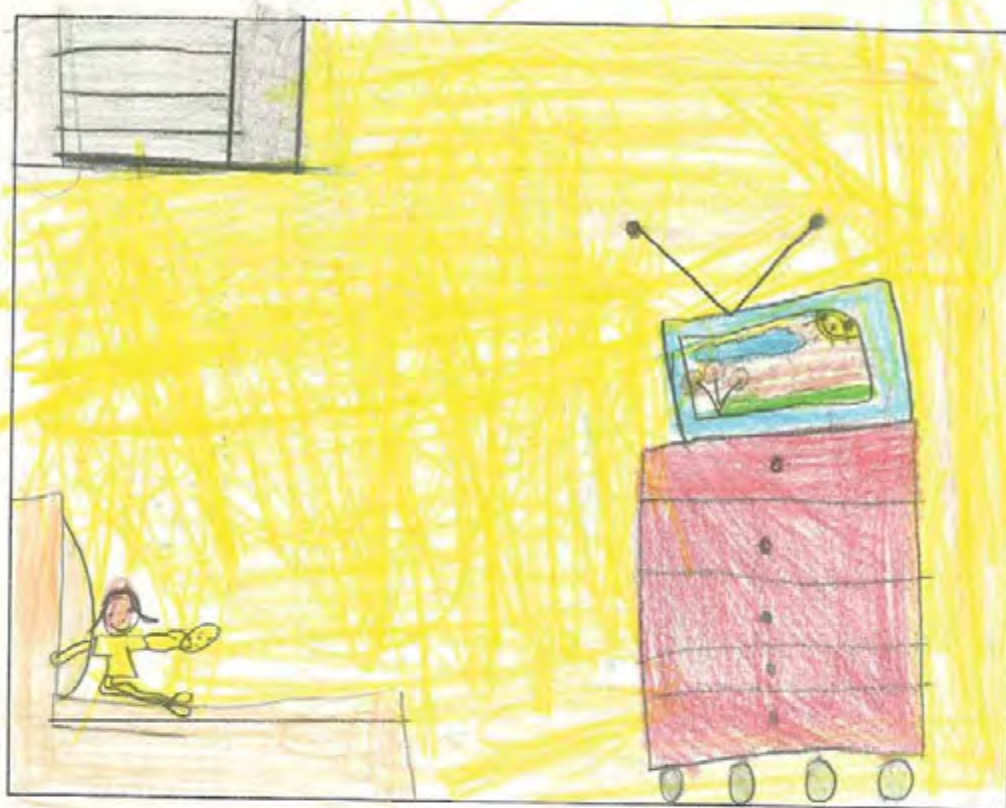
Eu assisto TV



ALUNO _____ IDADE _____ ANO _____

ESCREVA E DESENHE O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NA
MAIOR PARTE DO TEMPO QUANDO ESTÁ EM CASA.

Eu deito na cama e eu assisto televisão



ALUNO _____

IDADE 8 anos2º ANO

ESCREVA E DESENHE O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER NA
MAIOR PARTE DO TEMPO QUANDO ESTÁ EM CASA.

jogo no computador e assistir televisão

