

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A LÓGICA DO CONSUMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E
SUA INFLUÊNCIA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL**

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A LÓGICA DO CONSUMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E
SUA INFLUÊNCIA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL**

Tese apresentada por MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:

Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

**MARINGÁ
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA

**A LÓGICA DO CONSUMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E
SUA INFLUÊNCIA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM

Prof. Dr^a. Francismara Neves Oliveira – UEL

Prof^a. Dr^a. Magda Madalena Tuma – UEL – Londrina-Pr

Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart – UEM

Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira de Barros – UEM

SUPLENTES

Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni – UNESP – Marília-SP

Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara – UEM

Data de Aprovação 14/12/2011.

Dedico este trabalho a Paschoal Rubens Furlan, meu amado pai. É hoje lembrança presente na presença ausente, da inesquecível relação de amor e admiração que guardo com saudade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua luz inacabável sobre minha vida.

A João Luiz Gasparin, meu orientador, que, além de mestre, descobri amigo. Sua palavra sábia, amiga e fortalecedora sempre presente fez transformar o meu conhecimento, acrescentando a ele novos saberes e o desejo de sempre continuar e, sobretudo, de pensar uma nova perspectiva para a educação de nossas crianças.

Às professoras das instituições pesquisadas, que contribuíram significativamente para a minha formação e que me possibilitaram a realização dessa pesquisa.

Aos professores convidados para a Banca Examinadora, com suas contribuições significativas e, que muito acrescentou na pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, Márcia e Hugo, pelas informações prestadas sempre com compromisso e dedicação.

Ao Marcelo Silveira, pela sua dedicação e compromisso na correção ortográfica e na normalização da tese.

À Maria de Lourdes Furlan, minha mãe, pelo seu amor incondicional, incentivando-me sempre a continuar e me fortalecendo com suas ricas e doces palavras.

Aos meus lindos e amados filhos, Kalebe e Rayssa, que me ensinaram o doce caminho do amor, da infância e da esperança em dias melhores.

Ao Fabiano, meu amor, pela compreensão, incentivo e força em mais essa caminhada.

A Lagarta e Alice olharam-se por algum tempo em silêncio. Por fim, a Lagarta tirou o narguilé da boca e dirigiu-se a Alice com uma voz lânguida e sonolenta. “Quem é você?”, disse a Lagarta. Não era um começo de conversa muito estimulante. Alice respondeu um pouco tímida: “Eu... eu... no momento não sei, minha senhora... pelo menos sei quem eu era quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então. (CARROLL, 1998, p. 60).

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **A LÓGICA DO CONSUMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUA INFLUÊNCIA NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL**. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2011.

RESUMO

Essa pesquisa teve o objetivo de analisar a lógica do consumo na sociedade contemporânea e a sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil. Nesse sentido, compreender a dinâmica social e econômica se fez necessário, a fim de que os parâmetros de análise pudessem ser estabelecidos quando da discussão sobre a formação e atuação docente na educação infantil, tecendo, desse modo, reflexões e análises a partir dos saberes e práticas escolares constituídos na contemporaneidade. Para tanto, buscou-se caracterizar a sociedade do consumo, refletindo sobre o que esta tem provocado de mudanças na formação dos sujeitos, em específico da criança, e como os docentes, enquanto profissionais da educação, articulam o saber e a constituição do conhecimento na prática pedagógica em sala de aula com os alunos e em relação à formação do pensamento individual da criança. Além do estudo teórico, realizou-se um estudo prático com a pesquisa de campo, a partir de observações em duas escolas infantis situadas no Município de Londrina, sendo uma escola infantil pública e outra privada em que se observou o cotidiano do trabalho de mediação junto às crianças entre as idades de 4 a 5 anos, bem como a influência do professor na formação do pensamento infantil. Para as observações contou-se com o registro em diário de campo, algumas imagens, narrativas docentes e das crianças, material didático e questionário aplicado. A justificativa para o estudo de caso se deu pela necessidade de articular as discussões teóricas sobre o objeto de estudo com as questões cotidianas estabelecidas no processo de mediação do professor em sala de aula. Além disso, a motivação partiu da premissa de que, mesmo a escola sendo expressão do mundo do trabalho, não deve ser a reprodução servil desse mundo, uma vez que existem encaminhamentos político-pedagógicos que contribuem para a emancipação de sua função, direcionando, no trabalho pedagógico infantil, outra lógica do pensamento que não seja restritamente a lógica do mercado e da padronização.

Palavras-Chave: Consumo. Educação Infantil. Mediação. Formação do Pensamento.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan . **THE LOGIC OF CONSUMPTION IN CONTEMPORARY SOCIETY AND ITS INFLUENCE IN TEACHER'S MEDIATION IN THE TRAINING PROCESS OF THINKING OF THE CHILD.** 293 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2011.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the logic of consumption in contemporary society and its influence in the teacher's mediation in the educational process of children's thinking. In this sense, understanding the social and economic dynamics was necessary in order the analysis parameters could be established when discussing the teacher's training and activities in early childhood education, weaving reflections and analysis from the school knowledge and practices constituted in contemporaneity. To this end, we searched to characterize the consumer society, reflecting on what changes it has caused in the formation of the subjects, specifically the child, and on how teachers, as education professionals, articulate knowledge and its constitution in teaching practice in the classroom with students and in relation to forming the individual thought of the child. Besides the theoretical study, we did a practice study with field research, from observations in two elementary schools from Londrina, one of them a public school for children and the other a private one, where we observed the daily work of mediating children between 4 and 5 years, as well as the influence of teacher training in children's thinking. For the observations we relied on the record in field diary, some pictures, teacher and children narratives, teaching materials and questionnaire. The justification for the case study was due to the need to link the theoretical discussions about the subject matter to everyday issues in the mediation process established by the teacher in the classroom. Moreover, the motivation started from the premise that, even the school as the world of work expression, it should not be the slavish reproduction of such a world, since there are political and educational referrals that contribute to the emancipation of its function, directing, in educational work for children, another logic of thought not strictly market and standardization logic.

Key-words: Consumption. Early Childhood Education. Mediation. Formation of Thought.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Jogo da Memória (Tipos de Peixes)	177
FIGURA 2: Escolha do Livro para Leitura	192
FIGURA 3: Jogo da Memória (tipos de peixes).....	196
FIGURA 4: A morte de Julião.....	201
FIGURA 5: Sistema Solar	206
FIGURA 6: Sistema Solar	207
FIGURA 7: Sistema Solar	208
FIGURA 8: Sou criança, sou cidadão	212
FIGURA 9: Sou criança, sou cidadão	213
FIGURA 10: Sou criança, sou cidadão	219
FIGURA 11: Montando Palavras	223
FIGURA 12: Montando Palavras	224
FIGURA 13: Batalha dos Dados	226
FIGURA 14: Contagem das Pitangas	228
FIGURA 15: Jogo da Memória de Letras	231
FIGURA 15: Jogo da Memória	232
FIGURA 16: Representação escrita com desenho	235
FIGURA 17: Representação escrita com pintura	236
FIGURA 18: Brincadeiras de Circo	240
FIGURA 19: Brincadeira de faz de conta	243
FIGURA 20: Coleção Barbie	245
FIGURA 21: Família	247
FIGURA 22: Casinha de Boneca	250
FIGURA 23: Coleção Barbie	254
FIGURA 24: Coleção Barbie	254
FIGURA 25: Heróis, Dragões e Animais Selvagens.....	255
FIGURA 26: Heróis, Dragões e Animais Selvagens.....	255
FIGURA 27: Heróis, Dragões e Animais Selvagens.....	260
FIGURA 28: Carrinhos, Casinhas e o que mais?	261
FIGURA 29: Carrinhos, Casinhas e o que mais?	266
FIGURA 30: Que tal um peteca?	266

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A LÓGICA DO CONSUMO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA	22
2.1 A INDÚSTRIA CULTURAL.....	29
2.2 A EXPERIÊNCIA DO TEMPO E ESPAÇO SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS	36
2.3 TECNOLOGIAS, CULTURA MIDIÁTICA E SISTEMAS DE CONTROLE.....	44
2.3.1 A midiatização da cultura	54
2.4 A LÓGICA DO CONSUMO, A ESTÉTICA DA MERCADORIA E AS FORMAS DE EXPRESSÃO INDIVIDUAIS.....	59
3 A INFÂNCIA DO CONSUMO	78
3.1 A INFÂNCIA E A CULTURA DO CONSUMO	83
3.1.1 Na Arena do Consumo, Crianças são Consumidores Necessários ao Capital.....	88
3.1.2 Filmes da Disney: Produtores de Cultura e de Consumo	95
3.1.3 A Indústria do Brincar: De Barbie ao Super-Herói	100
3.1.3.1 A Expropriação da Experiência do Brincar.....	108
4 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL	117
4.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM DA CRIANÇA	125
4.1.1 O significado das palavras	129
5 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA CRIANÇA (4-5 ANOS)	138
5.1 METODOLOGIA: LEVANTAMENTO DE DADOS E ANÁLISE DA PESQUISA	142
5.2 A SOCIEDADE DO CONSUMO E OS SABERES DOCENTES.....	163
5.3 FORMAS ALTERNATIVAS DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA CRIANÇA.....	177
5.3.1 A Fada e a Bruxa Rosilda (E.I. - I)	180

5.3.2	Roda da Conversa (E.I. - I)	185
5.3.3	Que livro vai ler? (E.I. - II)	191
5.3.4	A galinha esperta (E.I. - I)	193
5.3.5	Jogo da Memória (Animais Marítimos) (E.I. - I).....	195
5.3.6	A morte de Julião (E.I. - I).....	198
5.3.7	O Mágico de Oz (E.I. - I).....	203
5.3.8	Pegar carona nessa cauda de cometa... (E.I. - I)	204
5.3.9	Sou Criança, Sou Cidadão (E.I. - II).....	210
5.3.10	Dona Baratinha: O conto que encanta (E.I. - II).....	218
5.4	A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL.....	225
5.4.1	Batalha dos Dados (E.I. - I)	226
5.4.2	Quantas pitangas as professoras comeram juntas? (E.I. - I).....	228
5.4.3	Vamos jogar? Jogo da Memória (E.I. - II)	231
5.4.4	O processo de aquisição da escrita (E.I. - II)	234
5.5	O BRINCAR DE FAZ DE CONTA COMO ESTRATÉGIA DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL	238
5.5.1	Brincadeiras no Atelier (E.I. - I) ES	238
5.5.2	Crianças brincam de faz de conta com brinquedos trazidos de casa (E.I. - II)	241
5.5.3	Casinha de Boneca (E.I. - II)	247
5.5.4	Brincadeiras de Barbies e Heróis	253
5.5.5	A constituição do pensamento pelo brincar	259
5.5.6	Interação Criança-Criança e Criança-Adulto.....	264
	CONCLUSÃO	270
	REFERÊNCIAS	283
	ANEXO 01: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE	292
	ANEXO 02: ROTEIRO DE QUESTÕES – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES	293

1 INTRODUÇÃO

Pensar a infância a partir da lógica do consumo é o objeto dessa pesquisa. Conhecer como se dá essa lógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento infantil, através da mediação do professor, é o nosso desafio.

Inquieta-nos o estudo dessa temática, enquanto pesquisadora e professora formadora de professores da educação infantil¹, uma vez que a reflexão maior é perceber como tem sido constituída a formação do pensamento humano, a partir das relações de produção e, em específico, a partir da estética da mercadoria e das relações consumistas².

O objetivo geral desta investigação consiste em analisar as relações de consumo na contemporaneidade e o processo de mediação do professor na formação do pensamento infantil. A questão central que orientou todo o trabalho foi assim formulada: Como se configuram as relações de consumo na sociedade contemporânea e como a mediação do professor, em sala de aula, expressa essa lógica em favor da formação do pensamento infantil?

Partimos do pressuposto de que, na sociedade contemporânea (século XXI), os sujeitos que dela participam convivem com um conjunto de conhecimentos e informações a serviço da produção e do consumo. Essa sociedade tem seus olhares e ações voltados para a aquisição, até certo ponto compulsiva, de bens materiais, criando no indivíduo a necessidade de consumir mercadorias: roupas de marcas, enlatados, imóveis, automóveis; além de veicular a lógica da padronização, da sedução e do fetiche.

Parafraseando Marcuse (1997), entendemos que essa sociedade contemporânea é a que mais enaltece o indivíduo e usa de todos os meios para que este usufrua da mercadoria para seu próprio conforto; entretanto, é a que menos permite que o indivíduo aja como sujeito singular que tem vontades, sentimentos, sensações e ideias próprias e, principalmente, criatividade, uma vez que a submissão ao consumo gera produtos prontos e acabados, não possibilitando às pessoas a criação do objeto e dificultando a própria

¹ Professores de Educação Infantil são os que atuam em salas de educação infantil que atende crianças entre 4 e 5 anos.

² Este assunto será mais bem abordado num item próprio que apresentará a análise sobre o desenvolvimento estético da mercadoria de acordo com o desenvolvimento das necessidades do capitalismo. Far-se-á uma análise reflexiva sob pontos imprescindíveis para a compreensão das relações de consumo, sendo que, a partir da estética da mercadoria, poderão ser pensadas e repensadas as possibilidades, contradições e desdobramentos históricos e os efeitos da manipulação para com a vida dos sujeitos humanos e históricos.

formação da individualidade. Por isso, o presente estudo não se limitou a analisar o pensamento a partir de uma natureza isolada e sem envolvimento com as relações sociais, mas partiu da singularização de alguém primordialmente social – a criança –, porque produto do trabalho social. Assim, segundo Palangana (2002, p. 7), a “individualidade é, inseparavelmente, social e individual, objetiva e subjetiva, fundada no modo como a sociedade se organiza, produz, se relaciona e na espécie de poder instituído. Esta é a chave para se adentrar nas estruturas individuais”.

A autora complementa:

O indivíduo se forma e **se transforma no trabalho e nas relações sociais de trabalho**. Somente na história de vida prática dos homens cabe pensar a individualidade, que constitui o indivíduo, que o singulariza, que o distingue, mas, ao mesmo tempo, não se encerra nele. Os traços, os caracteres físicos e psíquicos são deste ou daquele indivíduo, porque são sociais, ou seja, porque pertencem aos homens de uma determinada época e lugar (PALANGANA, 2002, p. 7, grifo nosso).

O pensamento da autora assinala que, para compreendermos melhor a infância atual, é necessário aprofundar estudos sobre a sociedade contemporânea e as relações sociais que nela os indivíduos mantêm, destacando o papel da escola e do professor de educação infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento da criança.

Na contemporaneidade, constitui-se uma imagem de infância que se aproxima da imagem do adulto, tanto nos seus estilos e preferências quanto nos seus comportamentos. Todavia, o que mais tem sido preocupante são as reações infantis que se manifestam frente à lógica de mercado: ter, comprar, tomar posse. Esta manifestação não é uma expressão biológica, mas cultural, histórica e social. Entendemos que a infância expressa as variações da cultura humana e as transformações histórico-sociais, assumindo marcas definidas em cada época. Nosso desafio é compreender a criança enquanto sujeito histórico-social, marcado pelas dimensões culturais, religiosas, econômicas, políticas e sociais.

A sociedade atual, regida pela lógica do consumo, nos possibilita compreender algumas manifestações sociais consideráveis para esse novo tempo histórico: a fetichização da tecnologia e da produção; a incapacidade de amar e de estabelecer relações sociais; a busca incansável pelo consumo; a valorização do ter em detrimento do ser; a padronização de comportamentos, pensamentos, preferências; o individualismo; a precarização das relações sociais humanas.

Essa leitura do mundo social contemporâneo reflete-se no processo educativo, especificamente na prática mediadora do professor que trabalha com crianças, no caso entre 4 e 5 anos³.

Observando o cotidiano da escola, especialmente o que ocorre na educação infantil, verificamos que há um acúmulo de trabalhos, tanto para as crianças quanto para os educadores, que se veem em desespero e aflição, frente à chamada produção, ou seja, “têm que mostrar serviço”. E, nessa produção sem fim, ousar refletir, ser criativo, ser imaginativo não é possível, até porque “tempo é dinheiro”. Precisamos de objetividade, permeando, assim, a padronização de atividades: a adoção do sistema de apostilamento; a unificação das produções discentes (todos devem pintar a flor de vermelho e a folha de verde) com o mesmo estilo de apresentação; o trabalho que reflete o individualismo e não a individuação, a competição, a exclusão (o aluno que não acompanha); o enquadramento intelectual, entre outros. Mas, a imagem deve ser preservada sempre, buscando o trabalho criativo terceirizado, em substituição às criações infantis que levam tempo e não têm a perfeição da imagem, do belo, do bem apresentado. Podemos exemplificar com os presentes terceirizados para os dias das Mães, dos Pais, das Crianças, dos Professores.

Nessas relações de consumo, observamos a presença do lúdico pelo brinquedo, que, nesse cenário, é caracterizado como algo em que se deva investir financeiramente, ou seja, é necessário comprar para brincar. E o cavalo de pau, tão enfatizado por Lev Semenovitch Vygotsky em sua obra *A formação social da mente*, o que fizeram com ele? Ainda continua nas prateleiras das pequenas e grandes lojas, mas com um toque especial da modernidade, com imagem, com fetiche, em que a criança pode escolher um cavalo de diferentes estilos, marcas, tamanhos e cores. Além disso, a criança pode escolher bichinhos, bonecas, heróis, casinhas, videogames. O próprio mercado trabalha para a criança (alvo de seu lucro) e, assim, revitaliza a especificidade dela, resgatando e trabalhando o mundo infantil, através do *marketing* ‘criança-brinquedo’, ‘criança-lúdico’, ‘criança-moda’, ‘criança-consumidora’.

Essas constatações tornaram-se desafios para o encaminhamento da investigação sobre a formação do pensamento da criança, no intuito de esclarecermos o significado social da infância na atualidade frente ao consumo, buscando uma proposta diferenciada

³ A escolha por essa faixa etária se deu no sentido de nela centralizar as atenções já que se constitui uma fase cronológica significativa, que marca a passagem da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

sobre o pensar infantil a partir dos fundamentos do materialismo histórico. Nessa perspectiva, a criança não é meramente um consumidor necessário, mas um sujeito histórico que constrói e reconstrói a história e que participa ativamente dessa conjuntura social e econômica. Nesse sentido, a educação de crianças pequenas, na atualidade, precisa de um novo olhar que se diferencie das práticas e concepções que excluem nossas crianças do acesso aos bens conquistados pela humanidade, negando-lhes a condição de sujeito de direitos.

Foi nesta perspectiva que buscamos investigar o trabalho pedagógico da educação infantil, buscando direcionar outra lógica do pensamento que não seja meramente a lógica do mercado, da padronização, propondo, ao final, estratégias lúdicas e diferenciadas em favor da individualidade infantil, da criatividade, da experiência, da descoberta, da ampliação do conhecimento (do empírico para o conhecimento científico). Para tanto, o enfoque histórico-cultural, como diretriz de estudo para subsidiar essa nova concepção de criança, teve como premissas: a atividade da criança; a mediação do educador; e o papel do entorno na relação com a criança.

A perspectiva histórico-cultural permitiu-nos considerar que a formação do psiquismo infantil é um todo sistêmico em que o desenvolvimento só ocorre mediante as contradições provocadas pelo conjunto de determinações motivadas pelos processos de vida e educação da criança. Portanto, a concepção de criança que emerge deste enfoque é uma concepção de criança concreta. O olhar orientado à sua educação é baseado nas relações concretas que ela vivencia na cultura da qual faz parte. A história e a cultura humanas são elementos constituintes desta visão, revelando o caráter concreto na concepção de criança.

Como metodologia de investigação, fizemos a opção pela pesquisa de natureza qualitativo-descritiva, que consistiu no estudo teórico e de campo sobre o tema que trata das relações de consumo na sociedade capitalista e a mediação do professor na formação do pensamento infantil. Orientamos a pesquisa no sentido de refletir, analisar e buscar encaminhamentos que permitam compreender o significado social da infância e da constituição do pensamento da criança para além da lógica de padronização e de consumo, tão destacado pelo mercado produtivo.

Para tanto, o estudo teórico consistiu em uma pesquisa bibliográfica com leituras de obras de autores que discutem essa temática a partir de uma análise crítica da realidade, tendo como referência básica, as obras de Marx (1980, 1985), Leontiev (1991), Leontiev,

Rubinstein e Tieplov (1969) e Vygotsky (1987, 1989, 1991, 1995, 1997, 1998a, 1998b, 1999, 2001a, 2001b, 2008). Ainda, para uma análise mais precisa da sociedade do consumo, utilizamos as notáveis referências sobre o assunto, que são: Marcuse (1973, 1975, 1999), Adorno (1977, 1993, 1995, 1996), Adorno e Horkheimer (1995) e Benjamin (1984, 1987, 2002), da Escola de Frankfurt.

Buscamos, nesta pesquisa, explicitar o movimento de transformação da realidade e do pensamento. Para isso, assumimos como diretriz a concepção de método, expressa no posfácio da segunda edição de *O Capital*. Por meio de um dos seus críticos, assim se expressa Marx:

Para Marx só uma coisa importa: descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga e estão numa relação observada em dado período histórico. O mais importante de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Descoberta esta lei, investiga ele, em pormenor, os efeitos pelos quais ela se manifesta na vida social. Em consequência, todo o esforço de Marx visa demonstrar, através de escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar, de maneira irrepreensível, os fatos que lhes servem de base e de ponto de partida (MARX, 1980, p. 14-15).

Tendo como linha básica a afirmação acima, nossa intenção foi a de desenvolver a pesquisa a partir de um estudo teórico bibliográfico e um **estudo de caso**, com a finalidade de explicitar algumas questões voltadas para a prática docente e, ainda, analisar como vem sendo constituída a formação do pensamento da criança a partir da leitura que o professor mediador faz da sociedade contemporânea e, principalmente, das relações de consumo.

Na situação específica vivida nos dias atuais pela educação infantil, a contribuição dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico nos permite um repensar dos papéis vividos por professores e crianças nos processos de ensino, orientando “o agir de adultos e crianças na escola infantil para a instalação de práticas que possibilitem o máximo desenvolvimento humano a todas as crianças” (MELLO, 2007, p. 3).

A opção pelo estudo de caso se fez por acreditarmos que este tipo de investigação é o mais relevante para a forma de análise que se pretendeu realizar. Ainda, o estudo de caso forneceu-nos o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada.

Essa modalidade de estudo foi desenvolvida sob a forma de pesquisa de natureza qualitativo-descritiva que intenta captar não só a aparência do fenômeno (fato) como

também sua essência (subjetivo). A pesquisa preocupou-se com a causa desse fenômeno, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e buscou intuir as consequências para as crianças na atual sociedade.

Para melhor compreensão desse estudo, optamos em trabalhar com duas professoras que tivessem, pelo menos, cinco anos de experiência no magistério e que estivessem atuando em Centros de Educação Infantil. Foram selecionados dois centros de educação infantil. Cada um deles possui, aproximadamente, vinte e cinco crianças atendidas, com idades de 4 e 5 anos. Como critério de escolha dos dois Centros de Educação Infantil, levamos em consideração seu contexto social e econômico. Assim, selecionamos um centro público e outro privado.

O tempo de levantamento de dados perdurou por três meses, sendo que a nossa participação acontecia duas vezes por semana (uma vez em cada CEI⁴), em horário pré-estabelecido juntamente com as professoras e coordenação geral da escola, a fim de adequar o estudo ao tempo planejado pelas professoras para a atividade realizada em sala (conteúdo e áreas do conhecimento)⁵.

Para o estudo de caso, optamos pela observação⁶ não participante, também conhecida como observação passiva, a fim de apenas levantar elementos necessários para a análise da realidade. A observação deteve-se na análise da prática mediadora das professoras em sala de aula de ambos os CEIs. Observamos a mediação antes, durante e depois das atividades previamente elaboradas e executadas por elas. Assim, a observação foi realizada com a finalidade de compreender a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem a partir do trabalho articulado com as áreas do conhecimento⁷; a relação professor-aluno; material didático (confeccionados e adquiridos via consumo); discurso narrativo e prática do professor; atividades planejadas.

Além das observações, tivemos como proposta inicial analisar o discurso das professoras via entrevista semiestruturada, com apresentação de um roteiro básico de questões abertas e fechadas, sem rigidez; entretanto, as professoras optaram por responder

⁴ Centro de Educação Infantil.

⁵ Consideramos relevante informar que o projeto de pesquisa inicial foi apresentado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá e por ele deferido.

⁶ O roteiro de observação consta em anexo.

⁷ O trabalho na educação infantil envolve ações interdisciplinares que se articulam e se completam a partir das áreas do conhecimento: linguagem oral e escrita; pensamento matemático; ciências naturais e sociais; ética, estética e sensibilidade artística; música, corpo e movimento; educação física, entre outras. Mais informações encontram-se no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

por escrito num prazo acordado, sem necessidade da conversa e entrevista. O uso do recurso máquina fotográfica possibilitou-nos adicionar uma quantidade crescente de dados à pesquisa, cabendo-nos o papel de registrar os momentos mais significativos para uma reflexão mais profunda *a posteriori*.

Os resultados de nossa investigação, optamos por fazê-los em quatro capítulos, buscando explicitar tanto a parte teórica quanto a prática e suas respectivas interdependências.

No primeiro capítulo – *A lógica do Consumo na Sociedade Capitalista Contemporânea* –, por meio de um recorte histórico, foram explicitadas as concepções de sociedade e de tempo social a partir da lógica consumista. A tarefa, nesse momento, foi a de caracterizar a sociedade capitalista contemporânea a partir da segunda metade do século XX (3ª Revolução Industrial), analisando algumas categorias: fetichização, sedução, padronização, enquadramento social e individual, novas experiências do tempo e espaço, relação entre necessário e supérfluo, avanço da tecnologia, apresentando o cenário social desse novo tempo, marcado pela mercadoria, pela estética e consumo. O entendimento de como se configura a Indústria Cultural é também o propósito dessa primeira parte. Tratamos, também, de analisar o novo tempo e espaço social contemporâneos, buscando identificar características definidoras da educação infantil e manifestadoras de valores e conceitos para a formação do pensamento humano. Percebemos que fortes manifestações materialistas se fazem presentes no processo de inculcação e formação humana, como a tecnologia, a mídia e os próprios sistemas e mecanismos de controle. Além disso, destacamos pontos emblemáticos de nossa investigação: a lógica do consumo; a estética da mercadoria; e as formas de expressão individuais.

O capítulo segundo dedicamos à análise reflexiva acerca d'*A Infância do Consumo*, explicitando um olhar apurado acerca das infâncias marcadas pela lógica do consumo, pelo brincar, pelos filmes de consumo e outras formas lúdicas que influenciam cotidianamente crianças de diferentes grupos sociais, econômicos e culturais. Partimos da premissa de que o individual se constitui a partir do social, daí as grandes influências da vida dos adultos sobre a vida infantil. Pais e filhos estão imersos nesse mundo de sedução e não sabem como agir, surgindo daí a necessidade de pensar em valores que, na sociedade do consumo, soam como ultrapassados.

A discussão do terceiro capítulo se fez sobre a necessidade de compreendermos *A Formação do Pensamento Infantil*. Esta é uma das discussões centrais dessa tese, a partir

do Enfoque Histórico-Cultural. Neste sentido, buscamos entender como se dá o processo de formação do humano, em específico da criança. Compreender as discussões acerca do pensamento e linguagem, bem como o uso das palavras, foi também o objetivo desse capítulo.

No quarto capítulo – *A Mediação do Professor e a Formação de Conceitos pela Criança* –, procuramos articular as discussões anteriores, tendo como referência básica a pesquisa de campo. Procuramos unir os aspectos teóricos e práticos acerca das influências da lógica do consumo na sociedade contemporânea. Explicitamos como o processo de mediação do professor atua em situações diversas de aprendizagem e desenvolvimento na formação do pensamento infantil.

Entendemos que a apropriação de uma teoria e das práticas cotidianas permite uma leitura para além da utilidade e padronização humana, devolvem, efetivamente, aos espaços de educação infantil e, especificamente, ao educador o exercício de sua atividade intelectual, ao viabilizar uma nova atitude como educador, pautada nos pressupostos de valorização da criança, oportunizando-lhe o desenvolvimento de suas possibilidades humanas e sociais, principalmente a formação da individualidade infantil e de seu pensamento.

**2. A LÓGICA DO CONSUMO NA
SOCIEDADE CAPITALISTA
CONTEMPORÂNEA**

2 A LÓGICA DO CONSUMO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

No cenário contemporâneo⁸, observamos uma ênfase sem medida nas relações de produção de mercadoria e consumo. Esse processo influencia o mundo social e econômico, principalmente o mundo das relações humanas e de trabalho, alterando propósitos, ideias, comportamentos, grupos de relações, preferências, narrativas, imagens, pensamentos e ações.

Questionamos: Como vêm sendo construídas as relações de consumo na sociedade capitalista? A ideia não se restringe ao fechamento de respostas, mas, ao contrário, à abertura do pensamento crítico e reflexivo a partir de leituras que venham a subsidiar a compreensão dessa totalidade social e econômica contemporânea que tem, diariamente, seduzido um grupo expressivo de pessoas de todas as idades, de relações econômicas divergentes, grupos diferentes, para a lógica do consumo de mercadorias.

Nossa investigação está centrada no estudo desse tempo-espaço contemporâneos (século XXI), a partir das relações de trabalho, mercadoria e consumo; da manifestação da Indústria Cultural; da tecnologia; do sistema de controle; e da cultura midiática. Duarte (2003) afirma que a Idade Contemporânea surge sob a égide de uma potencial igualdade completa entre os homens: não há mais nada que, substancialmente, determine o fato de que alguns devam apenas trabalhar e outros possam também (ou somente) se deleitar.

O propósito é analisarmos como a interpretação desse novo tempo-espaço social contemporâneo afirma e reafirma a lógica do consumo na formação do pensamento humano, considerando que vai do social ao individual. Antes de tudo, devemos compreender as relações de trabalho e mercadoria, para, assim, analisar a lógica do consumo. Para isso, iniciamos esclarecendo o que significa trabalho. Marx (1985, p. 202) afirma que

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

⁸ É interessante pontuar que os termos *contemporaneidade* e *modernidade* apresentam o mesmo significado, como: “aquilo que é moderno ou ao gosto moderno, dos tempos atuais ou mais próximos de nós”. Diante disso, opta-se por utilizar *contemporaneidade*; embora, não despreze totalmente o termo *modernidade* (DUARTE, 2003, p. 10).

O homem, ao atuar sobre a natureza externa e modificá-la, pelo trabalho, modifica também, e ao mesmo tempo, sua própria natureza. O homem se constitui no processo do trabalho, muda o seu próprio ambiente e, ainda, vive segundo a cultura que ele mesmo produziu. Pelo próprio processo de trabalho, o homem se constitui e se humaniza ao mesmo tempo em que se desumaniza quando é expropriado de suas relações sociais, de seu trabalho e do lazer. No fim do processo do trabalho, vemos o resultado daquilo que já existia antecipadamente no pensamento do trabalhador, ou seja, o homem “figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 1985, p. 202).

Na atual conjuntura, o próprio trabalho não tem ao certo o seu produto, ou seja, perdeu-se a individualidade e a própria identidade em relação à produção; todavia, vemos que o processo de trabalho é condição natural eterna da vida humana; é, ainda, “atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas [...]” (MARX, 1985, p. 208).

Diante das transformações em curso, coloca-se um novo objetivo para o trabalho humano, uma vez que

[...] o trabalho automatizado, flexível e integrado está recobrando a polivalência do trabalhador, devido ao fato de o mesmo ter que operar várias máquinas, comandos e circuitos ao mesmo tempo, o que por sua vez implica no domínio e combinação de múltiplas tarefas que se encontravam simplificadas. [...] Atravessa o isolamento que, na perspectiva dominante, tem favorecido o individualismo, pondo novamente em pauta a necessidade de diálogo, de trocas, de sociabilidade. A equipe é constituída por homens capazes de intervir sobre diferentes aparelhos no interior da indústria. A eles confia-se certa margem de manobras, de iniciativa, de tomada de decisão, para que possam diagnosticar falhas, interromper, corrigir e dar prosseguimento à cadeia produtiva (PALANGANA, 2002, p. 108).

Palangana (2002, p. 108) afirma ainda que, “com certa cautela, a tendência parece ser o desaparecimento do trabalho repetitivo, ultrassimples, desmotivante e embrutecedor, em favor do enriquecimento das tarefas, da satisfação do trabalhador-consumidor e do controle de qualidade”. Cobra-se uma capacidade maior do pensamento e ação. As transformações em questão parecem dar origem a uma sequência de qualificações e promoções que se distinguem das precedentes, suavizando as linhas do isolamento e da brutalidade física e mental do trabalhador; embora, na prática, não deixássemos as formas rudimentares do trabalho.

No que se refere à mercadoria, vemos que, para Marx (1985, p. 41),

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.

É certo que, a partir das últimas décadas do século XIX, a produção de mercadorias assentou-se sobre uma base moderna – técnico-científica –, convertendo a força de trabalho em capital, e, ainda, as ações e ritmos de trabalho foram rigidamente organizados, detendo-se na ênfase aos aspectos: rapidez, eficiência, fragmentação e compartimentalização na execução do produto a ser consumido.

Em alguns ramos da produção industrial a fragmentação do trabalho é menos intensa, noutros mais. [...] Se isto compromete o conhecimento do trabalhador individualmente, se leva à degradação, sem paralelo na história do aprendizado, tal fato é um detalhe insignificante frente às riquezas que esse procedimento pode acumular (PALANGANA, 2002, p. 57).

Identificamos o fracionamento da atividade prática, bem como do saber, do pensamento:

Mediado pelo adestramento dos gestos e dos tempos de trabalho, esse saber é reduzido aos seus elementos mais simples. [...] O exercício da função, bendizendo a repetição da tarefa, não assegura nem tampouco amplia o conhecimento sobre o processo de trabalho como um todo. A aprendizagem vai-se amesquinhando. Os operários, individualmente, estão embrutecidos, não dominam mais nenhum conhecimento que se baste por si. A situação de trabalho, na sua totalidade, se apresenta ao indivíduo como um conjunto abstrato. De concreto restou a tarefa – fracionada e repetitiva – que lhe cabe executar [...]. (PALANGANA, 2002, p. 58).

A máquina (instrumental do trabalho) passa a mediar as relações entre homem e natureza e entre homem e homem. Marx (1985, p. 207) afirma que “uma máquina que não serve ao processo de trabalho é inútil [...]”. Palangana (2002, p. 63) complementa: “Os homens constroem as máquinas que padronizam o produto e eles próprios.”⁹ Acrescenta, ainda:

A tecnologia torna o barbarismo impessoal. O matar, o estropiar são, cada vez mais, conseqüentes do apertar de um botão ou virar de uma alavanca. As vítimas simplesmente desaparecem, já que diante dos canhões ou sob bombas não estão indivíduos nominados, estão estatísticas (quase sempre aproximadas). Os homens acostumam-se à matança compulsória em escala astronômica. As

⁹ Considera-se relevante apontar que Palangana (2002), ao se referir sobre o assunto da padronização do produto, da técnica, corrobora as afirmações de Marcuse, quando diz que na sociedade capitalista tem-se o avanço técnico simultaneamente com a expropriação da capacidade de ser humano (MARCUSE, 1999).

informações sobre quem morre e por que morre, ou seja, sobre o indivíduo, se perdem nas expressões “*genocídio*”, “*chacina*” e outras do gênero (PALANGANA, 2002, p. 63).

Podemos, amparados por contribuições de Marcuse (1999, p. 73), afirmar que a tecnologia, como modo de produção do capital e como totalidade dos instrumentos, consiste em uma forma de “organizar e perpetuar ou modificar as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação”. A ampliação da tecnologia, na sociedade contemporânea, tem provocado eficiência técnica no trabalho e alterações nas relações sociais, estabelecendo seu poder sobre os seres humanos, tornando-os dependentes da técnica. “A técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo.” (MARCUSE, 1999, p. 74).

Marx (1985) afirma que os conhecimentos, a sagacidade, a vontade e a astúcia pessoal subjetiva desenvolvidos pelo camponês e pelo artesão independentes pertencem ao passado. Existe hoje grande ampliação da capacidade social de produção, consumo de mercadorias, e, em contraposição, as forças intelectuais são inibidas em tudo o que não se enquadre na unilateralidade da prática produtiva, eis a limitação do sujeito individual.

Diante de tal afirmação, verificamos uma revolução que modifica o modo de viver e de ser das pessoas, alterando suas culturas e, por conseguinte, re/moldando a individualidade, seja pelas relações de consumo, seja pela produção de mercadorias e ou pela tecnologia.

O carisma da produção e do consumo mantém os homens encantados com a sociedade industrial. Poder-se-ia conjecturar que esta ordem confunde por ser, a um só tempo, destrutiva e criadora. Mas, ocorre que, no embate das contradições, as artimanhas do mercado, tendo como pivô os meios de comunicação de massa, acobertam a destruição, desempatando, na aparência, em favor de seu poder criativo. É a consciência regulada pelas leis do consumo. O *status* social, outrora advindo da capacidade de fazer coisas, é agora representado pela capacidade de comprá-las [...]. (PALANGANA, 2002, p. 64).

Marcuse (1973, p. 70) chega a afirmar que “toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo”.

No atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, a sociedade capitalista empreende uma série de alterações em seu sistema de produção, dando a entender que, apesar de as relações sociais não terem sido revolucionárias, é chegado o momento de o

homem ser mais sujeito e menos objeto nesse processo, senhor e não mais servo dos bens e dos instrumentos que cria. Esta sociedade não esquece que traz em sua estrutura a premissa da liberdade individual. O discurso sobre a livre individuação é restabelecido e se propaga com base nas mudanças que estão ocorrendo na forma e organização do trabalho, bem como no caráter das ocupações. O qualificativo “novo” é a marca distintiva das três últimas décadas.

A conformação das inovações tecnológicas estimula o ser humano a pensar em tempos melhores. A ordem capitalista das últimas décadas insiste no argumento de que está adotando, como parâmetro de sustentação, o talento educado. Isso leva a pensar que o indivíduo será confirmado como unidade singular e emancipado:

A promessa de felicidade é reacalentada constantemente, melhor dizendo, renova-se a cada criação de novos objetos destinados a promover comodidade e conforto. A difusão de produtos e recursos eletro-eletrônicos é deveras espantosa. O acesso às inovações tecnológicas – aparelhos de som, fax, telefone celular, controles remotos, sistema de vigilância (alarmes), terminais de computação individuais, linhas televisivas que sintonizam mais de cem canais, dentre tantos outros – dão ao indivíduo a sensação de uma crescente independência. Os meios de comunicação de massa reforçam que o trânsito a esse reino encantado depende da vontade e do empenho de cada um. Reacende-se o otimismo acerca de um futuro de progresso infinito e, por conseguinte, de bem-estar (PALANGANA, 2002, p. 110).

O arcabouço ideológico dessa estrutura de organização social, cuja forma mais bem acabada é a *Indústria Cultural*¹⁰, esvazia a individualidade de sentido próprio ou a enche de outro sentido; identifica cada sujeito com indicadores que ela cria – indicadores externos, relacionados ao consumo. A sociedade, primeiro, padroniza, depois remarca com os sinais que lhe aprazem, ou seja, agradam. Justamente a sociedade que estimula o consumo massivo e seletivo, que deixa milhões de pessoas com a mesma aparência, insiste em definir quem é o indivíduo, em função das mercadorias que ele consome e, desse modo, o induz a pensar em uma individualidade que não existe.

Marx (1985) explica como a sociedade capitalista fetichiza a mercadoria, imputando às coisas materiais atributos pessoais. O objeto aparece como se houvesse sido produzido com exclusividade para um determinado indivíduo, a partir do que ele é, como

¹⁰ O termo *indústria cultural* foi utilizado por Adorno e Horkheimer pela primeira vez em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento*, com o objetivo de especificar o caráter fetichista e manipulador do processo de produção e veiculação da cultura. Assim, o termo é apropriado para conceituar a função administrada e autoritária que a produção dos bens culturais passou a ter no processo de desenvolvimento da sociedade industrial (ADORNO, 1977).

se, nesse contexto, ele pudesse ser algo diferente do que convém à sociedade. Isso pode ser traduzido pelo que Nicholas Barbon (1696 apud MARX, 1985, p. 42) chama de desejo. Afirma que “o desejo envolve necessidade; é o apetite do espírito e tão natural como a fome para o corpo [...]. A maioria (das coisas) tem valor porque satisfaz as necessidades do espírito”.

Fabiano e Palangana (2001, p. 239) complementam:

O mesmo homem que se esforça por enquadrar-se na restrita variedade de manequins, que abre mão de moradia e alimentação decentes para usufruir de roupa, do calçado da moda, visivelmente uniformes, é o que procura nos sinais externos uma marca distinta para si [...].

Assim, na sociedade capitalista contemporânea, as pulsões, segundo Zuin (1999), encontram-se longe da satisfação de suas necessidades que são cotidianamente subordinadas aos anseios do consumo. Vivemos em uma sociedade na qual suas relações suplicam pela reprodução do sempre idêntico. E a mesmice caminha de mãos dadas com o conformismo e com a resignação ao horror.

Se os homens, no capitalismo, podem igualar-se entre si, pois as relações de mercado, na maioria das vezes, dispensam saber suas origens sociais, e se esse fato possui uma dimensão positiva, se comparado com as rígidas estruturas sociais feudais, por outro lado, são como consumidores que os indivíduos se afastam do controle de suas potencialidades, já que são subsumidas ao fetiche de objetos produzidos pelos próprios homens (ZUIN, 1999, p. 43).

É preciso ter sempre presente que, não obstante as transformações pelas quais passa o sistema capitalista, ele ainda domina respaldado pela mesma lógica de exploração. A sociedade do fim do século passado e início deste é plenamente uma sociedade industrial. Seus modos industriais de produzir é que – por exigência preponderantemente econômica – se modificam sob os auspícios das novas tecnologias.

O que queremos destacar é a espécie de qualificação, imprescindível tanto para produzir como para consumir as novidades. No processo de formação da sociedade capitalista, o indivíduo vai se re/identificando nas e através das condições reais de existência. Constata-se que a vida humana, bem como a individualidade, não pode prescindir da convivência. “Põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade absoluta, irreduzível e supra-social.” (PALANGANA, 2002, p. 19).

Inferimos, em conformidade com as ideias de Adorno e Horkheimer, que,

Se o homem, na própria base de sua existência é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação com os outros. A individualidade emerge, é significada e se torna consciente na relação com o outro, na dinâmica do trabalho social. (ADORNO; HORKHEIMER, 1995, p. 35)

Ainda,

A riqueza deixa de ser herdada, como uma prerrogativa do nascimento, para advir do trabalho de cada um. A força para construir a própria riqueza, cada qual deve tirar de si mesmo. O princípio da sociedade emergente é o livre desenvolvimento das forças e capacidades individuais (ADORNO; HORKHEIMER, 1995, p. 37).

Com o esfacelamento das relações sociais coletivas, os homens voltam-se para dentro de si próprios. As instituições familiares acabam restringindo-se ao isolamento. O próprio tempo social e os ritmos individuais são alterados em conformidade com o tempo do trabalho e da produção. Desse modo, a nova sociedade rompe certas relações sociais coletivas e os homens acabam se projetando em favor de si próprios, com seus interesses particulares.

No campo da literatura, vemos que o indivíduo parece ser um novo povo, participando de uma nova cultura, o que realmente é fato. O fácil acesso às informações permite ao sujeito contemporâneo algumas regalias que outrora não se tinham, ou seja, toda a produção escrita hoje é facilmente localizada e de maneira rápida, além de ser fácil de compreensão. Antes tínhamos que fazer uma busca demorada e minuciosa; hoje, na sociedade do conhecimento, com a palavra-chave e um *click*, temos as informações de que precisamos.

Desse modo, acreditamos que as transformações sociais geram novas necessidades, e estas, novas parcerias políticas e sociais. Nesse sentido, criam-se as ilusões de cidadania, de individualidade, em que o individual é sacrificado pelo “progresso” social. A individualidade não se constitui em separado do social e/ou na singularização de alguém social, mas deve ser encarada como movimento que se constitui historicamente no interior das relações sociais.

Na perspectiva do discurso moderno hegemônico, só se admite a singularidade da experiência humana na medida em que ela não causa o “inconveniente” da diferença e da luta entre os homens, sendo que as relações sociais não são tidas como fonte de singularidade e individualidade, mas como aspectos exteriores que tendem a anular ou sufocar as diferenças individuais. Na nossa perspectiva, a importância teórica do conceito de singularidade da experiência humana não tem como consequência necessária sua subordinação a instâncias universais

unificadoras, nem seu aprisionamento num solipsismo¹¹ intransponível (PALANGANA, 2002, p. 09).

Duarte (2003) afirma que um dos aspectos mais evidentes do mundo contemporâneo é o lugar central ocupado pelos meios tecnológicos de produção, reprodução e difusão de informações audiovisuais. Desde o início do século XX, sistemas como o rádio, os toca-discos e o cinematógrafo, posteriormente a televisão e o vídeo, e mais recentemente os recursos de processamento digital de som e imagem têm um papel enorme e crescente em todos os âmbitos de nossas vidas, tendo se tornado verdadeiros catalisadores de nossa afetividade e de nosso posicionamento diante do mundo e das coisas em geral.

2.1 A INDÚSTRIA CULTURAL

Ao buscarmos uma compreensão mais precisa do termo *Indústria Cultural*, pressupomos diversas contribuições teóricas. Uma das maiores contribuições provém da leitura das obras de Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1885-1973).

A sociedade atual é irremediavelmente o lar da Indústria Cultural. Tudo tem preço e objetivo de mercado. Tudo parece seguir um padrão predeterminado e padronizado pela lógica do consumo. É certo que palavras, roupas, hábitos alimentares, preferências, estilos e sentimentos sempre foram mais ou menos determinados pela cultura, mas o que se observa, atualmente, é uma seleção dinâmica e superficial de tipos, estabelecidos de acordo com interesses econômicos ou, muitas vezes, apenas identificados e potencializados por eles.

O termo *Indústria Cultural*¹² foi empregado, pela primeira vez, no livro *Dialética do Esclarecimento*, que Adorno e Horkheimer publicaram, em 1947, em Amsterdã. Sabe-se que a obra é oriunda, aparentemente, de uma carta escrita por Adorno a Horkheimer, na qual se menciona a expressão como sinônimo da dialética entre cultura e barbárie, que já se

¹¹ Segundo Kuri (2001 p. 190), solipsismo significa “doutrina segundo a qual a única realidade no mundo é o eu: o equivalente concreto do que os filósofos chamam de solipsismo, isto é, da atitude que consiste em sustentar que o eu individual de que se tem consciência, com as suas modificações subjetivas, é que forma toda a realidade. Vida ou costume de quem vive na solidão”.

¹² Segundo Duarte (2003, p. 09), é necessário informar que o termo *indústria cultural* surgiu a partir da contribuição de um grupo de intelectuais alemães que forneceu os fundamentos teóricos para a crítica da sociedade, bem como a crítica de todos os empreendimentos a partir de valores humanísticos embasados pela filosofia europeia.

anunciava no início do século XX e que se constitui em uma das principais contribuições do texto de Adorno às formulações centrais da obra de dialética (COHN, 1977).

Numa leitura ampla do termo, percebemos que a Indústria Cultural integra e administra os níveis do comportamento social como parte integrante das necessidades simbólicas dos indivíduos no contexto mais amplo do desenvolvimento da sociedade industrial. Utiliza-se da tecnologia e é viabilizada por ela. É, ao mesmo tempo, ferramenta e produto do sistema capitalista, sendo a própria voz do sistema; caracterizada por sua dimensão acultural, técnica, consumo de massas e mercadoria. Adorno (1993, p. 36) afirma que a cultura “simula uma sociedade digna do homem, o que não existe [...]”.

O princípio civilizatório de uma dimensão cultural mais autêntica desloca-se em processos de dimensões estéticas e/ou culturais esvaziados desse sentido, para reduzir-se a uma dimensão de diversão e lucro cuja finalidade é subsumir o sujeito à lógica do mercado de que se constitui a totalidade da organização social. A cultura e a arte, antes vias de expressão e contestação, transformam-se em mercadorias reproduzidas em série e designadas de acordo com os interesses do sistema econômico capitalista.

Nesse sentido, a produção da cultura e da arte superior no estilo da Indústria Cultural nada mais é que mercadoria cultural, que deve ser absorvida pelos consumidores que se tornam, segundo Adorno (1993), não o sujeito, mas o objeto dessa indústria. Nesse sentido, Adorno (1993, p. 176), ao anunciar a Indústria Cultural enquanto prestadora de serviço ao cliente, afirma:

Não se trata tanto para a indústria cultural de adaptar-se às reações dos clientes, mas sim de fingi-las. Ela as inculca neles ao se comportar como se ela própria fosse um cliente. Seria possível suspeitar que todo esse ajustamento, ao qual ela assevera obedecer também, é ideologia; as pessoas se esforçariam tanto mais para se igualar às outras e ao todo, quanto mais empenhadas estivessem – através da igualdade exagerada, esse juramento público de impotência social – em participar do poder e em minar a igualdade. [...] A indústria cultural modela-se pela regressão mimética, pela manipulação de impulsos de imitação recalçados. [...] Ela consegue fazê-lo tanto melhor quanto mais, em um sistema estabilizado, ela pode contar de fato com tal assentimento, precisando muito mais repeti-lo de maneira ritual do que, a rigor, produzi-lo. O que ela produz não é um estímulo, mas um modelo para maneiras de reagir a estímulos inexistentes.

A cultura veiculada sob essa perspectiva da Indústria Cultural, apesar do alto nível tecnológico dos meios, dissemina padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos ao processo mais amplo de circulação do capital, constituindo, assim, a padronização de

comportamentos, desejos, ideias, conformes à mercadoria. Neste processo, a razão fica submetida ao “imediatismo dado”, ao cálculo e à objetividade. Tudo se resume a fatos e números e aquele que não compactua dessa verdade é praticamente excluído do contexto.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 21) afirmam que, “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. Assim, “toda a pretensão do conhecimento é abandonada”. Quanto mais se afasta do conceito e da possibilidade de negação, mais o pensamento conforma-se com a mediocridade e com a repetição. Para os autores, “quanto mais a máquina do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38).

Nesse sentido, o que percebemos é um definhamento pela humanidade do seu elemento crítico, atuando como mero instrumento a serviço da ordem existente. O pensamento se vê privado “não só do uso afirmativo da linguagem conceitual científica e cotidiana, mas igualmente da linguagem da oposição” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 12). As massas acabam por absorver submissamente as verdades da ciência positiva.

Adorno (1993, p. 118) afirma:

É ainda muito otimista pensar que o indivíduo esteja sendo liquidado como osso e tudo. Pois mesmo na sua negação pura e simples, na supressão da mônada através da solidariedade, estaria plantada ao mesmo tempo a salvação do ser singular, que apenas na sua relação com o universal tornar-se-ia um particular. A situação atual está muito distante disso. [...] Em meio às unidades humanas padronizadas e administradas, o indivíduo vai perdurando. [...] Seu temperamento vivo e sem inibição, suas idéias inesperadas, sua originalidade, ainda que isso não passe de uma particular feiúra, até mesmo sua algaravia, transforma o que é humano em traje de clown. Submetidos ao mecanismo universal da concorrência e não podendo se adequar ao mercado nem se impor nele de outra forma que não seja através da fixação de sua alteridade, mergulham de maneira apaixonada no seu próprio privilégio, exagerando a tal ponto que chegam a erradicar por completo aquilo que são tomados. Eles se vendem como fornecedores de calor humano em meio a frieza comercial [...].

Veiculados nos aligeiramentos e imediatismos informativos, os conteúdos culturais sustentam um empobrecimento civilizatório que resulta numa formação social regressiva que enquadra os indivíduos nos modelos do mercado e da produção. Esse empobrecimento civilizatório nada mais é do que o conjunto de características próprias à vida social coletiva, acarretando ações bárbaras e violentas, próximas do meramente instintivo, atitudes comportamentais reducionistas e imitativas, como o “ignorante feliz, o egoísta simulado, o

auto-referente venerado, a idolatria das celebridades narcísicas, a estereotipia corporal, o intelectualismo postiço, o mercantilismo estético, mistificação religiosa do desamparo político e etc.” (DUARTE, 2003, p. 23).

Ainda, a Indústria Cultural, com todos os seus artefatos, provoca a composição de uma espécie de comutação da consciência humana, que é, necessariamente, a repetição mecânica da consciência forjada no contexto da racionalidade instrumental, configurada pelo pragmatismo cultural que tomou conta do ambiente social massificado da atualidade. Sem dúvida, um cenário no qual é possível vislumbrar verdadeiros consumidores compondo a malha social alienante e, ainda, divididos e subdivididos em níveis de consumo. Cada grupo está mapeado e deve consumir a gama de opções à sua disposição. Há mercados para todos os tipos de consumidores em todas as áreas: alimentação, vestuário, imóveis, etc.

Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116).

No que se refere, ainda, à Indústria Cultural, explicitamos que ela adapta os produtos ao consumo das massas e determina o próprio consumo, enquanto estratégia vertical para com os consumidores. Nesse propósito, reduz a humanidade às condições que representam seus interesses; alia-se à ideologia capitalista e contribui para falsificar as relações entre os homens, bem como dos homens com a natureza, de tal forma que o resultado final constitui uma espécie de *anti-iluminismo*¹³.

Adorno (1995) afirma que

[...] o iluminismo tem como finalidade libertar os homens do medo, tornando-os senhores e liberando o mundo da magia e do mito, e admitindo-se que essa finalidade pode ser atingida por meio da ciência e da tecnologia, tudo levaria a crer que o iluminismo instauraria o poder do homem sobre a ciência e sobre a técnica. Mas ao invés disso, liberto do

¹³ Ao tratar do conceito de iluminismo, verifica-se em síntese que desde sempre o iluminismo perseguiu o objetivo de “livrar os homens do medo e de fazer deles senhores”. Ou seja, o programa do iluminismo era livrar o mundo do feitiço, dos mitos e anular a imaginação, por meio do saber racional. O iluminismo a serviço do presente transforma-se no total engano das massas (ADORNO, 1993).

medo mágico, o homem tornou-se vítima de novo engodo: o progresso da dominação da técnica (apud ZAMORA, 2008, p. 09).

Pensando especificamente num conceito ou denominação para o termo *Indústria Cultural*, Duarte (2003, p. 09) nos provoca para a reflexão sobre tal termo a partir da seguinte afirmativa:

[...] denominação intrinsecamente crítica, que talvez por isso ainda não seja universalmente aceita. Tal denominação evoca a idéia, intencionalmente polêmica, de que a cultura deixou de ser uma decorrência espontânea da condição humana, na qual se expressaram tradicionalmente, em termos estéticos, seus anseios e projeções mais recônditas, para se tornar mais um campo de exploração econômica, administrado de cima para baixo e voltado apenas para os objetivos supramencionados de produzir lucros e de garantir adesão ao sistema capitalista por parte do público.

Conteúdos culturais mais consistentes, capazes de fornecer instrumentos críticos de leitura e decodificação das contradições sociais, tornam-se narrativas diluídas no processo de pasteurização decorrente da avalanche cultural massificada. Esse processo de manipulação cultural, todavia, cada vez mais intensifica certa aversão pela herança cultural que fundamenta e consolida princípios sociais necessários ao convívio humano em sociedade. O empobrecimento cultural daí decorrente não só debilita a identidade do indivíduo, como também desmobiliza experiências comuns para estabelecerem novas e diferentes narrativas no sentido de sua autonomia.

[...] as forças de mercado abandonado à sua própria lógica não somente aumentam as desigualdades até os extremos insuspeitados, como também ameaçam com o destruir as bases naturais da reprodução da sociedade e, ainda, querem dar razão às previsões mais pessimistas sobre a crise ecológica. [...] Afundam-se cada vez mais no abismo da pobreza, da miséria e violência. [...] Tudo isso torna impossível desviar por mais tempo os olhos do lado obscuro do processo da modernização e desvia a pergunta sobre a relação com as formas de inumanidade e barbárie que têm sido e são a sua mais fiel companhia [...]. (ZAMORA, 2008, p. 20).

Assim, a chamada Teoria Crítica da Sociedade é expressão dessa leitura crítica em que intelectuais envolvidos lançaram as bases para a constituição de uma teoria social, que, levando em consideração o contexto de seu surgimento, não se esconde atrás de uma suposta neutralidade científica e “se posiciona claramente contra o processo de espoliação (seja por privação humana seja por fraude, massificação, alienação, violência simbólica) que o capital

vem protagonizando há alguns séculos [...]”, especialmente no tocante à utilização intensiva dos meios tecnológicos no sentido de desinformar e dessensibilizar, em benefício próprio, as legiões sempre maiores de despossuídos e ignorantes (DUARTE, 2003, p. 09).

É nesse prisma que assistimos às críticas de Adorno referentes à sociedade do consumo e da mercadoria, em que a Indústria Cultural alega guiar-se pelos consumidores e fornece-lhes aquilo que desejam. Narrativas mais consistentes e autênticas interpretam e identificam contradições ocultas ou mal nomeadas que se impõem como determinantes da realidade social engendrada pelo modelo econômico dominante. A estrutura interpretativa da realidade, que tais narrativas diferenciadas traduzem, permite ao indivíduo vivências reflexivas como possibilidades de experiências que ampliam sua capacidade de autodeterminação na vida social.

Inferimos que o modelo teórico-crítico iniciado por Adorno, com a colaboração de Horkheimer, a todo o momento faz menção à cultura massificada. Duarte (2003) assinala que as simplificações e facilitações, na disseminação de conteúdos culturais estereotipados, privam a reflexão crítica de seu princípio fundamental no desenvolvimento do pensamento autônomo. Embora se viva na sociedade do conhecimento, e sem dúvida há muito conhecimento, os aligeiramentos culturais e o pragmatismo reinante têm produzido legiões de iletrados, incapacitados de intervenção crítica nos códigos de dominação e regressão veiculados ao social. A disseminação da Indústria Cultural legitima, neste sentido, elementos autoritários de uma sociedade administrada na medida em que impõe e padroniza os sentidos, ao contrário de expressá-los na sua autenticidade.

As afirmações acima podem ser relacionadas com as afirmativas de Adorno (1993, p. 121) sobre o trabalho intelectual:

O trabalho intelectual é realizado com má consciência, como se tivesse sido roubado a alguma ocupação urgente, ainda que meramente imaginária. A fim de justificar-se perante si mesmo, ele se dá ares de uma agitação febril, de um grande afã, de uma empresa operando a todo vapor devido à urgência do tempo e para a qual toda reflexão – isto é, ele mesmo –, é um estorvo. Com frequência tudo se passa como se os intelectuais reservassem para sua própria produção precisamente apenas aquelas horas que sobram de suas obrigações, saídas, compromissos e divertimentos inevitáveis [...].

É interessante afirmar que, por meio da ideologia da Indústria Cultural, cada produto apresenta-se como individual. A individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia. Adorno salienta o despertar da ilusão de que aquilo que é coisificado e midiaticado é um refúgio de imediatismo e de vida.

Zamora (2008), amparado por contribuições adornianas, afirma que a Modernidade desenvolveu uma estratégia muito efetiva de imunização frente à crítica e de projeção para fora de sua negatividade por meio do qualificativo “bárbaro”, aplicado aos outros. Em contraposição, os tempos Modernos são marcados pelo vínculo com a barbárie, tão enfaticamente apontada por Adorno em suas obras. Zamora (2008) afirma que uma das formas mais brutais de barbárie é o genocídio, que consiste no sofrimento e na dor humana, padecidos pelos indivíduos sob diferentes formas de violência conhecidas, tais como: os horrores do processo colonizador; os custos humanos e sociais da industrialização; as guerras dos últimos séculos; as formas de embrutecimento que o capitalismo selvagem impõe aos indivíduos.

Entretanto, far-se-á necessário esclarecer que, segundo Zamora (2008), o genocídio consiste numa *violência mortífera* e aniquiladora que busca algo mais que o mero assassinato dos seres humanos, ou seja, a total liquidação e destruição das vítimas sem deixar rastro nem eco delas. Ainda, segundo Mate (2003, p. 11), o “genocídio pode conduzir para uma espécie de vazio interpretativo que anule toda crítica da sociedade e a cultura que, por menos, fracassou na hora de capacitar seus membros para resistir e enfrentar o crime maciço”.

Complementa Zamora (2008, p. 23):

Em relação ao *genocídio*, essa dinâmica parece estar focalizada na tentativa de tornar realidade uma redução maciça de membros da espécie humana em puros objetos carentes de humanidade, a meros objetos que se podem liquidar e fazer desaparecer sem que seu olhar remeta à pertinência comum e ao imperativo moral da não-diferença que haverá de selá-la.

Para Adorno, é impossível compreender o vínculo entre genocídio e Modernidade (ou Contemporaneidade) sem colocar *Auschwitz* (2009) no centro da reflexão. *Auschwitz* representou, para Adorno, o próprio lugar da barbárie. Desse modo, vale pensar *Auschwitz* como metáfora de uma civilização que destrói a si mesma com a ajuda da razão. Interessa pensar que esse foi o “momento de decisão racional do extermínio, do genocídio pensado e projetado em tempos em que a humanidade deveria ter tudo para realizar a promessa de uma sociedade feliz” (TIBURI, 2004, p. 14).

Nesse sentido, acreditamos que, conforme contribuições de Adorno e Horkheimer, o ponto comum entre eles consiste na visão crítica da sociedade em que o ingresso na “felicidade de massas” cobra seu preço e, ainda, se recusa em aceitar a tendência à mediocridade e à submissão, estimulada pelos bens culturais de massa.

2.2 A EXPERIÊNCIA DO TEMPO E ESPAÇO SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS

As experiências do tempo-espaço na sociedade moderna¹⁴, pós-moderna e/ou contemporânea¹⁵ consistem em uma das grandes mudanças no mundo do trabalho e da produção. Nesse sentido, Harvey (2007) nos possibilita pensar, por intermédio de sua obra *A condição pós-moderna*, sobre o processo de transição de um padrão de acumulação capitalista rígido (o fordismo e suas forças produtivas) aos novos modos de acumulação do capital (a “acumulação flexível”).

O cenário contemporâneo traz, enquanto nova experiência do tempo-espaço, diversas alterações que se faz necessário ser compreendidas nesse estudo, pois influenciam diretamente a relação de consumo e sua implicação na constituição da individualidade, bem como na formação do pensamento humano.

Não apenas a economia é dominada pela lógica de mercado, mas todos os aspectos da vida humana, entre eles a reflexão crítica e filosófica. O pensamento se converte em mercadoria, e tudo segue a dinâmica do mercado e da produtividade. A otimização do lucro e da produção transformam-se no objetivo geral da sociedade.

Os homens, no sistema capitalista, são ensinados a representar dois papéis alternadamente: clientes e consumidores, e é só através desses personagens que eles interessam à indústria e ao mercado consumidor. Para Adorno e Horkheimer (1985), a humanidade inteira foi reduzida a essa fórmula:

Enquanto empregados, eles são lembrados da organização racional e exortados a se inserir nela com bom-senso. Enquanto clientes verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 137).

A diversão através dos bens culturais modernos é acrítica e mina o desejo de questionamento, enquanto a repressão é indireta e gerada pelas próprias instituições e grupos sociais. Não existem regras definidas de comportamento, mas os modos de agir e consumir dos indivíduos são impostos pelo seu ambiente social: amigos, parentes, trabalho,

¹⁴ A fim de registrar o início da modernidade, vê-se, segundo Habermas (1983 apud HARVEY, 2007), que esse termo tem uma história bem mais antiga, iniciando-se no século XVIII.

¹⁵ Os conceitos modernidade, pós-modernidade e/ou contemporaneidade embora tenham suas especificidades, no geral traduzem o tempo atual em que vivemos, seja o século XX e o XXI, em que somam-se alterações diversas na estrutura social, política e econômica e alteram-se pensamentos, comportamentos e relações entre os seres humanos (MÉSZÁROS, 2005).

clube, lazer, etc. Os meios de comunicação indicam a todos os padrões aceitáveis de família, relacionamentos, vestuário, lazer, trabalho. As necessidades materiais dos consumidores são também manipuladas. Cada produto novo provoca seu uso indispensável para continuação da vida moderna. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 125):

[...] o mecanismo da oferta e da procura continua atuando na superestrutura como mecanismo de controle em favor dos dominantes. [...] A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido.

As observações de Berman (1982, p. 15) se fazem notórias na descrição e compreensão deste tempo:

Há uma modalidade de experiência vital – experiência do espaço e do tempo, do eu e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é partilhada por homens e mulheres em todo o mundo atual. Denominarei esse corpo de experiência “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de si mesmo e do mundo – e ao mesmo tempo, que ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. Os ambientes e experiências modernos cruzam todas as fronteiras da geografia e da etnicidade, da classe e da nacionalidade, da religião e da ideologia; nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une toda a humanidade. Mas trata-se de uma unidade paradoxal, uma unidade da desunidade; ela nos arroja num redemoinho de perpétua desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é ser parte de um universo em que, como disse Marx, **‘tudo o que é sólido desmancha no ar’** (grifos nossos).

A afirmação de Berman (1982), principalmente ao citar a contribuição de Marx em que ‘tudo o que é sólido desmancha no ar’, evidencia a presença de um novo tempo social; de mudanças que se constituem na leitura caótica da modernidade, na qual se alimentam esperanças de uma nova vida, mais feliz e realizada e, em contrapartida, nos provocam sensações de vazio e obscuridade, diante da situação de insegurança ao novo espaço-tempo social.

Este novo processo de vida, segundo Santos (1995), evidencia que nos últimos 30 anos a dominação sobre a individualidade se aprofundou significativamente, ao adentrar campos até então pouco explorados. Marx (1985) elucida que a individualidade encontra-se reduzida a unidades iguais, perfeitamente reguláveis e sujeitas às regras do capital e do consumo. Destarte, a autonomia e a liberdade, enfaticamente anunciadas na sociedade do consumo e da mercadoria, reduzem-se à superficialidade do conceito de subjetividade individual:

O indivíduo parece hoje menos individual do que nunca, a sua vida íntima nunca foi tão pública, a sua vida sexual nunca foi tão codificada, a sua liberdade de expressão nunca foi tão inaudível e tão sujeita a critérios de correção política, a sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele (SANTOS, 1995, p. 22).

O homem aparece agora como um universal disponível tanto em suas necessidades ou consumos quanto nas exigências humanas. Assim, como resultado de um processo histórico de autocriação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidade.

O fascínio diante das possibilidades interativas, decorrentes das recentes mudanças e alterações no modo produtivo do capitalismo, parece não deixar mais dúvidas quanto à chamada democratização da informação, bem como das transformações já conformadas na percepção, na estética e na impressão de que “nossa subjetividade conquista propriedades que a habilitam compreender e intervir na sociedade [...]” (ZUIN, 1999, p. 1), de tal modo que as contradições entre o particular e a totalidade consistem em apenas detalhes técnicos que podem ser resolvidos sem qualquer alteração das estruturas sociais.

Nesse sentido, Zuin (1999), em sua obra *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*, comunga com as afirmativas de Marx (1985), ao construir a análise crítica de que, mesmo com a afirmativa de que nossa individualidade possibilita a ação e reflexão na sociedade do consumo, o autor desconfia da aparência da felicidade e da conquista, haja vista que “a fetichização da técnica e a reificação da consciência” – em que consiste o momento em que a característica de ser uma ‘coisa’ se torna típica da realidade objetiva – teimam em nos reforçar a respeito das reconciliações entre o indivíduo e a sociedade, entre o belo e o necessário, o mimético (adaptado) e o construído, o desejo e a cultura, obrigando-nos a inferir que essas relações ainda não foram concretizadas.

Adorno (1995) nos alerta que, nos dias de hoje, essa reconciliação entre o indivíduo e a sociedade é forçada, principalmente se determinada pelas relações sociais que exigem a universalização da semiformação e, por que não dizer, da nossa educação danificada. Infelizmente, essas inconstâncias são corriqueiramente desmentidas por acontecimentos inconcebíveis, em que atos de vandalismo são justificados como uma brincadeira infeliz, como o caso que chocou a sociedade, registrado pelos meios de comunicação: a morte do índio pataxó, queimado vivo por adolescentes bem nutridos e com um alto nível de escolarização formal.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 47) chamam de regressão das massas a incapacidade atual dos indivíduos de “poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de

poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas”. Os autores complementam que, pela mediação da sociedade total, todas as relações e emoções e os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltará a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força.

Além dessa característica do novo tempo social, vemos também outras manifestações sendo aglutinadas na sociedade do consumo, como a crise da nossa experiência do espaço e do tempo, crise em que categorias espaciais vêm a dominar as temporais, ao mesmo tempo em que sofrem uma mutação de tal ordem que não conseguimos acompanhar. Harvey (2007, p. 187) nos esclarece:

[...] registramos a passagem do tempo em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos e eras, como se tudo tivesse o seu lugar numa única escala temporal objetiva [...]. Reconhecemos, é verdade, que os nossos processos e percepções mentais podem nos pregar peças, fazer segundos parecerem anos-luz ou horas agradáveis passarem com tanta rapidez que mal nos damos conta. Também podemos aprender a apreciar o fato de diferentes sociedades (ou mesmo diferentes subgrupos) cultivarem sentidos de tempo bem distintos.

O tempo também é mobilizado para atender às exigências do “tempo-consumo”, que proporciona a readequação do trabalho para tarefas em acordo com o ritmo mercadológico, tecnológico e para a acumulação do capital. O tempo é usado na retórica política de maneiras confusas. O espaço também é tratado como um fato da natureza, naturalizado através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. O espaço é, ainda, tratado como objetivo, que pode ser medido e apreendido.

Nesse sentido, Harvey nos convida a pensar sobre a percepção subjetiva do espaço e do tempo, sendo que ele faz uma alusão ao espaço pela leitura subjetiva:

Reconhecemos, é verdade, que a nossa experiência subjetiva pode nos levar aos domínios de percepção, de imaginação, de ficção e de fantasia que produzem espaços e mapas mentais como miragens da coisa supostamente ‘real’. Também descobrimos que a sociedade ou subgrupos distintos possuem concepções de espaço diferentes (HARVEY, 2007, p. 188).

Adorno (1995) também traz sua contribuição quando enfatiza a percepção subjetiva das crianças, principalmente diante da mercadoria. O autor afirma:

A forma equivalente deforma todas as percepções: tudo aquilo em que não reluz mais a luz de sua própria determinação, como “gosto pelo que fazem” empalidece diante do olhar. [...] O desencantamento do mundo sensível é a reação do *sensorium* à determinação objetiva desse mundo como ‘mundo de mercadorias’ [...]. (ADORNO, 1995, p. 199).

Tomamos conhecimento da necessidade de elaborar uma nova lógica na concepção do espaço e do movimento (tempo) que possibilite percepções mentais diferentes, mudança estética do espaço, sentidos diversos de tempo que se entrecruzam. Os processos e percepções mentais podem se alterar (segundos podem parecer anos-luz ou horas agradáveis passarem com tanta rapidez); tempos distintos para sociedades diferentes; tempo em sentido do progresso; tempo da família podendo ser mobilizado conforme tempo industrial; tempo de contradição e discrepância: desespero ou exaltação, conflitos ou harmonias.

Em relação ao espaço, há uma nova leitura que se constitui enquanto espaço naturalizado através do cotidiano, rotina; possui direção, área, forma, padrão, volume, atributos, adequações visíveis; permite o olhar e a percepção da experiência subjetiva (imaginação, ficção e fantasia) que produzem espaços e mapas mentais como miragens da coisa supostamente real; espaços distintos para grupos e sociedades distintas; espaço para regular a vida e estabelecer territórios (isolamento, cada um com sua televisão, seu telefone); variação do conceito de espaço (crianças, doentes mentais, minorias oprimidas, de mulheres e homens, zona rural e urbana, etc.); domesticação do espaço, lutando e moldando um lugar habitável a partir do espaço; moldagem do espaço (velocidade e movimento); confinamento¹⁶ (HARVEY, 2007, p. 193). Assim, infere o mesmo autor que o tempo-espaço foi “evidentemente perturbado pelos suaves universalismos da tecnologia, pelo colapso da distinção espacial e da identidade e pela aceleração aparentemente incontrolada da modernidade [...]”.

O conceito de tempo, nesse novo cenário social e econômico, é horizonte temporal (numa decisão que afeta materialmente o tipo de decisão que tomamos); incapacidade de adiar prazeres x empobrecimento; financiamento dos prazeres; tempo de vir a ser; tempo de consumir, de produzir, de mudar paradigmas, padronizar valores, de fortes rupturas no campo do conhecimento (epistemológico); padronização do tempo-espaço (relógio para dizer as horas); tempo da beleza (forte defesa contra o terror do tempo); busca incessante pela criação de um objeto em tempo-espaço belo, “ligando o tempo e a eternidade” (HARVEY, 2007, p. 193).

A partir de uma leitura materialista, podemos inferir que as concepções de tempo e do espaço sejam criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que

¹⁶ Segundo Harvey (2007), tempo e espaço não se limitam apenas à concepção física particular; mas ultrapassam o olhar geográfico e é possível a versão universal.

servem à reprodução da vida social. Desse modo, Harvey (2007) afirma que a objetividade do tempo e do espaço advém, em ambos os casos, de práticas materiais de reprodução social; e, contudo, são construídos diferencialmente. Em síntese, “cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos de tempo e do espaço”.

Harvey (2005) apresenta algumas características desse novo tempo social: novas práticas e formas culturais; tecnologias, descartabilidade das coisas, consumo, manipulação diversa, novos sistemas de signos e imagens; alteração nos hábitos de percepção; multiplicidade de papéis; labirintos; novas fantasias, mitos, ilusões, aspirações, pesadelos e disfarces; superfícies e aparências; mistura de códigos e modas; imperialismo do gosto; sinais, estilos, sistemas de comunicação rápida altamente convencionalizada; capacidade de explicar, mas de não compreender os fenômenos; variedade de vidas, de sonhos, de interpretações; mudanças na qualidade de vida urbana (a partir de 1970); apego à linguagem do comércio e da mercadoria; fetiche da totalidade; impulso nostálgico; modalidade de experiência vital, experiência do espaço e do tempo, do eu e dos outros, das possibilidades e perigos de vida; enfim, junto com esse novo cenário social e produtivo, tem-se também uma cultura massificada pela Indústria Cultural e pela lógica do consumo e da mercadoria.

Os ambientes e experiências modernos cruzam todas as fronteiras da geografia e da etnicidade, da classe e da nacionalidade, da religião e da ideologia; nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une toda a humanidade. Mas trata-se de uma unidade paradoxal, uma unidade da desunidade; ela nos arroja num redemoinho de perpétua desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia [...]. (HARVEY, 2005, p. 21).

Ainda, segundo o autor e pensando a respeito do espaço e do tempo individuais a partir da vida social, verificamos a absorção do tempo através do movimento no espaço, em que recursos temporais finitos e distância (medida de tempo e gastos necessários para vencê-la) restringem o movimento diário, a vida diária que se desenrola no espaço e no tempo (individual e social): tempo para comer, dormir, relacionar-se socialmente.

Podemos, ainda, nos enveredar por essa caracterização nesse novo tempo social e produtivo, com a alusão a respeito da nova organização do espaço: técnicas de controle social, vigilância e repressão do eu e do mundo do desejo; espaço de vir a ser; espaço de segregação social (cidade); espaços particulares (intenções individuais humanas); espaços de disciplina (criatividade dispersa dos grupos e indivíduos já presos na rede da disciplina).

Vê-se, ainda, a padronização, a totalização do espaço e do tempo e, ao mesmo tempo, ordenações simbólicas do espaço e do tempo (experiência, subjetividade); ideia de uma linguagem universal do espaço (substituição da casa redonda tradicional por uma casa quadrada...) – modernidade.

Quanto à mensuração do tempo, evidenciam-se regras básicas do uso do tempo e espaço do jogo social: capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social; ainda: relações entre o dinheiro, o espaço e o tempo como fontes interligadas de poder social; economia do tempo, objetividade, produção, constituição de valor, preço do tempo, tempo e lugar para tudo (nova estrutura de promoção de novos tipos de relações sociais), exploração do espaço em tempo significativo, melhor divisão do tempo (medida), mudança do próprio tempo (pressa, rotina, relógio, etc.); afastamento dos ritmos naturais em favor do tempo produzido, de uma nova rede cronológica; horas iguais (padronização do tempo); espaço e tempo ligados aos objetivos monetários; tempo de produção, associado com o tempo de circulação da troca; tempo de giro do capital; organização espacial eficiente; tempo de giro socialmente necessário; tempo-espaço de luta de classes, de divisão social, da capacidade de gerar diferenças (HARVEY, 2005).

Desse modo, a transição para a acumulação flexível trouxe novas formas organizacionais e novas tecnologias produtivas. A aceleração do tempo de giro na produção envolve acelerações paralelas na troca e no consumo. Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informações associados às racionalizações das técnicas de distribuição possibilitaram a circulação de mercadorias a uma velocidade maior. Os bancos eletrônicos e o dinheiro de plástico foram algumas das inovações que aumentaram a rapidez do fluxo de dinheiro. Serviços e mercados financeiros também foram acelerados.

Um das mais importantes características da sociedade capitalista é a instituição da distinção entre trabalho e lazer. A Indústria Cultural é a indústria da diversão e é por meio dessa mesma diversão que estabelece o controle dos consumidores. A promessa de felicidade, claro, nunca é cumprida, e as horas de lazer nada mais são do que “o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128). Representam um escape ao processo de trabalho mecanizado e o momento de recuperação antes de retornar a ele no dia seguinte.

Na arena do consumo, dois fatores têm particular importância: 1) mobilização da moda em mercados de massa (em oposição a mercados de elite), fornecendo um meio de acelerar o ritmo do consumo não somente em termos de roupas, ornamentos e decoração,

mas também influenciando em estilos de vida e atividades de recreação (hábitos de lazer e de esporte, estilos de música pop, videocassetes e jogos infantis etc.); e 2) a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços – não apenas serviços pessoais, comerciais, educacionais e de saúde, como também de diversão, de espetáculos, eventos e distrações. “O tempo de vida desses serviços é bem menor do que o de um automóvel ou de uma máquina de lavar” (HARVEY, 2005, p. 22).

Conforme Harvey (2005), vemos na ‘sociedade do descarte’, a produção de mercadorias com ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneos e rápidos e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas etc.). O bloqueio dos estímulos sensoriais, a negação, a especialização míope, a reversão a imagens de um passado perdido (daí decorrendo a importância de memoriais, museus, ruínas) e a excessiva simplificação (na apresentação de si mesmo ou na interpretação dos eventos) se enquadram de certa forma no período em que vivemos. A publicidade e as imagens da mídia passaram a ter um papel muito mais integrador nas práticas culturais, tendo assumido agora uma importância muito maior na dinâmica de crescimento do capitalismo, voltando-se cada vez mais para a manipulação dos desejos e gostos mediante imagens que podem ou não ter relação com o produto a ser vendido.

Nesse sentido, identificamos que as imagens se tornaram, em certo sentido, mercadorias. Além disso, a imagem se torna importantíssima na concorrência, não somente em torno do reconhecimento da marca, como em termos de diversas associações como estas: “respeitabilidade”, “qualidade”, “prestígio”, “confiabilidade” e “inovação”. A fabricação de antiguidades e de outros objetos de arte é totalmente possível, tornando a fraude sofisticada um sério problema no negócio das coleções de arte. Por conseguinte, possuímos não apenas a capacidade de empilhar imagens do passado ou de outros lugares de modo eclético e simultâneo na tela da televisão, como até de transformar essas imagens em simulacros materiais na forma de ambientes, eventos e espetáculos, construídos, que se tornam, em muitos aspectos, indistinguíveis dos originais (ZUIN, 1999).

Em contraposição, é de estarrecer, conforme apontado por Zuin (1999), que atualmente temos condições objetivas de simplesmente eliminar a fome da face da terra e, ao invés disso, o que observamos é justamente a ‘reprodução da miséria e da barbárie’. As ideias originais do autor nos permitem melhor compreensão desse assunto contraditório,

em que, por um lado, vê-se o desperdício total pela lógica do descartável; em contrapartida, vê-se a busca incessante por um pedaço ‘insignificante’ de pão.

Possuímos o aparato técnico que nos capacita atingir finalmente a tão sonhada e prometida liberdade, porém acostumamo-nos cada vez mais com a perene reprodução das necessidades. Mas será que essa é uma contradição específica, e até mesmo exclusiva, da sociedade capitalista? Ou ela acompanha a humanidade desde o seu início? (ZUIN, 1999, p. 07).

Para Adorno (1995), essa contradição é muito mais antiga do que possa parecer à primeira vista. Não podemos identificá-la simplesmente com o período de transição entre o feudalismo e o capitalismo. Na verdade, o que Adorno (1993, p. 137) quer deixar claro é que a “única resposta delicada seria a mais grosseira” para toda essa complexidade atual: que “ninguém mais passe fome”.

Adorno (1995) assevera que, desde os primórdios, o objetivo do esclarecimento foi o de libertar os homens do medo e transformá-los em verdadeiros senhores, tanto da natureza interna quanto externa. Contudo, embora a aspiração do esclarecimento de poder livrar, de uma vez por todas, o ser humano do medo do inexplicável, oriundo tanto da natureza externa quanto da natureza interna, ainda mesmo com todos os avanços técnicos e dos produtos gerados pela divisão social do trabalho cada vez mais complexo, fica presente a sensação de que algo está errado, algo se encontra inexplicável. Zuin (1999, p. 11) afirma que “essa sensação recrudescer quando observamos a nítida relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação irrefreável das naturezas interna e externa”.

Nesse sentido, acreditamos que o tempo-espaço deve ser redefinindo em função de uma valorização do ser humano enquanto ser único e ativo na história social, tendo como modelo ideal um ser humano sem inibições, pujante, criativo.

2.3 TECNOLOGIAS, CULTURA MUDIÁTICA E SISTEMAS DE CONTROLE

No que diz respeito à tecnologia, ora ela é vista como aliada, ora percebida como a pior das inimigas. Marx (1985) acreditava que o desenvolvimento tecnológico era essencial para o combate à escassez; neste sentido, o problema não era a tecnologia em si, mas apenas sua utilização indevida pelo capitalismo. Inicialmente, Adorno e Horkheimer (1995) e Marcuse (1975) também a enxergaram como instrumento para o progresso da

humanidade, tanto material como espiritualmente. Em sua visão, a ciência positiva promoveria a emancipação da humanidade de medos e mitos ilógicos e levaria ao esclarecimento.

O avanço da dominação técnica transformou-se, segundo Horkheimer e Adorno (1991), num poderoso instrumento utilizado pela Indústria Cultural, a fim de conter o desenvolvimento da consciência das massas. Sabe-se, conforme as palavras deles, que a Indústria Cultural “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, incapazes de julgar e de decidir conscientemente” (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. XIX).

O caráter social dos processos técnicos sobre as relações capitalistas constitui-se, ainda que não sem contradições, em forças do capital, haja vista que os processos tecnológicos tendem a ser direcionados na lógica do lucro e não no plano das necessidades humanas. Desse modo, os homens definem e produzem a ciência e a tecnologia. São produtos humanos marcados pelas relações sociais (econômicas, políticas, culturais, éticas). A ciência e a técnica são predominantemente produzidas no interior de relações marcadas pela exploração e exclusão social.

Frigotto (1991, p. 133) afirma:

Entendida a tecnologia enquanto expressões de relações sociais, produto da ação humana, sob as relações capitalistas, podem constatar outros fatos não menos graves. A lógica do lucro, e não das necessidades humanas, leva, ao mesmo tempo, a “congelar”, como mercado de reserva, determinadas invenções que poderiam ser de extrema utilidade para minimizar as mazelas humanas. De outra parte, determinados inventos e tecnologias, em nome da mesma lógica, são tornados obsoletos precocemente.

Quando discutimos o avanço técnico e do seu impacto social, não devemos esquecer-nos de situá-lo em um contexto mais amplo do desenvolvimento da sociedade industrial. Uma gama enorme de concepções sobre ciência, economia, política e cultura de maneira geral formou o conjunto ideológico de sustentação do sistema capitalista tal qual se apresenta na sua versão contemporânea.

Parafraseando as afirmativas de Marcuse (1975), a tecnologia, como modo de produção do capital e como totalidade dos instrumentos, consiste em uma forma de organizar e perpetuar ou modificar as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. Sua ampliação na sociedade contemporânea tem provocado eficiência técnica do trabalho e das relações sociais e tem estabelecido o poder sobre os seres humanos, e, com isso, o indivíduo tornou-se dependente da técnica.

Para Marcuse (1975, p. 13), os meios de comunicação de massa não encontram dificuldade em fazer aceitar interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos. “As necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão”.

Destarte, o pensamento de Marcuse (1975, p. 30) é convidativo para essa análise, uma vez que afirma que “a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo.” Podemos citar o caso da televisão que, isoladamente, não teria tal poder, mas, por outras características conjunturais na sociedade industrial, que fazem com que o indivíduo a ela se apegue em razão da inexistência de um projeto educacional politicamente comprometido com a superação das contradições dessa forma de organização social, torna-se um meio de expressão dos mais representativos da massificação da cultura na atualidade.

Mannheim (1961, p. 15) defende as mesmas ideias de Marcuse (1973) ao afirmar: “denomino-as técnicas porque, como todas as técnicas, não são boas nem más em si mesmas; tudo depende do uso que delas se faz em função da vontade humana”. O que há de mais importante a respeito delas é que tendem a fomentar a centralização e, por conseguinte, o domínio da minoria em favor da exclusão e definhamento da maioria. Esse definhamento far-se-á, conforme ideias de Mannheim (1961, p. 16), quando o terror da eficiência da técnica social está no fato de “escravizar a maior parte da população e impor crenças, credos e um comportamento que não correspondem à própria natureza do cidadão”.

Afirma, ainda, Mannheim (1961, p. 16):

O que descrevi até aqui são técnicas sociais. Como todas as técnicas, não são boas nem más em si mesmas: tudo depende do uso que lhes é dado pela vontade e inteligência do homem. Se deixadas entregues a si mesmas, evoluindo desprotegidas conduzem à ditadura. Se levadas a servir a um bom propósito, e continuamente refreadas, se não subjugam o homem, mas são por este subjugadas, conta-se entre as mais magníficas realizações da humanidade [...].

Acrescenta o autor que, no uso da técnica, teremos que distinguir entre planejamento para a conformidade e planejamento para a liberdade e diversificação. Faz uma analogia a esse respeito com o regente de uma orquestra em que, segundo ele, “coordena os diferentes instrumentos e depende dele dirigir esta coordenação para obter

monotonia ou variedade” (MANNHEIM, 1961, p. 17). Assim, as técnicas sociais estão à nossa disposição; cabe pensarmos a melhor forma de planejamento para seu uso na vida social e individual das pessoas.

Esse quadro da ciência e da técnica, em favor da liberdade e diversificação, posto no horizonte das necessidades humanas coletivas, implica relações sociais que tenham como centro ético-político a construção do humano em todas as suas dimensões, sejam elas: físicas, intelectuais, sociais, afetivas, psicológicas. Nessa perspectiva, Frigotto (1991, p. 134) afirma: “A ciência e a técnica, neste horizonte, serão prolongamentos das capacidades humanas, elementos cruciais para liberar a humanidade da dor, fome, sofrimento e do trabalho desgastante e dilatar o mundo da ‘liberdade’.”

No caso das técnicas sociais, entrelaçadas ao sistema midiático-cultural, produzem padronizações, fórmulas, esquemas, formatações e expectativas que retroagem e influenciam as manifestações culturais, gerando um processo de mútua influência. Além disso, o sistema midiático gera e difunde uma cultura que, se não lhe é própria, pelo menos lhe é adequada, reorganizando a percepção do espaço e do tempo e difundindo poderosamente no imaginário e na prática social das pessoas seus próprios ritmos, espacialidades, formas de interação social, noções de identidade e de pertencimento. Além disso, por intermédio da técnica, a mídia influencia muito mais pela sedução do que pela argumentação, alterando, contudo, a própria percepção que os sujeitos têm da realidade (MOREIRA, 2003).

Isso se dá justamente pelo fato de que a técnica entremeia-se ao imaginário social tão intensamente que as formas de simbolização do indivíduo se mesclam a seus conteúdos de mensagem. Fabiano (2001, p. 06) reforça essa dimensão ao citar o exemplo da televisão:

Por esse canal de mensagem tão sedutor, milhões de retinas são bombardeadas o tempo todo com uma estética comprometida ideologicamente, cuja função, consoante aos princípios da indústria cultural, é desconectar a relação de consciência entre o sujeito e a historicidade pela qual ele se constrói [...].

A verdade é que a atual conformação das inovações tecnológicas dá margem à convicção de estar vivendo tempos melhores. A ordem capitalista das últimas décadas insiste no argumento de que está adotando, como parâmetro de sustentação, o talento educado. A promessa de felicidade é reacalentada constantemente, melhor dizendo, renovam-se em cada indivíduo novos objetos destinados a promover comodidade e

conforto. A difusão de produtos e recursos eletroeletrônicos é deveras espantosa. Os meios de comunicação de massa reforçam que o trânsito a esse reino encantado depende da vontade e do empenho de cada um. Reacende-se o otimismo acerca de um futuro de progresso infinito e, por conseguinte, de bem-estar.

Um dos aspectos mais evidentes do mundo contemporâneo é o lugar central ocupado pelos meios tecnológicos de produção, reprodução e difusão de informações audiovisuais. Desde o início do século XX, sistemas como o rádio, os toca-discos e o cinematógrafo; posteriormente, a televisão e o vídeo; mais recentemente, os recursos de processamento digital de som e imagem têm um papel enorme e crescente em todos os âmbitos de nossas vidas, tendo se tornado verdadeiros catalisadores de nossa afetividade e de nosso posicionamento diante do mundo e das coisas em geral.

Desse modo, Duarte (2003, p. 08) afirma:

[...] a humanidade se defronta com um estado verdadeiramente calamitoso, onde não faltam guerras, miséria, fome, privação, opressão, perseguição e obscurantismo e os conteúdos disseminados pelos *media* nos ensinam que sempre foi assim e que não há outro caminho a não ser o da apropriação privada dos meios de produção e do excedente social – todo o resto é ilusão.

Marx (1985) dá ênfase à máquina ou à técnica enquanto instrumento do trabalho, contribuindo decisivamente para essa discussão apontada por Duarte. Afirma Marx (1985, p. 428):

O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A auto-expansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador [...]. Quando a máquina se apodera, pouco a pouco de um ramo da produção, produz ela miséria crônica na camada de trabalhadores com que concorre. Quando a transição é rápida, seus efeitos são enormes e agudos [...].

Os argumentos de Marx (1985) nos permitem uma leitura crítica em relação à máquina, uma vez que quanto mais o processo produtivo incorpora ciência, tecnologia, menos o trabalhador o compreende e mais é expulso do circuito. A parcela de trabalhadores ocupando posições que requerem algum conhecimento especializado é muito pequena diante do contingente que vai sendo excluído do processo, nas pegadas da automação. O decréscimo nos postos de trabalho é acompanhado pelo aumento das exigências, em termos de escolaridade, para o preenchimento de vagas restantes. Isto nem sempre se deve ao fato de o trabalho estar se tornando mais complexo. É, antes, um meio

de selecionar candidatos num contexto onde a procura é superior à oferta. Os que ficam são, em geral, submetidos a uma reciclagem, em que adquirem um conhecimento marcadamente técnico, indispensável e apenas o suficiente para responder às demandas imediatas da produção. Aliás, o indivíduo nada tem feito, senão cumprir papéis sociais. É como se ele tivesse sido projetado para fora de si. O que prevalece, por todo o lado, é a subordinação do homem ao trabalho, ao consumo do supérfluo (PALANGANA, 2002).

E continua a mesma autora:

A produção em massa dá margem ao que inicialmente aparece como fantasias ou caprichos de consumidores. Para satisfazer essas necessidades “personalizadas”, o sistema carece de flexibilidade. O padronizado tem que ceder a variações. Como que por ironia do destino, são as contradições suscitadas e acalentadas pelas próprias relações de produção e consumo que inviabilizam o modelo que lhe dá sustentação. É oportuno sublinhar: quando a individualidade está reduzida a quase nada, quando o indivíduo é mero ponto de referência da força de trabalho em abstrato, o mercado, na disputa pelo comprador, apela para necessidades, gostos, interesses, para o “tipo de cada um”. Apela isto sim, para a velha, mas viva, necessidade de realização do indivíduo [...]. (PALANGANA, 2002, p. 74).

Acrescente-se a isso a produção mecanizada de ideias em massa, por meio da imprensa e das comunicações sem fio, agindo nesse sentido. Ora, através desse aparato técnico, Mannheim afirma a possibilidade de, por exemplo,

[...] controlar escolas e todas as atividades da educação de um único centro e compreender-se-á que a recente mudança do governo democrático para sistemas totalitários também se deve, a este respeito, não tanto às mudanças nas ideias dos homens quanto às mudanças de técnica social. (MANNHEIM, 1961, p. 14).

Complementa o autor no sentido de enfatizar que as técnicas sociais aperfeiçoadas não só são altamente eficazes, mas, sobretudo, favorecem o predomínio da minoria e a exclusão da maioria, que, no caso, seria a sociedade de massas. Nesta descrição da concentração das técnicas sociais, reporta-se deliberadamente a mudanças que caracterizam a própria estrutura da sociedade moderna:

A este propósito, uma catástrofe, como guerra, depressão brusca, inflação vertiginosa, desemprego crescente, que torne necessárias medidas extraordinárias (isto é, concentração máxima de poder nas mãos de um Governo), poderá precipitar semelhante processo. (MANNHEIM, 1961, p. 16).

Ancorado nas necessidades do capital e remodelado pela melhor tecnologia que o homem conhece, o controle se apresenta como sendo a própria personificação da razão para o bem da humanidade. Seu poder de manipulação e manutenção do *status quo* é camuflado pela socialização dos bens de consumo. Além do que,

[...] a livre escolha entre ampla variedade de mercadorias e serviços não significa liberdade se esses serviços e mercadorias sustentam os controles sociais sobre uma vida de labuta e temor – isto é, se sustentam alienação. E a reprodução espontânea, pelo indivíduo, de necessidade superimposta não estabelece autonomia, apenas testemunha a eficácia dos controles (MARCUSE 1973, p. 28).

Diante desses feitos tecnológicos, vemos, em sentido expansivo, os sistemas de comunicação e informação atrelados aos grandes avanços técnicos, afinal a compreensão desse momento social contemporâneo só se faz mediante o impacto dos meios de comunicação e da tecnologia avançada. Também se permite pensar na produção e circulação de novas formas simbólicas pela cultura midiática, tão enfaticamente abordada atualmente. A mídia, em específico, atinge um papel decisivo na vida social e no cotidiano das pessoas, sejam elas: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Ainda, há o emprego sistemático dos computadores em praticamente todos os sistemas de comunicação e informação, o que aumenta a velocidade e a qualidade em todas as fases do processo, além de permitir redução de custo e aumento de lucros para as empresas. Vivemos a revolução digital na transmissão de dados e informações com a chamada sociedade da informação e/ou do conhecimento.

Entretanto, mesmo com tanto aparato tecnológico, existem ainda sociedades e/ou grupos sociais excluídos totalmente dessa rede de fluxos e/ou de informação. Entretanto, a própria rede de globalização e a força da Indústria Cultural possibilitam a produção, distribuição e consumo de bens de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltados para todos os grupos sociais, indistintamente. Assim, Ortiz (1994, p. 16) adianta: “a globalização nada mais é do que a expansão dinâmica da economia de mercado a todos os âmbitos da vida social, em todos os países e regiões do mundo, ainda que de forma e em ritmos diferenciados”.

Nas palavras de Marcuse (1982, p. 15-16),

O progresso técnico, levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo protesto em nome de perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. A sociedade contemporânea parece capaz de conter a social-transformação qualitativa que estabelecia instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana. Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida; a aceitação geral do Propósito Nacional, a política bipartidária, o declínio do pluralismo, o conluio dos negócios com o trabalho no seio do Estado forte testemunham a integração dos oponentes, que é tanto o resultado como o requisito da realização.

Santos (2005, p. 21) demonstra profunda decepção com as promessas da ciência da modernidade. Primeiramente, destaca a destruição do poder criativo da humanidade:

[...] se fecharmos os olhos e os voltarmos a abrir, verificaremos com surpresa que os grandes cientistas, que estabeleceram e marcaram o campo teórico em que ainda hoje nos movemos, viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX [...].

A indústria de comunicação, pertence aos setores mais dinâmicos do capitalismo global, em que os novos missionários do capitalismo corporativo perseguem a ofensiva máxima na guerra industrial e mercadológica em qualquer hemisfério, buscam a centralização decisória e tecnoprodutiva via unidades de consumo, investem maciçamente em tecnologias digitais que estimulem a otimização comercial de programações, bens e serviços (MORAES, 2003).

Hoje, os grandes agentes privilegiados no processo de (re)criação e difusão de valores simbólicos são as grandes empresas transnacionais da mídia, da publicidade e do entretenimento. Essas corporações, em posse das empresas de televisão, computadores, internet, vídeos, cinema, aparelhos de diversão eletrônicos, mas também de rádios, revistas, jornais, *outdoors*, *banners* e outras formas de comunicação imagética, sonora e ou virtual, são agentes poderosos para a ampliação e o fortalecimento da Indústria Cultural e das relações de consumo e mercadoria. Fortalecem o sistema midiático cultural com modificações profundas no âmbito da cultura, em todos os seus aspectos. Talvez a mais importante dessas transformações seja o fato de que a própria cultura é cada vez mais midiaticizada.

No que se refere à televisão, algumas vezes nos informamos: a televisão é um dos fenômenos básicos da nossa civilização, e é preciso não só encorajá-la na perpetuação da cultura midiática em favor da propaganda e do consumo, como também estudá-la nas suas manifestações e efeitos na vida social e individual das pessoas, principalmente quando nos deparamos com sua influência na formação de conceitos.

Assim, enquanto uma das formas de comunicação ou espetáculo, a televisão afirma-se como um modo de “contar” fatos totalmente diversos em suas manifestações: a transmissão direta envia ao ar as imagens de um acontecimento no momento mesmo em que acontece, e o diretor vê-se, de um lado, tendo que organizar um “relato” de modo a oferecer uma notícia lógica e ordenada do que acontece, mas, do outro, deve também saber acolher e canalizar para sua narração todos aqueles eventos imprevistos, aqueles incertos e

aleatórios que o desenvolvimento autônomo e incontrolável do fato real lhe propõe. Em meio a essas ações, a televisão propõe uma leitura simbólica da propaganda, recheando os momentos de tristeza, tragédias e alegrias das programações.

Mesmo sucumbindo o eu, em função da tragédia anunciada no programa jornalístico, o indivíduo é capaz de se (re)organizar internamente para receber a propaganda da nova marca de carro e, é ainda, nessa lógica, capaz de analisar as semelhanças e diferenças entre o carro e Paulo Coelho¹⁷, uma das propagandas mais polêmicas do momento. Nada mais natural do que vivenciar emoções tão distintas em um curto espaço de tempo.

Adorno e Horkheimer, em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1995, p. 119), complementam as ideias acima registradas:

A imaginação está recalcada o suficiente para não importunar a cada novo programa a que se assiste, para não titubear diante dos apelos de consumo. Até mesmo os mais distraídos terminam dando atenção aos incansáveis chamados da indústria cultural. Antecipando as necessidades das pessoas, ela exerce sobre as mesmas um poder contagiante, do qual dificilmente se escapa, dado que, até mesmo pensar, a indústria pensa pelos indivíduos. Em franca contradição com este fato, essa mesma cultura é entremeada pelo discurso que proclama em alto e bom som a demanda por pessoas capazes de pensar e tomar decisões por conta. Devido às mudanças que vêm sendo feitas na base técnica e organizacional do processo produtivo, a intervenção na subjetividade, na consciência, na conduta, no disciplinamento do indivíduo, é considerada estrategicamente fundamental.

Assim, a identidade e o pensamento são constituídos num processo social e simbólico, historicamente específico a cada grupo ou povo. Conforme Woodward (2000, p. 14), “a identidade é, na verdade, relacional, e as diferenças são estabelecidas por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades [...] [ela] está vinculada também às condições sociais e materiais”.

Envolvidos nesse processo social e simbólico de contínua construção e reposicionamento da identidade, podemos afirmar que

[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos [...]. A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

¹⁷ Propaganda anunciada pela rede televisiva – Rede Globo em jun. 2008.

Nesse propósito, destacamos que, a partir dos discursos e das visões de mundo produzidos pelos sistemas de representação simbólica (televisão, computador, internet e outros), os sujeitos podem se posicionar e construir sua identificação com determinados papéis, perfis e significados, embora muitas vezes essas escolhas sejam feitas por desejos e dinâmicas do inconsciente. Aqui, a presença da mídia é decisiva, porque suas “histórias, mensagens e anúncios, como de todas as práticas de significação que produzem significados, envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (MOREIRA, 2003, p. 1211).

Marcuse (1975), em um dos seus escritos a respeito das implicações sociais da tecnologia moderna¹⁸, enfatiza que a tecnologia é compreendida como o processo social em que indivíduos e grupos sociais determinam sua aplicação e utilização. Avalia que a tecnologia acaba por compactuar com o controle social a desenvolver-lhe formas cada vez mais complexas e eficazes. Segundo ele,

A tecnologia é compreendida como o processo social no qual a técnica em si (isto é o aparato técnico da indústria, dos transportes e da comunicação) representa apenas um fator entre outros. Não indagamos a respeito da influência ou do efeito da tecnologia sobre os indivíduos humanos. Pois eles mesmos são parte e fator integrais da tecnologia, não só enquanto inventam ou servem a maquinaria, mas também enquanto grupos sociais que determinam sua aplicação e utilização. A tecnologia como modo de produção, como totalidade de instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era das máquinas é assim ao mesmo tempo um modo de organizar e perpetuar (ou mudar) relações sociais, uma manifestação de padrões de pensamento e comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1975, p. 113).

Desse modo, a partir de contribuições em Marcuse (1975), acreditamos e reconhecemos que a noção da “neutralidade” da tecnologia não pode mais ser sustentada, ou seja, a tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; ainda, a sociedade da tecnologia é, inevitavelmente, um sistema de dominação que já opera e modela no conceito e na elaboração da técnica.

¹⁸ Texto publicado originalmente em *Studies in Philosophy and social Sciences*. Nova York, v. IX, 1941, p. 414-439. Tradução de Marcos Barbosa de Oliveira e Isabel Maria Loureiro.

2.3.1 A midiatização da cultura

Nota-se, hoje, um grande interesse sobre o que ocorre no campo da cultura e do imaginário local (as religiões, valores, ideias e tradições) com a expansão global de estilos de comportamento, consumo e pensamento, de gostos e preferências e da popularização de fragmentos desconexos das culturas locais.

Conforme Berger e Luckmann (1978), a cultura se expressa como “a construção social da realidade”, o que implica a criação, reprodução e difusão de atitudes e modos de ser e agir, de costumes e instituições, valores espirituais e materiais. Devemos, contudo, admitir que justamente neste âmbito se constitui um grande e complexo mercado de “bens” simbólicos ou “textos” culturais.

Por midiatização da cultura entende Thompson (1995, p. 21)

[...] o processo histórico do rápido crescimento e da proliferação de instituições e meios de comunicação de massa nas sociedades ocidentais, que, por intermédio de suas redes de transmissão, tornaram formas simbólicas mercantilizadas acessíveis a um grupo cada vez maior de receptores. Em outros termos, a produção e a transmissão das formas simbólicas (que refletem as experiências e as visões de mundo das pessoas) são sempre mais mediadas pelas instituições e pelos aparatos técnicos da mídia.

A cultura passa ou acontece cada vez mais na e por meio da mídia. Isso implica que as manifestações culturais mais diversas só são reconhecidas como tais pela sociedade depois de serem “mostradas” ou incorporadas pela mídia. Ainda, as próprias criações, os personagens e produtos da mídia se tornam bens culturais de alcance social. Desse modo, ambos os níveis interagem, de maneira que a mídia se torna simultaneamente acontecimento, produção e divulgação da Indústria Cultural. Um dos resultados desse processo é a produção da cultura midiática.

Segundo Moreira (2003), cultura midiática refere-se a determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com absorção de padrões de gosto e de consumo, com a internalização de “imagens de felicidade” e promessas de realização para o ser humano, produzidas e disseminadas no capitalismo avançado por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento e, principalmente, por meio da publicidade. Em uma leitura mais ampla, cultura midiática é, necessariamente, a cultura de mercado pensada e produzida para ser transmitida e consumida segundo a gramática da Indústria Cultural:

Na cultura midiática não se trata apenas da conformação do público a determinados hábitos, padrões de comportamento, valores, gostos e preferências, difundidos por meio da mídia, mas da criação, duplicação ou da recriação da realidade por meio dela. Em alguns dos seus produtos, como os *reality shows* (do tipo Big Brother, Casa dos Artistas, Ilha da Sedução) que tudo pretendem mostrar (ou seja, a realidade), essa cultura midiática vai além da própria realidade [...]. (MOREIRA, 2003, p. 1209).

A cultura midiática, no afã de mostrar a realidade, extrapola seus limites e, com isso, virtualiza um real degradado à mais rasa banalidade para o consumo narcisista de um público que dá a simulação (ao vivo) de sua própria cotidianidade, individualidade, tornando insignificante, pelo excesso de exposição e pela orgia imagética, sua mais entusiástica adesão (MOREIRA, 2003).

É evidente que a midiática da cultura, por intermédio do papel preponderante dos conglomerados da comunicação, informação e entretenimento, acirrou e fez surgir novas formas de ação e interação social, novas formas de relacionamento do indivíduo, consigo mesmo e com os outros. Pode-se ousar inferir que o sistema midiático tornou-se, na sociedade contemporânea, talvez o principal fator gerador e difusor de símbolos e sentidos. Símbolos e sentidos que geram tanto sentimentos de identificação e de pertencimento como de anomia e exclusão. No caso dos anúncios publicitários, estes só têm validade e são eficazes porque têm apelo para os consumidores.

Haug (1997) parafraseia as ideias de Marx a respeito do galanteio amoroso da publicidade sobre a vida dos consumidores:

[...] todo produto de uma produção privada ‘é uma isca, com a qual se pretende atrair a essência do outro, seu dinheiro’, a única coisa importante para o ponto de vista do valor de troca. Por outro lado, toda necessidade real ou possível’ do homem sensível ‘significa uma fraqueza que levará a mosca à armadilha (HAUG, 1997, p. 27).

Desse modo, onde quer que haja carência, necessidade e precisão, surge um proprietário de mercadorias oferecendo os seus “amáveis préstimos” por meio de “amabilíssimas aparências”, para, logo em seguida, apresentar a conta. Marx (1985, p. 55) chega a afirmar que “só são mercadorias por sua duplicidade, por serem ao mesmo tempo objetos úteis e veículos de valor. Por isso, patenteiam-se como mercadorias, assumem a feição de mercadoria, apenas na medida em que possuam dupla forma, aquela forma natural e a de valor”.

Além disso, e não menos importante, o sistema midiático-cultural, por uso das técnicas sociais, acirrou a crise de outras instâncias até então produtoras de explicação e

sentido para a vida social e facilitou a constituição de novas instâncias geradoras e difusoras de sentido. Tradicionalmente, a família, a escola, a religião e o Estado eram os responsáveis pela produção e divulgação das formas simbólicas. Moreira (2003, p. 215) acrescenta que “eles tinham tempo e meios para impregnar as novas gerações na fidelidade aos ‘sentidos’ gerados. O que nem sempre contribuiu para aumentar o espaço de liberdade e expressão dos indivíduos”. Em todo o caso, tal situação mudou bastante com o advento da tecnologia e dos conglomerados midiáticos.

Percebemos, contudo, a respeito desse assunto, como as indústrias culturais, orientadas pelo lucro, são hoje as mais poderosas instituições culturais do mundo, “contando mais histórias, cantando mais canções, provendo mais imagens e combinando mais metáforas que qualquer outro grupo de instituições [...]” (MOREIRA, 2003, p. 1216). As indústrias culturais hoje dominam a vida nas regiões industriais avançadas e sua influência continua a se espalhar. Nas regiões industriais menos avançadas, seu efeito é notório, entretanto em escala menor do que nas avançadas.

Segundo Moreira (2003), parece inequívoco que os diversos meios de comunicação exercem hoje uma *função pedagógica básica*: a de socializar os indivíduos e transmitir-lhes os códigos de funcionamento do mundo. Embora, discursivamente, a família, a escola e a religião continuem sendo, em graus variados, as fontes primárias de educação e da formação moral e social das crianças, nota-se a grande influência da mídia também presente por meio delas. No caso da televisão (já apontado nesse texto), esta ocupa uma fatia considerável do tempo do indivíduo, em específico da criança, sobretudo em meios sociais carentes de fontes alternativas de ocupação e lazer. Palangana (2002, p. 148) corrobora essa afirmativa acima ao referir-se ao filme televisionado:

[...] o filme televisionado ocupa a maior parte do tempo antes dedicado ao romance e ao teatro. O que está em questão não é se os homens de hoje são menos ou mais habilidosos que os da Renascença, nem se busca aqui alimentar sentimentos saudosistas. O que se pretende enfatizar são as mudanças e, mais especificamente, como elas agem sobre a individualidade.

Thompson (1995) explicita o mesmo posicionamento, ao informar que, em alguns países e camadas urbanas, adultos e crianças gastam entre 24 a 30 horas por semana assistindo televisão, sem contar o tempo que passam escutando rádio ou música, lendo jornais e revistas, conectando-se à Internet ou consumindo outros produtos culturais da mídia. Ocorre que a atenção ou audiência do público se tornou uma mercadoria que passa a

ser buscada como critério decisivo em todas as fases de produção dos programas e das revistas, principalmente aqueles dirigidos ao público infantil.

Nesse sentido, é evidente que a audiência ou atenção precisa ser explorada ao máximo e porque, além da publicidade explícita, o comercial é misturado ao próprio conteúdo do produto midiático, principalmente pelo uso da propaganda. Moreira (2003, p. 218) confirma: “os meios interativos anunciam um conjunto inteiramente novo de relações, derrubando as barreiras tradicionais entre o ‘conteúdo’ e o ‘comércio’, e criando intimidades sem precedentes entre as crianças e os marqueteiros”.

A publicidade na Internet, na televisão e nos jogos eletrônicos – em consequência do grau de imersão, envolvimento emocional, prazer e criatividade que permitem – está, segundo Moreira (2003), fomentando lealdade a marcas e estilos, criando entre as crianças e os adolescentes ‘comunidades virtuais’ de ‘amigos’ ou de ‘parceiros’ de determinado produto e ou marca. Cada vez mais cedo, o imaginário infantil é cooptado e povoado por marcas e logos, os ícones do consumo.

Moreira (2003, p. 121) nos adverte:

[...] não é preciso muita imaginação para se perceber que essa colonização do simbólico pela propaganda vai influenciar a formação cultural e espiritual das crianças. Elas estão sendo acostumadas (como nós adultos) a consumir não apenas aquilo que a publicidade indica, mas a consumir a própria publicidade como modo de ser. Modo de ser como exteriorização e ser-para-fora, ser como narcisismo e publicidade do privado, ego como sucesso mercadológico, raso e banal [...].

Marcuse (1975) afirma que atualmente a sociedade industrial está apoiada numa base técnica minuciosamente aperfeiçoada, apta a dilatar sua força e abrangência na medida do necessário. A implementação tecnológica, levada a todo um sistema de dominação prevalecente, esmera as velhas formas de controle e, a partir dessas, inventa outras. Além disso, ela sufoca as necessidades que sinalizam o sentido da supressão das amarras capitalistas e eleva as compensações com supérfluos:

Há muito os indivíduos vêm sendo socialmente condicionados à submissão. O que se desenvolve expressivamente nessa fase é o aplanamento do controle entre as necessidades dadas e as possíveis, entre aquilo que a sociedade satisfaz e aquilo que toma como secundário e não satisfaz, mesmo quando se trata de prioridades como saúde e alimentação. Com a oferta de comodidades, o contraste e o conflito entre classes são amenizados e mantidos num patamar inofensivo à estrutura capitalista. Empregados e patrões podem assistir aos mesmos filmes, ler o mesmo jornal, visitar os mesmos pontos turísticos, escolher entre a música clássica e a popular, ter um carro, enfim, desfrutar dos bens produzidos (MARCUSE, 1975, p. 39).

Marcuse (1975) continua afirmando que os controles sociais extorquem a necessidade irresistível para a produção e o consumo do desperdício, a necessidade de trabalho adormecido onde não mais existe necessidade real, a necessidade de manter liberdades decepcionantes como as de livre competição e preços administrados; uma imprensa livre que se autocensura, a livre escolha entre marcas e aparelhos de fácil invenção: “O controle, apoiado nas novas tecnologias, está nos espaços outrora considerados privados, do mesmo modo que está nos espaços públicos” (PALANGANA, 2002, p. 214).

Ainda, segundo Marcuse (1975, p. 40),

[...] o impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos fatos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos do mesmo tipo de vida. O indivíduo é engolido numa existência de dimensão única. Dimensão que está por toda a parte e em todas as formas. [...] A finalidade da tecnologia, como meio de preservação e libertação da espécie humana, é varrida do consciente.

Dentre as qualidades apreciáveis da indústria flexibilizada, situa-se sua ágil capacidade de adaptação às flutuações do mercado. Seria pertinente supor que essa mesma capacidade fosse usada para despadronizar a mercadoria, os hábitos, enfim, que relaxasse a padronização da individualidade, o que é um equívoco. A prioridade da produção flexível é ajudar o capital a resolver seus impasses mais comprometedores. O que ela tem permitido é variar as características aparentes dos produtos, tornando-os rapidamente ultrapassados. Ao promover o envelhecimento precoce deles, a sociedade acelera o consumo em geral.

A “moda da temporada”, por exemplo, apesar de os detalhes disfarçarem, é extremamente padronizada e possui uma força que seduz e domina. Nas vitrinas, como na vida diária, não há lugar para o diferente. A moda é posta no mercado como uma necessidade premente e imprescindível, de modo que o indivíduo se sintam mal caso não possa consumi-la. Fica muito difícil visualizar ganhos à individualidade nos moldes em que a proeza da flexibilização vem sendo explorada (PALANGANA, 2002, p. 125).

Para Hobsbawm, em sua clássica obra *Era dos Extremos*, os fatores de maior impacto sobre a cultura e a individualidade, nesse período, são o triunfo universal da necessidade do consumo e a música *pop*. As imagens que estimulam o consumo acompanham o indivíduo do nascimento à morte. As palavras de ordem nessa sociedade não são mais as guardadas nos livros santos, tampouco as de escritores seculares, mas, sim, as marcas comerciais de produtos prontos para o consumo.

A necessidade de obediência, submissão, renúncia à vontade própria, a dependência e o medo mudam em alguns aspectos, porém, continuam crescendo no terreno do trabalho flexibilizado. [...] As respostas dadas, as atitudes tomadas, dificilmente podem ir além do esquema previsto pelo gerenciamento de rotina. [...] A imaginação e a espontaneidade, tecidas com os fios dessa mesma conjuntura social, sofrem um processo de atrofiamento. A semiformação não encontra resistência diante do eu enfraquecido pelo modo de produção capitalista. A cultura de massa, também ela presa à lógica dominante, ciente ou não disso, concorre para tanto. Os filmes, as músicas, os programas exibidos na televisão, espelhados na organização do trabalho, não deixam margem para grandes divagações. As histórias prontas, fechadas com passagens minuciosas calculadas e articuladas não permitem, quando menos, dificultam o desmonte, a intervenção e a fantasia. (PALANGANA, 2002, p. 150).

A cultura midiática, com seu fetiche voltado para a mercadoria, tem seduzido diariamente pessoas a guiarem suas necessidades pelo consumo. Mercadorias decidem o comportamento dos homens e as particularidades do eu também. São mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas como algo natural na vida da indústria, do mercado e da comunicação. Nesta arena, a técnica, muitas vezes, tem atingido patamares superiores ao indivíduo; o que lhe resta é a submissão servil à técnica.

2.4 A LÓGICA DO CONSUMO, A ESTÉTICA DA MERCADORIA E AS FORMAS DE EXPRESSÃO INDIVIDUAIS

As relações de consumo advindas da Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX) constituem nosso objeto de estudo nessa subseção. Desde esse período histórico, vimos o valor de troca constituir-se a base de toda a produção, favorecendo a elaboração da consciência de si e da multilateralidade de relações e capacidades humanas. Segundo Marx (1985, p. 54), “as mercadorias vêm ao mundo sob a forma de valores-de-uso [...]”. Aos poucos, a produção maquinofatureira incrementou a divisão do trabalho, dobrando a vontade do homem e domando sua força física. Ainda, anulou suas habilidades gerais e, em troca, favoreceu-lhes habilidades específicas, fragmentadas, rapidez e segurança no manejo dos instrumentos de trabalho.

A percepção, a sensibilidade, a concentração enquanto faculdades humanas foram, aos poucos, sendo moldadas e enquadradas de acordo com a tarefa da produção industrial. O indivíduo, absorvido por uma função parcial e compartimentada, tornou-se privado e expropriado da compreensão e da capacidade de analisar o processo produtivo como um todo. Destarte, junto com a objetividade, a subjetividade humana foi modificada (MARX, 1985).

Mais do que isso, perdemos a noção das necessidades reais da humanidade. Segundo Marcuse (1975), a produção de bens tem caminhado por uma lógica técnica que visa ao lucro e não àquilo que os homens querem ou necessitam. O que é importante nessa relação de mercado e consumo é o valor de troca, quer dizer, o que se ganha, consumindo ou produzindo alguma coisa. A mídia e o próprio investimento em *marketing* têm-se constituído em grandes responsáveis na disseminação e inculcação desses valores comerciais, produzindo necessidades, criando valores para produtos de publicidade, propaganda, controlando a eficácia dos estímulos efetuados junto ao público consumidor e verificando novas oportunidades de mercado.

Marcuse (1975, p. 26) distingue as “necessidades verídicas” das “falsas necessidades”. Para ele, entre as primeiras, estariam apenas as necessidades vitais de alimento, roupa e teto. As falsas seriam

[...] aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça. [...] A maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades.

Desta forma, a sociedade capitalista instaura a lógica do valor de troca, via Indústria Cultural, e determina o que vale e o que não vale. Ainda, tem o poder de perpetuar a ideia de satisfação e prazer no indivíduo, de modo que ele se sinta integrado ao consumo. Marcuse (1975) nos adverte que os controles sociais provocam no indivíduo a necessidade irresistível para a produção e o consumo do desperdício.

Diante disso, vemos o capitalismo constituir-se enquanto mudança irreversível na sociedade e, principalmente, no pensamento humano. Mais do que uma alteração no modelo econômico, o modo de produção capitalista implicou e vem implicando em profundas transformações na relação entre homem e mundo, e entre arte e trabalho. Essa preocupação se funda na certeza de que o singular não deve ser oposto do plural, ou seja, só pode existir na relação constitutiva com o plural.

Palangana (2002, p. 07) afirma:

A individualidade não é uma essência que se engendra e se compõe dentro do sujeito em separado, por conseguinte, a individuação não consiste em um processo de socialização de alguém originalmente ‘autista’. Ao contrário, é a singularização de alguém primordialmente social, porque produto do trabalho coletivo. A humanidade [...] não é uma coordenada presente por natureza em cada indivíduo isolado, mas sim o mundo social humano, e, cada indivíduo

natural, torna-se humano ao hominizar-se através do seu processo de vida real no seio das relações sociais (PALANGANA, 2002, p. 07).

Pensando, ainda, na formação do pensamento e no próprio conceito de individualidade e/ou singularidade da experiência humana, percebemos que se faz necessário o conceito da singularidade, uma vez que nela podemos encontrar um lugar para a diferença, ou seja, para a possibilidade de confrontos, de contradições entre singularidades não coincidentes ou mesmo antagônicas, não sendo necessário atacar a ideia de que a singularidade da vivência humana deva ser vista como suporte ou desdobramento do universal, conforme Delari Junior (2000), enquanto categoria absoluta. Tão pouco deterá a ideia simplista de que a singularidade e/ou subjetividade humana esteja restrita à dimensão imanente a um indivíduo centrado em sua própria existência, até porque a constituição da singularidade e ou individualidade é fruto de um movimento em que só poderá emergir do confronto com a alteridade (qualidade do que é outro), no interior das próprias relações sociais.

Em outras palavras, o próprio movimento pelo qual passamos a sentirmo-nos, percebermo-nos e compreendermo-nos enquanto ser individual e singular, só pode se realizar no interior de uma trama social que é, por definição, plural e contraditória. [...] Só é possível entender-se como sujeito na medida em que se posiciona semioticamente numa relação social [...], de posicionamentos emergentes de um sujeito de relações, determinação social e historicamente (DELARI JUNIOR, 2000, p. 47, 48).

O conceito de individuação ocorre, segundo Palangana (2002), de maneira intimamente imbricada aos instrumentos e à divisão do trabalho. Tais instrumentos manifestam capacidades e conquistas objetivadas pelos homens em sociedade e, simultaneamente, balizam a formação individual. Quando os produtores – cada um deles – se apropriam das forças produtivas, dessa exterioridade que pode constituir-se relativamente aos indivíduos, estabelecem-se as faculdades individuais, em correspondência com os instrumentos materiais, simbólicos e com o modo de produção.

A divisão do trabalho, em toda a sua extensão, ou seja, em seus aspectos econômicos, políticos, técnicos, culturais, é a base social mais profunda e mais geral do processo de individuação. Ao se atribuir uma parte do trabalho a cada um, permitindo que se exercitem, se expressem e se identifiquem nessa fração do todo, está se criando a condição material para que esses homens, que vivem em sociedade, distingam-se entre si, diferenciem-se uns dos outros, sem, contudo, deixarem de ser semelhantes, uma vez que são todos regidos pelas mesmas relações.

A individuação se dá no curso das experiências vividas em coletividade, isto é, através da apropriação/reelaboração do patrimônio social. As relações de trabalho constituem um processo criador: produzem, ao mesmo tempo, a objetividade e a subjetividade humana. Desta constatação deriva a importância de se conhecer como a sociedade promove (ou inibe) as capacidades individuais (PALANGANA, 2002, p. 13).

Dessa sociedade marcada pelo esfacelamento e definhamento do indivíduo e da subjetividade humana é que resulta esse novo tempo social e industrial. O processo desumano que escraviza o indivíduo desde a manufatura, perpassando pela maquinofatura, é o mesmo que, na contemporaneidade, se configura como necessidade histórica. Assim, os séculos XIX e XX são marcados pela Indústria Cultural, que passa a veicular de forma eficiente os conteúdos ideológicos consumistas pelos quais a relação entre consciência e apreensão da realidade assume uma dimensão mercadorizada.

Diante disso, numa leitura ampla do termo, percebe-se que a Indústria Cultural integra e administra os níveis do comportamento social como parte integrante das necessidades simbólicas dos indivíduos no contexto mais amplo do desenvolvimento da sociedade industrial. O princípio civilizatório de uma dimensão cultural mais autêntica desloca-se em processos de dimensões estéticas e/ou culturais esvaziados desse sentido, para reduzir-se a uma dimensão de diversão e lucro, cuja finalidade é subsumir o sujeito à lógica do mercado de que se constitui a totalidade da organização social.

A indústria cultural, com todos os seus artefatos, provoca a composição de uma espécie de comutação da consciência humana, que é tão necessariamente a repetição mecânica da consciência forjada no contexto da racionalidade instrumental, configurada pelo pragmatismo cultural que tomou conta do ambiente social massificado da atualidade. Sem dúvida, um cenário no qual é possível vislumbrarem-se verdadeiros *androides* que se constituem em autômatos ou robôs com a figura humana, compondo a malha social alienante.

Desde os primórdios do capitalismo, a sensualidade da mercadoria situa-se economicamente na subordinação do valor de uso ao valor de troca. Ainda, os séculos XX e XXI são marcados pelo avanço desenfreado de comunicação de massa, que ajuda a espalhar, por todo o mundo, hábitos, valores, padrões de conduta e atitudes, modos de ser e de pensar, indispensáveis à sobrevivência da ordem consumista. Por todos os âmbitos da sociedade – do trabalho, lazer, arte, música, comunicação, vestuário, alimentação – respira-se a cultura capitalista, que, com a globalização, pretende ser universal (PALANGANA, 2002, p. 56).

Jobim e Souza, Garcia, e Castro (1997, p. 99) comungam com as afirmativas anteriores, que podem ser mais bem compreendidas a partir da citação abaixo:

O consumo se realiza a partir de um cotidiano que se apresenta como palco privilegiado, cenário cristalizado onde se forja a promessa dos prazeres absolutos num presente perpétuo. É no processo constante de exaltação e fetichização do cotidiano em que se apagam as marcas do tempo e da história e as contradições do sistema são maquiadas, que o consumo atinge seu mais alto ponto de realização. É como se nada mais houvesse além do cotidiano em que se dá um consumidor ininterrupto, onde os modismos e as últimas novidades do mercado servem de eixos centrais que orientam os sujeitos na condução de suas vidas cotidianas.

A busca exacerbada pela satisfação das necessidades humanas provoca nos indivíduos a necessidade de consumir mercadorias que dão satisfação e conforto. Todavia, muitas vezes, essas necessidades não são as fundamentais, ou seja, as vitais (roupa, alimento, moradia), mas as supérfluas. Entretanto, esse supérfluo acaba sendo percebido e desejado pelo indivíduo (adulto - criança) como o fundamental.

Haug (1997, p. 79) faz alusão ao necessário e desnecessário. No capitalismo avançado, facilita-se a ação necessária; depois, a ação necessária perde a facilidade e torna-se muito difícil, e não se pode mais fazer o necessário sem comprar mercadorias. “Agora o necessário não se diferencia mais do desnecessário, do qual não se pode mais prescindir. Provavelmente, é a este deslocamento que se refere o discurso das falsas necessidades”.

Há, contudo, o estímulo ao consumo sem limites e que se pretende personalizado pelo produto, feito e dirigido a cada indivíduo em particular, castigando o eu de forma impiedosa com promessas de felicidade e de realização pessoal.

Marx (1985) observa que a produção, a distribuição, o consumo e o reinvestimento são momentos separados na totalidade do processo capitalista de produção. Ele afirma, por exemplo, que a produção não é apenas imediatamente consumo, e o consumo não se reduz meramente à produção. Entretanto, tanto a produção quanto o consumo criam o outro, contemplando-se com o outro.

Destarte, Harvey (2005) afirma que se, necessariamente, a produção e o consumo se integram de modo dialético na produção como totalidade, resulta que as crises originárias das barreiras estruturais à acumulação podem se manifestar tanto na produção quanto no consumo e em qualquer uma das fases de circulação e de produção do valor. Assim, constantemente, os capitalistas tendem a expandir o volume e o valor total das mercadorias no mercado, enquanto tentam maximizar seus lucros mantendo os salários achatados, o que restringe o poder aquisitivo das massas (MARX, 1985). Opera-se uma

contradição, uma vez que, periodicamente, produz-se uma crise de realização, isto é, um volume de mercadorias no mercado sem compradores à vista.

Em contrapartida, o consumidor é seduzido pelo nome (marca), formas e configurações do produto, constituindo a formação de conceitos a partir dessas referências. Tanto a indústria alimentícia e de guloseimas quanto a de vestuário – de longe o setor de maior faturamento – salientam-se, sobretudo, pelo três respectivos itens já elencados. Entretanto, afirmam os trustes que o que realmente promove as vendas – como em quase nenhum outro setor – é a embalagem, ou seja, predomina a imagem da mercadoria em seus aspectos externos. Portanto, conforme Haug (1997) não ocorre uma concorrência de valores de uso, mas, em primeira instância, concorrem as imagens dos vendedores e das ofertas concorrentes. Assim, o que conta é a aparência, a impressão, a recepção.

As empresas de produtos investem sem piedade na propaganda, uma vez que em toda parte existem oportunidades de assumir a liderança da propaganda, mediante a apresentação chamativa e sedutora, principalmente de produtos de gêneros alimentícios, com marcas registradas, protegidas, apoiadas por uma propaganda que atinge todo o país e que já se tornou uma garantia de qualidade para o público (BARAN; SWEEZY apud HAUG, 1997, p. 36).

Segundo Haug (1997, p. 27), o valor de uso estético prometido pela mercadoria torna-se, então, instrumento para se obter dinheiro. Assim, todo produto de uma produção privada “é uma isca, com a qual se pretende atrair a essência do outro, seu dinheiro”, o que torna a única coisa importante para o ponto de vista do valor de troca. Infere-se que a aparência estética, o valor de uso prometido pela mercadoria, surge também como função de venda autônoma no sistema de compra e venda. Nesse sentido, a aparência, ou seja, o aspecto estético da mercadoria no sentido mais amplo torna-se importante na consumação do ato da compra, enquanto ser.

À medida que o capital privado se subordina a um determinado valor de uso, a estética da mercadoria ganha não só um significado qualitativamente novo para codificar informações recentes, mas também se desliga do corpo da mercadoria, cuja apresentação é reforçada pela embalagem e divulgada em várias regiões através da propaganda. Um meio para se obter uma posição quase monopolista é compor uma mercadoria como artigo de marca. Contudo, o decisivo é juntar todas as formas de comunicação pressupostas numa apresentação que utiliza meios estético-formais, visuais e lingüísticos para caracterizar um nome [...]. (HAUG, 1997, p. 36).

Por conta da propaganda e da apresentação da mercadoria, tem-se buscado a valorização da marca na substituição do nome do produto, ou seja, a marca assume o lugar

do produto, uma vez que, com isso, universaliza-se a ideia do produto, suprimindo toda a diversidade do mesmo em acordo com o dialeto de cada região. Assim, conforme bem apontado por Haug, os trustes e suas agências de publicidade visam constante e conscientemente esse objetivo. Reforça ainda a ideia de que certas mercadorias já não possibilitam às pessoas dispor do seu conceito e uso nas atuais sociedades capitalistas. Surge, então, a marca que provoca, em seu reinado estético, o desaparecimento do conceito e ou nome do valor de uso. Alguns exemplos podem ser tranquilamente citados: Helmann's em substituição a Maionese; Leite Moça para leite condensado, entre outros.

Palangana (2002, p. 126) em muito contribui ao esclarecer a lógica do consumo de produtos e sua interferência na constituição da individualidade. Afirma existirem três aspectos que devem ser apreendidos pela leitura crítica sobre esse assunto:

Primeiro, ao indivíduo só é dado o direito de escolha e decisão no que se refere ao supérfluo. Segundo, antes de o tempo de duração e o grau de singularidade de um produto estar atrelados às necessidades individuais, estão voltados para a necessidade da produção e de valorização do capital. Terceiro, a regulação sobre os homens cresce paralela ao aumento da abundância. A individualidade que se crê singular há muito é dissolvida e enquadrada numa determinada forma de ser [...].

O homem cada vez mais se afasta de suas necessidades essenciais em troca de necessidades fabricadas, supérfluas da sociedade de consumo. A ânsia do consumo encerra uma ânsia de obediência a uma ordem anunciada pelos meios de comunicação. Cada um quer ser igual aos outros no consumir, no ser feliz, no ser livre, pois essa é a ordem a que inconscientemente todos obedecem, correndo o perigo de se sentirem infelizes se forem diferentes, se não consumirem. Entretanto, os valores não se perdem, nascem outros no lugar dos primeiros, em conformidade com as mudanças sociais e econômicas mais amplas.

Os efeitos são notórios, principalmente nos que tratam do efeito colateral da dinâmica capitalista por lucro. “Parece que se compra a consciência das pessoas” (HAUG, 1997, p. 80). Cotidianamente, elas são atraídas e seduzidas para desfrute daquilo que as trai – desfrute da própria derrota, desfrute da identificação com a prepotência.

O supérfluo, segundo Marcuse (1973), se torna essencial, sob a propaganda do consumo. Já não se sabe ao certo o que é essencial e ou supérfluo, uma vez que os valores são alterados conforme a classe econômica, social, cultural, educacional e religiosa.

Há uma grande investida do capital, promovendo sua superprodução e expandindo a esfera das mercadorias imateriais, o que resulta no consumismo. O esbanjamento é

absoluto e necessário. Os próprios desperdícios gigantescos são refletidamente acordados na sociedade do consumo, uma vez que mostram por toda a parte as necessidades fundamentais amplamente insatisfeitas e trivializadas. O que mais nos toca é o desenfreio e a discrepância dos valores, haja vista a luta de uma maioria pelo mínimo e a luta de uma minoria pelo máximo.

Palangana (2002, p. 127) contribui ao reforçar a ideia de que “a combinação desperdício-carência tornou-se uma contradição indispensável à sociedade contemporânea”. Em comum leitura, temos a afirmativa de Gorz (1982, p. 93), que enfatiza: “a sociedade industrial produtivista só pode se perpetuar de agora em diante fazendo ao mesmo tempo mais e pior: mais destruições, mais desperdícios, mais reparações das destruições, mais programação dos indivíduos até o seu íntimo”.

Essa discussão remete-nos a pensar a articulação com as leituras da obra *Crítica da Estética da Mercadoria*, em que Haug (1997) traz uma contribuição para a análise sociológica do destino da sensualidade e do desenvolvimento das necessidades no capitalismo. A referida obra é crítica, uma vez que descreve a forma de funcionamento da mercadoria, bem como as condições de sua possibilidade, a sua contraditoriedade e os seus desdobramentos históricos. Mesmo abordando manifestações isoladas referentes à estética da mercadoria, o autor tem a preocupação de analisar o todo e suas características frente à arena do consumo da mercadoria.

Para tanto, o conceito enfaticamente utilizado pelo referido autor – “a estética da mercadoria” – é amplamente discutido por vários teóricos que analisam a Indústria Cultural e as relações de consumo. Contudo, o conceito desse termo é propício na compreensão do que venha a ser o consumo, bem como a constituição da individualidade frente a essa lógica. Assim, define-se “estética da mercadoria” como um “complexo funcionalmente determinado pelo valor de troca e oriundo da forma final dada à mercadoria, de manifestações concretas e das relações sensuais entre sujeito e objeto por elas condicionadas [...]” (HAUG, 1997, p. 15).

Assim, na expressão *estética da mercadoria* ocorre uma restrição dupla: de um lado a beleza, isto é, a manifestação sensível que agrada aos sentidos; de outro, aquela beleza que se desenvolve a serviço da realização do valor de troca e que foi agregada à mercadoria, a fim de excitar no observador o desejo de posse e motivá-lo à compra. “Se a beleza da mercadoria agrada à pessoa, entra em jogo a sua cognição sensível e o interesse sensível que a determina” (HAUG, 1997, p. 16). Desse modo, padroniza completamente a

sensualidade humana ao mundo das coisas sensíveis, em relação com a monopolização estética de um valor de uso – “marca” – com proximidade com a falsificação de mercadorias.

A indústria consumista está interligada ao conceito de *indústria cultural* que consiste na integração deliberada da mercadoria e do lucro, a partir do alto de seus consumidores. Na perspectiva de Horkheimer e Adorno (1991), o termo por eles criado, *Indústria Cultural*, é o enunciado que revela uma cultura comprometida com os mecanismos adaptativos e instrumentos gerados no bojo do desenvolvimento da sociedade industrial. O termo torna-se mais apropriado para conceituar o papel alienante e fetichista que a produção dos bens culturais passou a ter no processo de desenvolvimento da sociedade industrial.

Na lógica referente à indústria cultural, a cultura passar a ter, nesse sentido, uma dimensão massificada e perde o seu caráter de consistência civilizadora e emancipatória, exercendo uma função ideológica de adaptação do indivíduo a esse contexto social historicamente determinado. Retomando as considerações de Horkheimer e Adorno (1991, p. 16):

A indústria cultural traz em seu bojo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico, qual seja, o de portadora da ideologia dominante, a qual outorga sentido a todo sistema. Aliada à ideologia capitalista, e sua cúmplice, a indústria cultural contribui eficazmente para falsificar as relações entre os homens, bem como, dos homens com a natureza, de tal forma que o resultado final constitui uma espécie de antiiluminismo. [...] A indústria cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. O próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho. [...] Tolhendo a consciência das massas e instaurando o poder da mecanização sobre o homem, a indústria cultural cria condições cada vez mais favoráveis para a implantação do seu comércio fraudulento, no qual os consumidores são continuamente enganados em relação ao que lhes é prometido mas não cumprido.

Já as contribuições de Duarte (2003, p. 09) a respeito do termo *Indústria Cultural* provocam-nos para a reflexão a partir da seguinte afirmativa:

[...] denominação intrinsecamente crítica, que talvez por isso ainda não seja universalmente aceita. Tal denominação evoca a idéia, intencionalmente polêmica, de que a cultura deixou de ser uma decorrência espontânea da condição humana, na qual se expressaram tradicionalmente, em termos estéticos, seus anseios e projeções mais recônditas, para se tornar mais um campo de exploração econômica, administrado de cima para baixo e voltado apenas para os

objetivos supramencionados de produzir lucros e de garantir adesão ao sistema capitalista por parte do público.

Entretanto, a intenção é deixar clara a ideia de que não há interesse em criticar sob uma representação particular, embora acreditemos que não seria difícil mostrar uma percepção subjetiva enquanto pesquisadora a partir das leituras desse contexto atual. Em contrapartida, a pretensão está em concentrar-nos no propósito de analisar como a interpretação do novo tempo-espço social contemporâneo, marcada pela lógica do consumo, pode ser afirmada e reafirmada com tanta confiança, além de ser tão bem recebida pelo ser humano a partir do social e do individual.

O homem, para se constituir, enquanto capaz de ação efetiva no mundo social, teve de aprender a renunciar, a esperar, postergar a completa satisfação de suas vontades, de seus desejos, de suas necessidades, embrutecendo os sentidos pelos quais perpassa a construção do pensamento e da sua civilidade. Adorno e Horkheimer (1985, p. 63) confirmam que “a dignidade de herói só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa”.

Na história da introversão do sacrifício, o indivíduo dá mais de si do que lhe é restituído. “Mas é por uma necessidade social que quem quer que se furte à troca desigual e injusta, que não renuncie, mas agarre imediatamente o todo inteiro, por isso mesmo há de perder tudo, até mesmo o resto miserável que a autoconservação lhe concede” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 61).

Duarte (2003) corrobora a reflexão sobre a sociedade administrada de forma mercantil e da condição humana nesse processo. Afirma que a Idade Contemporânea surge sob a égide de um potencial de igualdade completa entre os homens: não há mais nada que, substancialmente, determine o fato de que alguns devam apenas trabalhar e outros possam também (ou somente) se deleitar. A ordem capitalista se firma, mas não confirma a expectativa de liberdade para pensar e agir dos homens.

À medida que o novo sistema se instaura, o controle sobre o indivíduo é “mediado diretamente pelas relações sociais de produção e indiretamente pelo Estado. A prática produtiva circunscreve a substância da individualidade, quer dizer, como e o que ela pode ser com a competência que nenhuma lei teria” (FABIANO; PALANGANA, 2001, p. 235).

É visível a desconfiguração do indivíduo, embora se assinale que as relações de consumo provocam um discurso sem fim a respeito da constituição da individualidade, em que o indivíduo sente-se reconhecido e integrado socialmente. A tendência dessa

individualidade, tão evidenciada, parece dar ao sujeito a sensação de que ele é reconhecido e integrado socialmente e não administrado na orientação de seus desejos e atitudes. Entretanto, o sujeito assim constituído por essas relações perde sua identidade e se objetiva na intencionalidade ideológica do processo industrial que molda aos seus princípios econômicos. Aqui se trata de um mecanismo que reflete a capacidade de esvaziamento da subjetividade humana e do esfacelamento do indivíduo reduzido aos princípios do pragmatismo econômico vigente no contexto da sociedade industrial contemporânea.

O processo de manipulação – via consumo – provoca uma consciência manipulada, arraigada pela lógica consumista em que cumpre seu papel de dar ao indivíduo, minado de sua individualidade, um nexos de expressão pelo qual diz algo sobre si e sobre o mundo. Não por acaso, a sensação de angústia e frustração, conseqüentemente, do aniquilamento a que a individualidade assim danificada está submetida nesse reino de fetiche e sedução, é, constantemente, aliviada com os bens culturais que a indústria cultural veicula e impõe como necessidades tão vitais ao sujeito, que ele nem mesmo as refuta pela identificação com que as concebe:

A imagem que o sujeito faz de si mesmo e do mundo social na simbolização dos seus desejos torna-se, nesse sentido, cúmplice da relação que estabelece com a imagem mercadorizada com que foram absolutizadas as relações sociais nesta fase do capitalismo. Entender o processo de imagem e os elementos que a constituem, bem como a forma pela qual o sujeito social é redimensionado pela sua apropriação a uma dimensão existencial consumista sem negá-la enquanto realidade torna-se condição inexpugnável para viabilizar no sujeito a sua relação de verdade social (FABIANO, 2001, p. 02).

Adorno e Horkheimer (1985) caracterizam o efeito empático dos processos de consumismo cultural e produtivo da sociedade contemporânea. Os autores observam que

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. [...] Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Palangana (2001) expressa esse processo de consumismo e de expressão da individualidade pela lógica da indústria cultural. Dentre os traços que identificam o homem moderno figuram, em bom lugar, a obediência às instruções e a disciplina na execução do

trabalho. Recursos como o livro ponto, o relógio ponto, supervisores, multas, ameaça de dispensa são diariamente empregados para “educá-lo”.

A alienação do trabalho está incluída na própria essência das sociedades industriais. [...] Entregue ao poder político-econômico, suas insatisfações permanecem em estado de latência. Ao indivíduo convém manter-se conformista, contente, sob pena de a sociedade conferir-lhe o rótulo de desajustado. Aos ajustados, ela oferece uma enorme variedade de opções de melhoria do bem-estar material. São deveras muitos os que desfrutam dessas melhorias, o que não significa realização individual. A infelicidade humana é sufocada no consumo (PALANGANA, 2001, p. 65).

Parafraseando a autora, os hábitos de consumo são propagados; alteram-se conceitos como os de estética, funcionalidade e eficiência; empreende-se uma mercadização dos valores; destroem-se culturas locais. O homem troca suas habilidades, hábitos e valores por ganhos bastante grosseiros em termos de padrão de vida. O novo sempre se mostra como a melhor alternativa.

Duarte descreve com propriedade esse momento histórico e político do capitalismo:

[...] o advento do capitalismo, em parte, aprofundou ainda mais as desigualdades existentes, a cultura – elevada, desde o Renascimento, à sua máxima potência criativa – passa a desempenhar um papel crucial na sinalização de que, em princípio, todos podem usufruir os valores supremos, entre os quais a beleza se enquadra perfeitamente (DUARTE, 2003, p. 20).

Na busca por uma compreensão mais digna sobre esse momento histórico em que vivemos, verifica-se que, na contemporaneidade, há uma revolução que modifica o modo de viver e de ser, altera a cultura e, por conseguinte, re/molda a individualidade, seja pelas relações de consumo, seja pela produção de mercadorias seja pela tecnologia.

O carisma da produção e do consumo mantém os homens encantados com a sociedade industrial. Poder-se-ia conjecturar que esta ordem confunde por ser, a um só tempo, destrutiva e criadora. Mas, ocorre que, no embate das contradições, as artimanhas do mercado, tendo como pivô os meios de comunicação de massa, acobertam a destruição, desempatando, na aparência, em favor de seu poder criativo. É a consciência regulada pelas leis do consumo. O *status* social, outrora advindo da capacidade de fazer coisas, é agora representado pela capacidade de comprá-las. Em seu clássico *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx já demonstra que a razão instrumental está estreitamente ligada ao egoísmo possessivo, distante das forças da vida, do corpo e do desejo. A consciência encontra-se inspirada no ter e não no ser. Touraine (p.102) acrescenta: “o desaparecimento dos fundamentos metassociais da moral ocasiona o triunfo da moral social, do utilitarismo e do funcionalismo”. Bom é tudo aquilo que é útil à sociedade do consumo (PALANGANA, 2000, p. 64).

As relações sociais enveredam no sentido de o indivíduo depender do mercado para adquirir e consumir alimento, vestuário, habitação, instrução, assistência psicofísica,

mecanismos e objetos de recreação, entretenimentos; em síntese, a dependência deve ultrapassar as necessidades materiais e de serviços, atingindo as necessidades emocionais, afetivas e sexuais. O problema não está na disponibilidade de serviços, está nas relações que os medeiam. A exploração do indivíduo se dá desde o processo de trabalho, que torna esses serviços disponíveis, até o modo, formatado, de adquiri-los e consumi-los (PALANGANA, 2002).

Em se tratando do consumo, prevalece, nessa lógica, o galanteio amoroso da mercadoria, que, por apelos diários, principalmente pela indústria cultural e cultura de massa, seduz cotidianamente para o consumo exacerbado em que adultos e crianças buscam a satisfação dos prazeres. Marx (1985) afirma que a mercadoria ama o dinheiro ao qual ela acena com o seu preço, lança olhares amorosos, uma vez que a metáfora dirige-se assim para uma base sócio-histórica. Vê-se, então, que o investimento pelo capital no estímulo forte com o qual a produção de mercadorias opera, objetiva a valorização com o estímulo amoroso¹⁹. Complementa Haug (1997, p. 30) que “quem busca o amor faz-se bonito e amável”.

Desse modo, Palangana (2002, p. 11) compartilha com a reflexão acerca do galanteio amoroso da mercadoria:

A atenção que o mercado dispensa ao indivíduo, os apelos diários, fortes e variados, lançados a ele pela cultura do consumo, principalmente através da comunicação de massa, sugerem uma admirável valorização justamente da parte de si mesmo, à qual o homem teve de aprender a renunciar ao longo da civilização, a saber, o eu. [...] O modo de produção é histórico. O que significa dizer que ele é identificável no percurso da civilização humana, surge em um dado momento e se extingue em outro. É sob a mediação de autores que apreendem o desenvolvimento e as transformações da ordem capitalista, suas contradições, avanços e recuos que se procura situar e compreender o indivíduo, quem é ele e como se encontra nessa totalidade.

Ainda, referente à sedução e ao galanteio amoroso, Marx (1985) afirma que há a especulação pela produção e pela possibilidade de criar no outro uma nova necessidade, a fim de desenvolver a sedução e o fetiche para que o supérfluo se torne necessário. Nesse sentido, essa dependência pelo consumo produz a ruína econômica, em que o prazer submete-se ao capital.

¹⁹ Haug (1997, p. 30) afirma que o estímulo amoroso é que possibilita a aquisição da mercadoria, do produto pelo consumidor. Assim, enfatiza o autor que um gênero inteiro de mercadorias lança olhares amorosos aos compradores, imitando e oferecendo nada mais que os mesmos olhares amorosos, com os quais os compradores tentam cortejar os seus objetos humanos do desejo.

Segundo Haug (1997), a capitalização da produção de mercadoria desencadeia um grande estímulo para o desenvolvimento de técnicas de produção da mais-valia relativa, ou seja, do aumento do lucro mediante o aumento da produtividade, sobretudo pela criação de maquinários e de grandes indústrias. Dessa forma, com a ampliação maciça da procura, ela cria também tecnologia e forças produtivas para produzir em massa, uma vez que a produção em massa no capitalismo promove a realização da estética da mercadoria de massa.

Agora não são mais em primeiro lugar os artigos de luxo que determinam os grandes negócios, mas sim os artigos relativamente baratos. Quem decide agora sobre a realização, as proporções e a margem de lucro são as funções de valorização características do capital industrial. [...] o aumento da produtividade – nisso se inclui a tendência de eliminar o trabalho manual [...] e, por último, o desenvolvimento de tecnologia para a produção em massa de artigos padronizados [...]. (HAUG, 1997, p. 33).

Sobre a mercadoria, existe a evolução estética do novo, uma vez que o que está em uso torna-se antiquado. Pode-se inferir na frase: Largue o velho! Pegue o novo! A partir desse lema, as indústrias de mercado investem na propaganda – já comentado anteriormente – com promessas de necessidade pelo consumidor de substituir uma parte dos pertences por bens de consumo duráveis e modernos; entretanto, estes logo se deterioram. Uma produção que, ao invés de realmente fazer-se durável, consiste em piorar a qualidade, atingindo a estratégica técnica da descartabilidade²⁰ ou a tão bem utilizada expressão *deterioração do produto*.

[...] os cartazes nos mostruários das grandes lojas de departamento anunciam os desejos do capital que os clientes devem entender como uma ordem [...] ‘Os discos velhos são chatos!’. Uma ilustração produzida com todos os recursos artísticos atuou evidentemente como manual de instruções: ela representava a ruína dos discos ‘velhos’, mostrando – os violentamente empenados, queimados, derretidos e quebrados. É este o sonho e o desejo dos monopólios (HAUG, 1997, p. 55).

Essa deterioração do produto acontece também na diminuição da quantidade e do tamanho do produto, mantendo, contudo, o tamanho da embalagem. Um notório exemplo pode ser destacado pela indústria de *Elma Chips* em que o pacote (embalagem) continua do mesmo tamanho, entretanto, os pacotes são regularmente vendidos em parte vazios. Assim, Haug (1997, p. 53) novamente faz sua leitura apurada sobre o assunto, quando enfatiza: “a

²⁰ Segundo Haug (1997), as mercadorias são fabricadas com uma espécie de detonador que dá início à sua autodestruição interna depois de um tempo devidamente calculado.

diminuição qualitativa e quantitativa do valor de uso é compensada geralmente pelo embelezamento”.

Temos, nessa esfera do embelezamento e da sedução, a inovação estética, também enfatizada por Haug (1997), que se destina à caducidade (perda das forças) do que existe, tendo, com isso, a sua dispensa, anulação, eliminação. Investe-se agora na nova imagem para o produto, a fim de tentar estabelecer com a nova moda a nova ‘necessidade’. Essa afirmativa é bem recebida no campo dos alimentos, roupas, calçados, automóveis.

Desse modo, parafraseando Haug (1997, p. 76), afirmamos que a aparência é apresentada como imagem refletida do desejo, na qual caímos pelo encanto da ilusão, uma vez que a manifestação pela aparência promete mais, bem mais do que a mercadoria por si só poderá cumprir. Tal aparência, na qual caímos, se dá pela sociedade monopolista, em que as pessoas se defrontam com uma totalidade de aparências atraentes e prazerosas do mundo das mercadorias, com práticas de fetiche e seduzindo o íntimo das pessoas, trazendo à tona os segredos e espalhando-os. Essa sedução pode ser analisada através da analogia com o conto *As mil e uma noites* (WIESBADEN, 1953), que retrata a história da cidade de *Messing*, no meio do deserto, e que possui um cofre cheio de capital-mercadoria do comércio de luxo. Para tanto, eis a sedução:

Os enviados do califa fizeram uma escada, uma vez que não se podia encontrar o portão. Uma pessoa subiu até chegar lá em cima; em seguida apumou-se, olhou fixamente para a cidade, bateu palmas e gritou o mais alto que pode: ‘Como você é bonita!’. E jogou-se para dentro da cidade; lá, foi completamente triturada até os ossos. O emir Musa, porém, disse: ‘Se um homem sensato age assim, o que faria então um louco?’ (HAUG, 1997, p. 76).

O mais intrigante desse conto, traduzido por Enno Littmann, é que, no desenrolar da história, vê-se a superficialidade da aparência, traduzida pelo encanto da ilusão.

Continua o autor:

Por fim, subiu o único que conhecia o caminho para *Messing* e também o caminho de volta para casa [...] este um homem sábio, muito viajado [...] um ancião bastante debilitado pelas fugas e pela passagem dos anos. Se ele caísse no encanto toda a tropa estaria perdida. Ele subiu a escada [...]. Ele, então, começou a rir e ria cada vez mais alto [...] e explicou: De cima do muro vi dez virgens despidas acenando para mim com as mãos pedindo para eu descer; pareceu-me que havia um local cheio de água logo abaixo. O encanto da ilusão sexual – uma atração arrasadora em uma cultura na qual as mulheres deviam andar cobertas com véus – se desfz em razão da sua devoção e, sobretudo da sua idade [...]. (HAUG, 1997, p. 76).

A aparência é imagem refletida do desejo. Acrescenta-se que a cidade que se apresenta bonita, como um “local cheio de água”, nada mais é do que a cidade povoada por cadáveres enrugados, que, diante do fato de não chover durante sete anos, morreram de fome, já que a vegetação havia acabado.

Acreditamos, então, na ilusão da aparência que, muitas vezes, evidencia às pessoas os lados sempre insatisfeitos de seu ser. A aparência oferece-se como se anunciasse a satisfação; ela descobre alguém, lê os desejos em seus olhos e mostra-os na superfície da mercadoria. Assim, a aparência que envolve a mercadoria “mune-a com uma linguagem capaz de interpretar a si mesma e ao mundo. Logo não existirá mais nenhuma outra linguagem, a não ser aquela transmitida pelas mercadorias” (HAUG, 1997, p. 77).²¹

As artimanhas da propaganda e da sedução promovem imagens renovadas para o mesmo produto, principalmente quanto à alteração estética da mercadoria. As pessoas são atingidas quando mudam sua própria imagem influenciada pelas mercadorias. É o que descreve Haug (1997, p. 56 e 57):

A fetichização da juventude e a obrigatoriedade de ser jovem têm uma de suas causas na inovação estética, e são apenas uma expressão e uma técnica de desvio numa situação na qual as relações de produção se tornaram amarras incisivas para as forças produtivas. As técnicas de desvio fazem que o irracionalismo domine nossa sociedade até mesmo nas menores coisas de uso diário [...].

A inovação estética torna-se uma instância de poder, de consequências antropológicas, isto é, ela modifica continuamente a espécie humana em sua organização sensível: em sua organização concreta e em sua vida material, como também no tocante à percepção, à estruturação e à satisfação das necessidades. Tem-se, então, a ideia de que as sensações humanas são moldadas pela estética da mercadoria.

O capital necessita radicalmente do mundo das aparências. Os indivíduos moldados pelo capital – seja como capitalistas, seja como trabalhadores assalariados – têm um destino instintivo comum, ao menos formalmente: a sua imediaticidade sensual deve ser quebrada e tornar-se completamente dominável (HAUG, 1997). A ideia é complementada com a citação abaixo:

Entre outras coisas, a sensualidade dominada pela aparência é utilizada como salário de adaptação. Pois, no capitalismo, não somente os grandes objetivos humanos caem na realidade, precisando por isso ser incessantemente retomados

²¹ Toma-se esse parágrafo para antecipar a preocupação com a mediação do professor, já que este, no processo de ensino e aprendizagem, promove a formação do pensamento de conceitos na criança.

pela mídia da aparência, mas também os **objetivos instintivos individuais** (HAUG, 1997, p. 71). (grifo nosso).

O ideal da estética da mercadoria é a possibilidade de manifestar o que mais nos agrada do que falamos, o que procuramos, o que não esquecemos, o que todos querem, o que sempre quisemos, os nossos desejos íntimos e que guardamos no mundo dos segredos. Com isso, o consumidor (eu, tu, ele, nós) é servido sem resistir, seja por parte do aspecto mais fascinante, mais sensacional, seja do mais modesto e mais útil. Serve-se com a mesma intensidade tanto ao desejo ardente, ambição quanto à morosidade.

Em detrimento à padronização do consumo, algumas características se destacam: a roupa como embalagem; a linguagem do amor; cosméticos para o culto da beleza; o investimento com a imagem profissional e do sucesso amoroso.

Há apelo constante da propaganda, via cultura midiática, que envolve a carreira profissional e a resolução de problemas financeiros. Ainda vemos a ansiedade de pais em criar o superfilho, que terá, no futuro incerto, o sucesso e a realização pessoal.

Quanto às escolas da infância, estas investem na propaganda e nos anúncios de mercado em favor desse futuro mercadológico e profissional. Propagandas diversas são cotidianamente assistidas: “Esta escola faz sentido e tem sentimento”. O sentido pode ser traduzido com aulas de inglês, informática, música, culinária, jazz, *ballet*, sistema apostilado, entre outras ofertas sedutoras.

Em se tratando da imagem profissional, eis a seguinte citação: “Como é possível que pessoas inteligentes muitas vezes não progridam e não tenham sucesso na profissão? Não diga que é azar – talvez a causa seja a ‘embalagem’. Com um novo terno, você vender-se-á melhor! E quase sempre é isto o que importa na vida”. Esse texto foi extraído da Revista *Wollsiegel*, em 1968 (HAUG, 1997, p. 105).

Haug (1997, p. 105) faz alusão à pessoa enquanto embalagem sedutora: “Torne-se arrebatadoramente linda [...] experimente o que você jamais experimentou. Se quiser sondar o mercado, você precisa se oferecer na mais sedutora embalagem [...]”. Entretanto, essa afirmativa é traiçoeira, uma vez que essa afirmação ‘mais sedutora embalagem’ poderá atuar como o elemento sedutor para o atrativo, a compra de uma bela aparência; todavia, se essa determinação funcional não estiver certa, ou seja, não funcionar para realmente desenvolver a sedução, impõe-se uma nova imagem, um novo padrão para obter sucesso, seja na profissão, no amor ou outra área da vida humana.

Mediante essas e outras características, vemos a expansão do consumo e da mercadoria, seduzindo cada vez mais pessoas, principalmente a partir de situações mais sensíveis, como imagem, relação amorosa, uma formação profissional, tornando-se algo irreduzível e atingindo maior intensidade conforme as inovações estéticas das mercadorias, por intermédio da propaganda. Veja-se outro exemplo: “Quando mulheres têm de escolher entre comprar algo para vestir ou comer regularmente o resto do mês, elas se decidem pela roupa – na esperança de encontrar com a ajuda desta nova peça alguém que as convide para almoçar.” (HAUG, 1997, p. 106).

Para muitos, o consumo é uma necessidade, todavia, não pode ser mais forte e definidor do que os nossos conceitos e valores socialmente humanos. A consciência esclarecida e o pensamento crítico e reflexivo podem nos ajudar a superar as artimanhas do consumo exacerbado, fato presente na contemporaneidade.

3. A INFÂNCIA DO CONSUMO

3 A INFÂNCIA DO CONSUMO

Tenho estado ocupado com o refinamento, a elaboração e a instalação, desde o século XVII, de técnicas para “governar” indivíduos – isto é, para “guiar sua conduta” – em domínios tão diferentes quanto a escola, o exército, a fábrica. Tal análise não gira em torno do princípio geral do Direito ou do mito do Poder, mas se ocupa com o complexo e as múltiplas práticas de uma “governamentalidade” que pressupõe, por um lado, formas racionais, procedimentos técnicos, instrumentalizações, através dos quais opera e, por outro lado, jogos estratégicos que sujeitam as relações de poder protegendo-as contra a instabilidade e a reversibilidade (FOUCAULT, 1993, p. 278).

O objetivo deste capítulo consiste em analisar as formas individuais de ser na sociedade do consumo, em específico, o conceito de infância e infâncias a partir desta lógica. Procura-se, ainda, conhecer a constituição da criança e das suas manifestações lúdicas no cenário da cultura contemporânea.

Reafirmar o que seja o consumo na sociedade capitalista parece ser oportuno. O consumo é essencial para as sociedades capitalistas, porque é motor de propulsão da economia, reafirma as diferenças entre os grupos sociais e possibilita relações entre os indivíduos. O consumo configura a sociedade de massa; esse ato faz com que os indivíduos participem socialmente e se integrem ao seu meio social e cultural. Ao consumir, as pessoas satisfazem necessidades que foram fixadas culturalmente, integram-se ou distinguem-se de outros. Em uma sociedade excludente, individualista e desigual, consumir tornou-se uma forma de participar de modo ativo, como também uma maneira de ordenar os desejos que podem ser concretizados em algum objeto.

No entanto, é fundamental diferenciar *consumo* de *consumismo*, porque este último indica que o indivíduo atribui maior valor apenas ao ato de comprar, e não ao uso que fará do bem. No consumismo, está expressa a quantidade e não a qualidade. As pessoas compram além da sua capacidade financeira e apenas para exercer um ato, para satisfazer o ego. O ato de consumir inclui o indivíduo em sua posição social, seus valores, seus gostos e suas concepções, os quais são ensinados nos diversos contextos sociais – na família ou na escola, por exemplo.

O consumo é uma prática, com valor, que se aprende desde a infância. Considera-se que essa prática está relacionada a outros processos, como o uso dos meios de comunicação, o acesso à mídia e as interferências da indústria cultural. No entanto, é a partir dessas situações que ocorrem modificações e transformações, produção e reprodução, manutenção, renovação e disfarces que geram novas produções de sentidos sociais.

Aos conceitos de indivíduo e individualidade, hegemônicos na contemporaneidade, contrapõem-se as noções de constituição da história de cada ser humano como “sujeito de relações sociais” e de subjetividade (individualidade) como “processo material que se realiza na atividade humana” e relaciona-se às próprias condições de emergência deste sujeito de relações, no caso, a criança.

Para que tal compreensão se faça pertinente, discutimos, a seguir, as formas individuais do pensamento a partir da lógica do consumo. Com base nesta referência de estudo, investigamos aspectos da infância contemporânea a partir das condições consumistas, juntamente com todos os artefatos que entram na formação do pensamento individual infantil.

De um modo geral, entendemos que o debate sobre a individualidade/subjetividade²² está relacionado à discussão sobre a própria condição humana (algo que é dado para que aconteça o devir humano), haja vista que não é usual pronunciar a palavra *subjetividade* para nos referirmos à vida de outro animal que não o humano. Entretanto, essa discussão é complexa, polêmica e inesgotável, principalmente quando temos o propósito de definir o humano.

Em contraposição, é necessário esclarecer que há muitos modos diferentes e, por vezes, antagônicos de abordar o tema “subjetividade”, e não pretendemos esgotá-los ou classificá-los, nem temos condições, tampouco o desejo, de ultrapassá-los ou silenciá-los. Mas, ao mesmo tempo, ao entrar no debate, é preciso circunscrever um campo de interlocução teórica a partir de um referencial crítico e coerente que entendemos ser condizente com as motivações primeiras, ainda que sob o risco de omitir alguns aspectos importantes da discussão. Entretanto, a discussão se faz nos moldes da formação do pensamento individual da criança, objeto de estudo nessa tese.

²² Os termos *individualidade* e/ou *subjetividade* referem-se à singularidade e/ou particularidade do humano, considerando a complexidade do social; portanto, serão adotados durante o trabalho, sendo ora um ou outro.

Ressaltamos que a problemática da subjetividade não representa a questão central de investigação dos autores que iremos apresentar e, raras vezes, aparece de forma explícita nos textos. É escasso o material de referência direta à noção de subjetividade; os autores usam outros conceitos, tais como privacidade, eu, intrapsicológico, mundo privado, sentido pessoal, relação entre o outro e eu, cultura pessoal, individualidade, etc. Reforçamos a necessidade de compreender essa questão pelo fato de a discussão acerca da formação do pensamento individual partir da lógica consumista.

Os autores críticos reconhecem e valorizam os pressupostos básicos da perspectiva sócio-histórica, que podem ser traduzidos no entendimento do homem na dimensão das leis sócio-históricas, e não mais na ordem das leis naturais e do estritamente biológico. Os autores estudados têm como pressuposto a origem e a natureza social dos homens, ou seja, o ser humano é constituído a partir das relações sociais.

Na leitura da obra de Vygotsky (1989)²³, percebemos a condição humana a partir de sua própria especificidade e não das leis sobrenaturais, nem físicas, botânicas ou zoológicas. Nesse sentido, o sujeito humano é constituído por aquilo que é herdado fisicamente e pela experiência individual, mas sua vida, seu trabalho, seu comportamento também se constituem claramente na experiência histórica e social, isto é, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros e nas conquistas acumuladas pelas gerações que o procederam. O homem é o único animal que utiliza a experiência duplicada, isto é, vivida mentalmente antes de ser vivida concretamente, o que lhe permite uma adaptação ativa ao meio, inexistente nas outras espécies.

A vida de uma pessoa, tanto quanto seus próprios modos de percebê-la, senti-la e entendê-la não são decididos absolutamente por ela mesma. Um indivíduo não pode escolher o lugar onde vai nascer, em que tempo, nem em que classe social, ou em quais condições geopolíticas e econômicas. Não opta por sua língua materna, por quem serão seus pais ou pelos seus primeiros contatos humanos em sua inserção numa dada cultura. Também não é possível escolher sua carga genético-molecular, nem as possíveis ou prováveis influências que ela terá em sua própria constituição como ser humano. Enfim,

²³ Segundo Molon (2009), alguns críticos desconsideram que Vygotsky pensou e elaborou a questão do sujeito. Esses autores o criticam, dizendo que ele centralizou sua análise no polo do social, mas outros autores declaram que a questão do sujeito era a preocupação primeira e fundamental para Vygotsky. Outros, ainda identificam o sujeito presente na obra vygotskiana, mas tendem a reconhecer diferentes sujeitos em Vygotsky.

não tem domínio sobre uma série de condições materiais endógenas ou exógenas relativas a algumas das possibilidades básicas para sua própria existência, nem pode reger os modos pelos quais estas condições se integram – sejam eles aleatórios ou consonantes com determinadas leis e/ou padrões. Mas, em contraposição, fatores como estes, que escapam ao controle de um indivíduo, passarão a fazer parte de seu próprio modo de ser, de alguma forma mais ou menos preponderante e/ou permanente (VYGOTSKY, 1989).

Delari Junior (2000, p. 21) complementa:

De qualquer modo, isso não significa, absolutamente, que a vida humana esteja simplesmente determinada, de modo absoluto ou mágico, por uma vontade alheia. Se não há quem possa escolher por tudo aquilo que é ou pode ser, também não há quem possa determinar totalmente a vida de um outro²⁴. Se um indivíduo pudesse controlar todas as condições que determinam a vida de um outro, porque não poderia fazer o mesmo com relação a si próprio? Se de fato não pode fazê-lo com relação a si próprio, como poderia fazê-lo com relação a outrem?

A condição humana comporta, contraditoriamente, a compreensão, socialmente produzida, de que todos os indivíduos conduzem livremente seu destino, tanto na perspectiva de sua vida individual quanto na da dinâmica coletiva da sociedade em que se inscrevem.

Uma das causas desse pensamento são os modos de organização da vida pública e privada na contemporaneidade, que se distinguem daqueles que predominaram em épocas anteriores. As novas formas de organização da vida social conduziram à criação do conceito de que cada ser humano singular tem a capacidade e o direito do exercício público da razão, contribuindo para o direcionamento dos caminhos políticos da coletividade de que faz parte; e como o de que todo ser humano pode compreender-se como ser singular, inigualável, dotado de vontade própria e de faculdades racionais imanentes, sendo livre para optar com relação aos rumos de sua vida tanto quanto para vender sua força de trabalho a quem bem entenda. Isso nos incita a sair com a ‘bandeira da liberdade’ em grande exaltação de ânimo na busca pelos nossos direitos individuais e subjetivos. Entretanto, não é e nem deve ser assim (ADORNO, 1995).

Falamos, hoje, do ser humano como sujeito de diferentes relações sociais e não como um sujeito empírico ou psicológico. Assim, a partir das contribuições do

²⁴ É importante reconhecer que há aspectos da vida humana que dependem inevitavelmente de decisões pessoais, mesmo que parciais ou relativas. Não há vida propriamente humana isenta de determinadas escolhas que influenciam, de um modo ou de outro, sua própria manutenção e ou transformação. Daí aqui a insistência de Adorno pela luta contra a barbárie (DELARI JUNIOR, 2000).

materialismo histórico-dialético, temos a individualidade como um aspecto próprio ao humano na materialidade de sua existência e que se produz na dinâmica de sua atividade. A atividade humana viabiliza as diferenciações e as transformações recíprocas entre sujeito e objeto.

A conceituação da singularidade da experiência humana tomada em sua materialidade comporta tanto a proposição de um lugar essencial para a diferença enquanto tal, bem como a compreensão de que a diferença não pode existir como imanente a ela mesma, implicando necessariamente relações múltiplas e contraditórias. Nesse sentido, o singular não é o oposto do plural, mas aquilo que só pode existir em relação constitutiva com o plural.

Segundo Leontiev,

[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1995, p. 267).

A única capacidade que nasce com o homem é a capacidade de criar capacidades, ou seja, essas capacidades, habilidades e aptidões vão se constituindo a partir das relações com outros homens. Podemos tomar o trabalho como uma atividade produtiva capaz de transformar a natureza e responder às necessidades humanas, garantindo a formação dos objetos e com eles e com os outros homens desenvolvendo as capacidades inerentes ao homem. Essas capacidades são externas ao sujeito, e este se apropria delas por meio do uso dos objetos na relação com os homens. O homem reproduz, então, a habilidade cristalizada em determinado objeto quando o usa da forma como é utilizado socialmente. Assim, podemos dizer que o homem é resultante da apropriação e que o trabalho o distingue dos outros animais (VYGOTSKY, 2000).

Para Vygotsky (2000), o homem precisa, além do contato com o objeto, de alguém que saiba usá-lo e o ajude a apreender essa habilidade; somente nestas condições, pode-se estabelecer o conhecimento e o processo de humanização.

A formação do pensamento individual, desse modo, se constitui pelas relações estabelecidas no social, daí a importância de investigação acerca da infância e sua cultura.

3.1 A INFÂNCIA E A CULTURA DO CONSUMO

Anunciar o mundo infantil ao mundo da cultura é colocar as palavras *infância* e *cultura* uma ao lado da outra, no sentido de refletir sobre a relação entre as crianças (sujeitos infantis) e o ambiente social em que estão inseridas. Para uma compreensão mais adequada, é preciso deter-nos um pouco acerca do que seja a infância na contemporaneidade e, em específico, a criança enquanto sujeito que faz parte desta complexidade social e cultural. Definições de infância são muitas; entretanto, assumimos a compreensão de infância que está nas contribuições do materialismo histórico, que acredita na infância não somente como um dado biológico e físico, mas uma construção histórica, cultural e social.

Etimologicamente, infância origina-se do latim *infans, infantis*, isto é, “que não fala, incapaz de falar” ou, ainda, “que tem pouca idade, infantil, de criança pequena”. Daí infância significa “incapacidade de falar”. Neste sentido, ela é o símbolo da simplicidade natural, da espontaneidade. Entretanto, Kohan (2007, p. 101) nos convida a pensar a infância de outra maneira, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: “como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação; como força, e não como incapacidade [...]”.

A infância não se limita a uma etapa cronológica na evolução humana; ao contrário, ela problematiza as relações humanas com a cultura e com a sociedade. Distante de ser uma etapa da vida natural e espontaneamente detentora de sabedoria, bondade, sinceridade e perfeição, a infância de que tratamos é histórica, resultante das atividades da criança enquanto ser humano, num determinado contexto sociocultural. (DUARTE, 2004).

Em certo sentido, vemos duas infâncias que se destacam. Segundo Kohan (2007), temos a *infância majoritária*, relacionada à continuidade cronológica, às etapas do desenvolvimento, ao tempo sequencial da vida. No caso, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos. Já a *infância minoritária* está interligada às condições sociais, históricas, como experiência, como acontecimento, participação, criação, resistência. É a infância que vive a experiência com intensidade, num mundo social intensivo, complexo, dinâmico. É “um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 94-95).

Acrescenta o autor que somos habitantes das duas infâncias, das duas temporalidades; o que resulta não serem excludentes.

Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último de dizer como há que se educar as crianças. [...] O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a forma do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (KOHAN, 2007, p. 95).

As crianças existem em todas as partes do mundo; possuem características comuns a todas elas: gostam de brincar, aprendem por meio da atividade, têm necessidade de sentirem-se amadas e acolhidas, precisam de vínculos afetivos que lhes deem segurança, estabilidade e direção na vida; criam e usam diversas formas de expressão para comunicar-se; têm traços que possibilitam, em qualquer parte deste planeta, identificá-las como uma pessoa de poucos anos de vida e todos podem dizer: É uma criança²⁵. Todavia, as condições econômicas, os valores sociais, as crenças e práticas religiosas, as concepções de mundo e de vida humana, as relações intersubjetivas entram como elementos constitutivos, provocadores, indutores e construtivos do ser criança.

Uma dimensão mais clara sobre a presença e a participação da criança na sociedade inicia-se com as mudanças sociais, econômicas, culturais da contemporaneidade e com as transformações tecnológicas que intervieram em uma concepção de infância com características e necessidades próprias, mas que podem variar segundo a cultura, a sociedade e a família.

A criança não se limita em um *vir a ser* distante no futuro, uma esperança no amanhã; ao contrário, é um sujeito histórico-cultural ativo e participativo da história geral e da própria história, ou seja, “um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo [...]” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 159). Para muitos, é considerado um sujeito capaz de se apropriar da natureza, transformando-a e nela imprimindo as características, ou seja, objetivando as características humanas nos produtos do trabalho.

Entretanto, para Bujes (2002) existem ambiguidades ao se pensar a criança. Conforme as circunstâncias, ela pode ser constituída como um sujeito ativo, autônomo e de direitos (criança racionante) ou pode ser um sujeito dependente, passivo, dadas as suas carências cognitivas, físicas, sociais e emocionais (criança inocente). Nesse contexto, o processo de mediação social (família, crianças mais experientes, professores) pode influenciar nessa condição de ‘ser’ criança.

²⁵ Reforça-se que essas peculiaridades estão presentes em todas as crianças, em qualquer parte do mundo, em todas as culturas e em qualquer tempo histórico, conforme afirma Didonet (2008).

Ariès (1998), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, afirma que a ideia de inocência provoca dois tipos de atitude e comportamento em relação à criança: protegê-la dos problemas e da sexualidade do mundo adulto e fortalecer o seu caráter pelo uso da razão. Segundo o autor, este duplo movimento possibilita uma contradição: para preservar a criança é preciso, ao mesmo tempo, torná-la mais velha, precoce.

Spigel (1998), em suas análises sobre a presunção de inocência da infância, explica melhor como se dá esse processo apresentado por Ariès (1998). Segundo Spigel (1998), a idade adulta traz consigo a autoridade e o dever cívico de controlar as informações sobre o mundo. Afirma ele:

As crianças são vistas, portanto, como criaturas inocentes, maleáveis, que necessitam ser guiadas pelos adultos. Assim, torna-se responsabilidade destes tanto definir os valores morais para os mais jovens quanto impor a eles os limites do que pode ser conhecido. Revelando os segredos adultos apenas nos momentos apropriados do desenvolvimento da criança, pais/ mães poderiam assegurar que as crianças levassem adiante o progresso para as futuras gerações. Um erro neste particular, diziam os *experts*, poderia ser fatal não apenas para a criança, mas para o caráter moral de toda a nação (SPIGEL, 1998, p. 114).

A infância, segundo o autor, consiste nesse processo, como um momento de pureza e inocência, existindo somente enquanto as crianças forem protegidas de certos tipos de conhecimento. Entretanto, sabemos que, conforme parâmetros consumistas, essa pureza e inocência não existem mais nas crianças, haja vista que, desde que nascem, são bombardeadas pelo mundo da produção, mercadoria e consumo. A criança, antes mesmo do seu nascimento, é vista como um sujeito ativo que interfere no seu meio social, porque a família se reorganiza e situa um espaço para o novo membro que chega. A comunidade da qual fará parte também estabelece um lugar para ela ao planejar políticas e propostas sociais.

Diante desses argumentos, faz-se importante atentarmos para as ambiguidades de ser criança citadas em parágrafos anteriores. Essa ambiguidade está na criança racionante (ativa, autônoma) e na criança inocente (passiva, dependente). A criança racionante é vista enquanto sujeito ativo, com capacidade de realizar o pensamento próprio a partir das recepções e mediações que se fazem no seu espaço social. É participante ativo da sua cultura, interagindo com outros (crianças e adultos) e sempre atenta aos modos de relacionamento, à estruturação das crenças, valores e ideias e, a partir disso, constrói sua cultura própria sob seu modo de olhar o mundo. As interpretações que surgem para essa criança se voltam para um sujeito infantil que se encontra primordialmente na posição de

aprendiz, com uma tendência natural à curiosidade, à investigação, à experimentação e com uma progressão em suas capacidades de raciocínio (BUJES, 2002).

Segundo Bujes (2002), para a criança inocente (passiva e dependente) a infância se caracteriza como uma construção social e tem como seu porta-voz o adulto, principalmente, pela concepção que este tem da criança, de um ser frágil, incapaz de falar e de ponderar e, ainda, porque este circunscreve a criança em uma categoria social, planeja o espaço e o tempo dela, constrói e seleciona objetos específicos de acordo com o gênero e as idades infantis e, ainda, estabelece as diretrizes e as estratégias para o seu desenvolvimento. Nesta concepção, a criança está associada à ideia de infância ameaçada, sempre a ponto de desaparecer, e que precisa ser defendida das vicissitudes do mundo adulto. Na verdade, ver a criança como natural, pura, inocente, curiosa, descobridora não corresponde senão a ‘mitos’ que criamos a respeito dela. É importante, ainda, considerar que estas representações de infância e de ser criança correspondem a narrativas culturais que acabam por ‘colonizar’ todas as percepções que temos deste fenômeno e que servem para orientar todas as pedagogias e práticas voltadas para a infância, acabando por constituí-las segundo uma vontade de poder que impera na sociedade.

Como na infância existem ambiguidades, é certo que na pedagogia da infância existam dois caminhos: o que valoriza a diversidade e o que leva à homogeneização; daí o nosso interesse pelo primeiro, uma vez que não temos uma infância única, mas muitas infâncias, que foram mantendo-se ou diversificando-se ao longo do tempo, na luta pela sobrevivência ou na miscigenação de etnias e culturas. Assim, da mesma forma que existem dois caminhos para a infância, há duas estradas da educação: a que leva à explicitação das individualidades pessoais, étnicas, nacionais; e a que conduz à uniformização. Didonet (2008, p. 12) alerta para o fato de que

É verdade que a comunicação e o intercâmbio entre culturas, a hegemonia de uma sobre a outra, a disseminação de valores, comportamentos e padrões de vida de um povo em outros ambientes tendem a homogeneizar, igualar, unificar. Suprimindo as individualidades, suprime-se a riqueza das diferenças e empobrece-se o conjunto, que passa a ser uniforme em torno do que é comum ou daquilo que caracteriza a cultura dominante.

Segundo o autor, se tais elementos são diversos no tempo e no espaço, as crianças também serão diferentes entre si segundo a cultura, o ambiente, o tempo e a visão de mundo, prevalentes onde vivem. Cada espaço geográfico e cada cultura têm características próprias, que os distinguem dos outros. Assim, “elas não marcam apenas o ambiente

exterior, mas também o pensamento, os sentimentos, os sonhos e as esperanças das pessoas que nele vivem [...]” (DIDONET, 2008, p. 11). Se isso é válido para os adultos, mais ainda o é para as crianças, pois elas vivem um período estruturante da personalidade e de seu esquema de valores e conceitos. Silva (1995, p. 249) corrobora as afirmativas de Didonet (2008) ao enfatizar que o sujeito moderno (criança e adulto) “é aquilo que foi feito dele”.

Sem nos restringirmos apenas ao(s) conceito(s) de infância(s) e de ser criança, consideramos ser oportuno dirigirmos também um olhar atento para o que seja cultura. A partir da cultura, os homens (crianças, jovens, adultos, idosos) constroem sua história, porque tanto os modos de comunicação quanto os espaços escolares informam, transmitem e conduzem os participantes de uma determinada comunidade a valores, crenças, hábitos, saberes e conhecimentos, ou seja, a elementos da cultura que são expressos por meio da criatividade humana e da criação intelectual.

A cultura abarca o trabalho intelectual dos homens e seu modo de vida com outros. É na cultura que os homens produzem e reproduzem sua história, a partir de suas práticas e de suas produções. Esses elementos culturais – práticas e produções – guiarão a educação, a comunicação de massa e a escola da infância. Ousamos afirmar que a cultura industrializada está presente na escola de educação infantil, seja através das práticas pedagógicas (docentes, coordenação pedagógica, direção) seja nas manifestações infantis.

Compreendemos que o conceito de cultura abrange as práticas, os discursos e as relações entre os indivíduos. São produções e práticas elaboradas pelos sujeitos de uma determinada sociedade, que procuram se relacionar e entender a si mesmos e aos outros pelas interpretações das expressões que produzem e reproduzem (THOMPSON, 1995, p. 165).

Ao nos referirmos à infância e à cultura, buscamos desmitificar o conceito de infância ao longo da história, trazendo à tona o fato de que a infância não é apenas um período da vida com características biológicas próprias, mas, sim, uma representação social formada na cultura e pela cultura de cada época, portanto intrinsecamente relacionada à história e a geografia, ou seja, ao ambiente socioeconômico, aos valores, às concepções de vida. Acreditamos que, conforme aponta Bujes (2002), é o caráter “natural”²⁶ da criança e

²⁶ Segundo Bujes (2002), o que caracteriza a terminologia moderna – *criança natural* – é o fato de identificar a infância como normal e natural e na qual as crianças são posicionadas como aprendizes, como seres pensantes e racionais.

de seu desenvolvimento, tanto seu patrimônio hereditário quanto as experiências vividas no seu ambiente, que possibilitaram a emergência de uma ciência do indivíduo.

Entre as transformações que ocorreram no modo de ver as crianças, principalmente com o advento da Idade Moderna, e que foram gestadas no interior das relações estabelecidas socialmente, podemos inferir que as crianças passaram a ser constituídas como alvos de poder, como ponto forte nas inúmeras discussões e discursos voltados às regras e normas para as relações entre adultos e crianças. Ainda, são caracterizadas pelo sentimento de piedade e ternura, mobilizando experiências de toda ordem voltadas para sua educação e moralização. Bujes (2002, p. 64) chega a afirmar que as crianças “se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções”.

Partindo do caminho da diversidade, acreditamos que as condições econômicas determinam a infância de diferentes crianças, bem como sua linguagem e seu pensamento, seus desejos e possibilidades, suas experiências e oportunidades que as diversificam e que definem o sentido da infância. Assim, diferentes culturas determinam diferentes infâncias e diferentes infâncias exigem diferentes pedagogias (DIDONET, 2008).

3.1.1 Na Arena do Consumo, Crianças são Consumidores Necessários ao Capital

A contemporaneidade tem-se caracterizado pelas relações de produção e de consumo que permeiam as interações sociais. Temos acompanhado mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como a descoberta de um mundo infantil consumidor, mediado e incentivado pelas famílias de renda média e alta da sociedade. É, necessariamente, o momento crucial da história, no qual o alargamento do capital é visível, unindo a indústria de brinquedos e dos super-heróis a interesses incessantemente criados, como produtos de grande atração para a infância, sem esquecer a geração de iogurtes, balas, enlatados para bebês.

As ações propagandísticas do mundo empresarial, exortando ao consumo de produtos, deixam ver a criança não só como sujeito consumidor do mundo das mercadorias, mas também como o estimulador desse consumo.

Desde muito cedo as crianças assistem a programas de televisão, têm acesso às músicas do momento transmitidas pelas rádios, veem vídeos e estão atentas aos noticiários

e propagandas, entre outras informações carregadas de significados explícitos ou implícitos. Nessas mediações ocorrem relações, reconhecimentos, formação de opinião, desejos e experiências singulares, o que configura aprendizados e reconhecimentos. Com os meios massivos, a infância, a cultura infantil e a educação dos pequenos adquiriram outro prisma e representatividade, com nova rotina e novos modos de brincar que interferem na formação das crianças.

As relações entre pais e filhos são escassas, trabalha-se cada dia mais para o aumento do poder aquisitivo (e conseqüentemente do consumo); a mulher tem uma contribuição crescente na fatia produtiva da população, ficando bastante tempo em seu local de trabalho profissional. Pais chegam tarde a casa, crianças atarefadas, refeições solitárias ou feitas fora do lar. A família se reúne menos para conversar sobre o cotidiano.

São várias as justificativas apontadas para essa nova configuração. Em primeiro lugar, a sociedade do consumo acredita que a atual geração, a que teve muitos sonhos e poucas realizações, é uma geração que não conseguiu dar conta de suas expectativas e que, então, transfere aos filhos a obrigação de as realizarem. Assim, a criança tem o dever de usufruir o que as gerações anteriores não conseguiram.

Em segundo lugar, hoje, a lógica do consumo²⁷ é, talvez, uma das maiores preocupações na sociedade. Pessoas só são valorizadas por conta de seu poder de consumir. Garcia, Castro e Jobim e Souza (1997, p. 21) complementam essa ideia com o seguinte exemplo:

O menino de rua faz qualquer coisa para não carregar o símbolo individual da pobreza, que é a roupa rasgada, suja, etc. A não ser que ele precise usar isso como estratégia de sobrevivência na rua. Caso contrário, ele quer é o boné da moda, o tênis mais caro, porque ele quer ser igual aos outros, ou seja, ele quer ter a capacidade de demonstrar possibilidade de consumo igual à de qualquer outra criança.

A própria mídia invade nosso cotidiano. A criança e o adolescente de hoje, conforme apontam Jobim e Souza (1994), não conheceram o mundo de outra maneira – nasceram imersos no mundo do telefone, fax, computadores, televisão, etc. Televisões ligadas a maior parte do tempo, assistidas por qualquer faixa etária, acabaram por assumir um papel significativo na construção de valores sociais. A cultura do consumo molda o

²⁷ A lógica do consumo traz o mito do homem moderno, o mito do crescimento e da abundância, no qual a satisfação pelo consumo está atrelada ao bem-estar e ao conforto do indivíduo. Não se consome o objeto em si, mas o que ele representa.

campo social, construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente, que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo. O hábito de ver televisão se encontra incorporado ao cotidiano de crianças, adolescentes e adultos e, para muitos, é uma coisa que vicia.

Segundo Marcuse (1973), isso gera a padronização dos gostos, hábitos, valores, sensações e pensamentos. Palangana (2002, p. 147) afirma que a “identidade particular se perde na universal. Sob o domínio dos monopólios todas as culturas são massificadas, identificando-se”. Contudo, é necessário pensar que há um padrão da moda, do momento histórico, mesmo que a moda modifique. Isso não significa despadronização, mas uma nova padronização.

A criança como indivíduo, como pessoa, não desaparece, mas sofre um processo de conformação com o produto, ajustando-se aos determinados padrões sociais e econômicos (roupas, programas de TV, músicas, alimentos, brinquedos).

Baudrillard (1995) afirma que não é o consumo que se organiza em torno das diferenças individuais, mas, sim, estas, assumindo a forma de personalização, é que se organizam em torno de modelos comunicados pelo sistema de consumo. Para esse autor, existe inicialmente a lógica da diferenciação social e, depois, a manifestação organizada das diferenças individuais. Com isso, “o sistema promove a anulação das diferenças reais e transforma as pessoas em seres contraditórios através da produção industrial da diferença” (BAUDRILLARD, 1995, p. 14).

Marcuse (1997, p. 117) esclarece a padronização com os seguintes dizeres:

A individualidade, entretanto, não desapareceu. Ao invés, o sujeito econômico livre tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o rendimento individual transformou-se em eficiência padronizada. Esta se caracteriza pelo fato de que o desempenho do indivíduo é motivado, guiado e medido por padrões externos a ele, padrões talhados para tarefas e funções predeterminadas.

O que prepondera é a ilusão de que podemos realizar escolhas autênticas, mas, de fato, todas as escolhas já estão previstas pelo sistema. O processo de construção da identidade na cultura do consumo apresenta-se como cambiante, fluido, fragmentado e parcial. Assim, objetos e mercadorias são usados para demarcar as relações sociais e determinam estilos de vida, posição social, além da maneira de as pessoas interagirem socialmente.

Essas afirmativas nos fazem pensar nas contribuições de Foucault (1993) quando, ao tratar da Modernidade, utiliza-se do termo *governo*²⁸ e/ou *governamentalidade* para referir-se ao modo como o poder se exerce sobre os indivíduos. Neste caso, como expressão ao termo *governo*, afirmamos que a lógica do consumo consiste em formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos conduzem a si mesmos. Segundo o autor, a criança passa a ser alvo de uma série de projetos de governo²⁹, e todas as agências e instituições se organizam como propósito de governá-la, seja nos campos da medicina, psicologia, educação, religião e outros³⁰.

Esse ajustamento da criança ao produto provém do exterior. Na ordem do consumo, predomina o querer algo que o outro tem e, assim, sem restrições ou limites, ocupar seu lugar nessa ordem. Situações cotidianas podem melhor esclarecer essas ideias: crianças compram tais produtos porque seus amigos os consomem. Isso evidencia o desejo de consumir, desejo esse produzido pelo uso e pela manipulação da imagem e do mundo exterior. A imagem se torna instrumento significativo na construção da lógica consumista. Adultos e crianças, independentemente, são todos os dias seduzidos por imagens, veiculadas na televisão, *outdoors*, computador, panfletos, jornais, revistas, etc. A própria formação do pensamento infantil está conformada para esse fim.

Brayner (2001, p. 201) confirma esses dados:

Estou, evidentemente, me referindo a este conjunto de fenômenos recentes que tem provocado uma preocupante usura do espaço público: a transformação de cidadãos em simples consumidores que precisam ser constantemente “produzidos” através de uma máquina de convencimento e sedução, que coloca a mercadoria no centro das políticas de administração do desejo [...].

Jobim e Souza, Garcia, e Castro (1997, p. 99) afirmam: “a imagem seduz, convida, incita o sujeito, seja criança seja adulto, a uma inserção cada vez mais aprisionante e, sem que eles percebam, sempre insatisfatória, na ordem do consumo”. O consumo torna-se possibilidade à satisfação humana absoluta e imediata, desde que o indivíduo busque “devorar” a mercadoria que tanto deseja. A maneira de consumir acabou por alterar as possibilidades e as formas de exercer o pensamento e a cidadania. As

²⁸ Em Português, o substantivo *governo* refere-se tanto à instituição quanto ao ato ou efeito de *governar-se* (FERREIRA, 1986, s.v. *governo*).

²⁹ Na tradução dos textos de Foucault, o termo utilizado é *governo*. Em relação à produção escrita do parágrafo, substituímos *governo* por *governamento*, por se tratar do ato de conduzir à conduta.

³⁰ Esta discussão de Foucault será mais bem tratada na parte IV dessa tese, quando discutirmos as ações pedagógicas da escola da infância sobre a formação do pensamento infantil.

identidades contemporâneas se configuram no consumo, dependendo daquilo que se possui ou do que se pode vir a despendar.

O mercado nos ilude prometendo o ideal de igualdade e liberdade. Ele escolhe quem fará parte do seleto grupo que pode consumir, gerando exclusão. Em seu discurso, reforçado pelos meios de comunicação, todos somos iguais. As mercadorias têm que ser novas, da moda. Devem captar as mais insignificantes mudanças, que constituem o mito da novidade permanente que impulsiona crianças, adolescentes e adultos. Em contrapartida, ao invés de alcançar a tão almejada satisfação, o sujeito consumidor (criança ou adulto) se vê cercado por um estado de total insatisfação, sendo esse estado necessário para o próprio funcionamento da lógica do consumo.

Palangana (2002, p. 146) afirma:

Essa cultura veicula imagens e um conteúdo de satisfação despida de sua concretude histórica, pela própria sociedade que a ostenta. Suas verdades são metamorfoseadas, de modo a se ajustarem à lógica dominante. Hoje a verdade da literatura e da arte coincide com a verdade dos negócios. Reina um pseudopluralismo harmonizador que pacifica os antagonismos.

A criança se torna o mais recente habitante desse novo mundo do consumo. O exemplo mais evidente é a criação de um mercado consumidor dirigido exclusivamente à criança; diante desse mercado, o entusiasmo parece se expandir gradativamente. Nesse espaço, o sujeito-criança apresenta todas as condições para se tornar um consumidor ideal, até mesmo pelo forte predomínio da imagem através dos meios de comunicação de massa. É marcada e distinguida pelo que consome.

Mesmo que a criança fuja dessa lógica do consumo, a própria vivência infantil está inserida nessa lógica. Não é preciso conversar com uma criança, por exemplo, para perceber sua condição econômica. Garcia, Castro, e Jobim e Souza (1997) exemplificam essa discussão ao dizer que o sujeito identifica facilmente uma madame, um executivo, um adolescente da zona sul, uma mulher do subúrbio, uma criança de rua.

Ora, a infância não se oferece mais como categoria que proporciona felicidade e inocência. A infância muda seu lugar social: sai do lugar de inapta, incompleta, para o de consumidora, transformando sobremaneira sua forma de inserir-se no mundo. Ao mesmo tempo, a criança se encontra num lugar dúbio, incompleto, necessitando da escola para a aprendizagem legitimada pela sociedade. Paralelamente, ela encontra-se mais apta que seus pais e professores para lidar com as novas tecnologias da vida cotidiana.

É por intermédio dos signos do consumo que se situa um indivíduo em determinado grupo, tribo, classe social, ou qualquer outra categoria que é usada para etiquetar pessoas. Crianças e adultos, mulheres e homens são classificados pelo que consomem, sabendo-se que nem sempre consomem o essencial.

Há uma pressão para o consumo de coisas secundárias, a tal ponto que, constantemente, observamos que o supérfluo transforma-se em indispensável. Pensamos que ser criança é ter, e não ser. De fato, um boné de marca igual a outro é igual na aparência, no material, na cor, mas é vendido no camelô. Só o fato de possuir um boné de marca já satisfaz o consumidor (seja criança seja adulto).

Para ilustrar, apresentamos um exemplo: uma criança pobre que assalta e o menino rico que é assaltado estão absolutamente separados pela forma de acesso que cada um tem aos bens de consumo e, ao mesmo tempo, bastante próximos em seu desejo de obtê-los. Tanto a criança pobre quanto a criança rica estão, de formas diversas, atravessadas em suas vivências por esta lógica, seja quanto a bens adquiridos, seja quanto ao desejo. Este sujeito-criança (pobre) está inserido, em última instância, na lógica do capitalismo, que, no mesmo momento que o exclui, enquanto consumidor, de algum bem ou serviço, o inclui pela ótica do desejo. A criança consome tanto ou mais que um adulto, mas é também consumida, com a crescente marginalidade, maus tratos infantis, prostituição infantil.

Baudrillard (1995), em sua obra *A sociedade de consumo*, caminha nesta mesma direção, afirmando que

[...] o consumo, na qualidade de novo mito tribal, transformou-se na moral do mito contemporâneo. Encaminha-se para a destruição das bases do ser humano. É a alvura profilática de uma sociedade saturada, de uma sociedade sem vertigem e sem história, sem outro mito além de si mesma (apud GARCIA; CASTRO; JOBIM E SOUZA, 1997, p. 46).

Como instrumento de maior propagação do consumo está a mídia, controlando as pessoas e fazendo com que acreditem que precisam de tal produto e que gastem todo o seu tempo perseguindo esse objetivo. Para as crianças pequenas oferece “a deusa loura (Xuxa) de voz esganiçada” (GARCIA; CASTRO; JOBIM E SOUZA, 1997, p. 30). Essa deusa usa de todos os truques de sedução incentivando as crianças ao consumo. As crianças são, com isso, levadas ao mercado consumidor através de um controle minucioso dos mecanismos tecnológicos e dos meios de comunicação. Ora, não se trata de impor, forçar, submeter, mas, antes, de incitar, conquistar, fazer-se cúmplice: “o mecanismo das tecnologias

disciplinares se traduz por uma apropriação daquilo que o indivíduo produz, dos saberes, sentimentos e hábitos [...]” (FONSECA, 1995, p. 48).

Fonseca (1995) acrescenta em suas afirmativas que a relação fundamental que se estabelece entre a tecnologia e os que são a ela submetidos é a política de coerções sutis aplicada sobre o corpo em todos os seus elementos, gestos e comportamentos, provocando influências preocupantes na formação do pensamento infantil. Para isso, vemos a investida maciça dos truques de sedução, como é o caso dos programas infantis na televisão, que influenciam a indústria de brinquedos, a indústria de roupa ou de produtos de higiene, a indústria de enlatados; até mesmo a indústria de discos e CDs é reforçada. Como exemplo: Xuxa e Eliana³¹ criam condições para se lançarem como intérpretes de músicas infantis, através de divulgação e propagandas na televisão, rádios, internet.

Vemos a indústria do brinquedo, do calçado, da roupa, os programas educativos como mobilizações norteadoras da sociedade dirigidas à infância. Sua qualidade específica consiste em movimentar necessariamente o brincar, a imaginação, o lúdico. Na encenação, naturaliza-se o brinquedo como o único promotor do sonho, do prazer, da alegria. É visível o quanto pais e filhos são vulneráveis a essas mobilizações, que resultam cada vez mais na ampliação do capital da indústria.

No que se refere ao consumo da moda infantil, essa é basicamente uma miniatura do mundo adulto. As crianças contemporâneas querem consumir com o mesmo padrão de estilo de roupas de pais, mães, tios, tias. No caso das meninas, visivelmente abandonam os vestidos e penteados de menininha para usar algo que mais se aproxime da moda adulta. É o que se pode dizer de infância precoce³². Paralelamente a esse processo, há também o adulto infantilizado que se alimenta de *junkfood*³³, que tem dificuldade em assumir sua prole e familiares idosos, apresentando pouco compromisso com a educação dos filhos. Os limites que separam crianças e adultos estão desaparecendo, pois as diferenças entre essas duas categorias não são enfatizadas, conforme aponta Postman (1999).

A respeito desse assunto, Foucault (1995) nos alerta, quando afirma ser preciso constituir o pensamento voltado à reflexão sobre o que nos governa, ou seja, segundo ele, é

³¹ São apresentadoras de programa infantil e infanto-juvenil, de diferentes emissoras. Xuxa apresenta seu programa *No mundo da imaginação* na rede Globo, e Eliana, na Record. Ambas reforçam o consumo, com roupa, sapato, bolsas do seu nome.

³² Muitos pais se orgulham do filho precoce e, muitas vezes, incentivam-no para isso, estimulando-o a usar certas roupas ou até mesmo a ter seus comportamentos.

³³ Termo utilizado para se referir aos alimentos consumidos como refeições rápidas e de baixa qualidade nutricional nos centros urbanos.

preciso localizar exemplos, mostrar suas minúcias, destacar-lhes a astúcia, a intimidade, a cautela, dar atenção aos seus detalhes, ao seu poder de difusão, aos arranjos sutis que eles inventam, e traçar-lhes a solidariedade mútua. “Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ordem” (FOUCAULT, 1995, p. 135).

Para que as estratégias acima descritas sejam possíveis, é necessário que a criança participe socialmente de situações mediadoras que favoreçam o conhecimento crítico e reflexivo. Desse modo, os adultos que fazem parte da vida social de crianças têm o papel fundamental de mediar essas leituras mais amplas, incentivando-as e preparando-as para a compreensão crítica da realidade. No caso dessa pesquisa, consideramos o papel da escola na infância e a prática mediadora do professor de educação infantil como possíveis alternativas na formação do pensamento infantil e que resultem em ações de superação da lógica de padronização e governamento via consumo.

3.1.2 Filmes da Disney: Produtores de Cultura e de Consumo

[...] todas as manifestações da vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si sentimentos essenciais. (BENJAMIN, 1984).

Escrever acerca desse assunto é fruto de uma provocação intelectual enquanto pessoa, mãe e pesquisadora da infância. O trajeto inicial desse estudo parece óbvio, já que todas as crianças têm suas infâncias marcadas pelos filmes da Disney³⁴, a citar os mais conhecidos por todos: A pequena sereia, A bela e a fera, O ursinho Puff, 101 Dálmatas, Branca de Neve e os Sete Anões, Pinóquio, Cinderela, Alice no país das maravilhas, A bela adormecida, entre outros.

Esses filmes excedem os limites do entretenimento, da diversão, da imaginação e fantasia, em favor de ser mais uma fonte de persuasão, manipulação e sedução para o mundo infantil, tornando-se “produtores de cultura e máquinas de ensino”. Além disso, em poucas palavras, o público infantil está mais condescendente (ter atitudes espontâneas) em suspender o julgamento crítico sobre tais desenhos infantis.

³⁴ Nota-se que os filmes Disney constituem-se em produtores de cultura e de valores, sejam benéficos ou maléficos.

Adorno (1993) contribui com a afirmativa de que a indústria cultural, através da manipulação diversa, produz um modelo para maneiras de reagir a estímulos inexistentes.

O autor cita:

[...] os entusiásticos títulos musicais nos cinemas, a ridícula linguagem infantil, o tom popular que desperta atenção; até mesmo a grande fotografia do *star* parece exclamar: ‘Que beleza!’ Com esse procedimento, a máquina cultural avança sobre o espectador como o trem fotografado de frente no momento de maior tensão. O som adotado nos filmes é, porém, o da bruxa que traz a refeição para a criança que ela pretende enfeitiçar ou devorar, murmurando com um ar sinistro: ‘Sopinha boa, não é gostosa a sopinha? Ela vai te fazer bem, vai fazer bem’ [...]. (ADORNO, 1993, p. 176).

A manipulação dos filmes provoca, tanto em adultos quanto em crianças, os conflitos entre o sonho e a realidade cotidiana. Difundem ideologias, com produtos “bem-intencionados” incitam o comportamento que se espera na sociedade do consumo e da mercadoria. As crianças, nesse sentido, têm suas infâncias marcadas por esse modelo de produção cultural e ideológica. A fantasia animada e romantizada e a diversão parecem se confundir com a própria realidade; atraindo a atenção das crianças e burilando os valores de todos que os veem e os compram.

Esses filmes inspiram a autoridade e a legitimação da cultura vigente para o trato com o ensino de papéis, valores e ideais específicos, tanto quanto o fazem os locais mais tradicionais de ensino que atuam na contemporaneidade: escolas públicas, particulares, instituições religiosas, família.

De maneira ampla, vê-se configurar a ideia de que os desenhos animados são importantes enquanto fonte de aprendizado e desenvolvimento, sendo fortalecidos, conforme aponta Giroux (2004, p. 89), “pelo amplo reconhecimento de que as escolas e outros locais públicos são cada vez mais assediados por uma crise de visão, de propósito e de motivação [...]”.

Salienta, ainda, o autor:

Os meios de comunicação de massa, especialmente o mundo dos filmes de Hollywood, ao contrário, constroem um mundo inocente de infância de sonhos onde as crianças progressivamente encontram um lugar para se situar nas suas vidas emocionais (GIROUX, 2004, p. 90).

Na mais poética das imagens desses filmes, a arte carrega consigo a promessa de felicidade. A expressão artística do domínio puramente estético e de pura magia e encantamento a transporta para a vida em seu ideal de sociedade não repressiva, onde tudo

pode acontecer, basta cada um acreditar. Prevemos a transformação da própria vida em sonho e fantasia, em que a conquista triunfante pode acontecer num passe de mágica. O indivíduo reconhece na fantasia o impulso de superar a própria realidade humana e reconciliar-se com a natureza (MARCUSE, 1975).

Adorno (1993), ao contrário do que expõe Marcuse (1975), acredita que

Os filmes são tão vazios, porque a satisfação que simulam coincide com a ignomínia da realidade: a frustração. Os sonhos não têm sonho algum. [...] sob o falso brilho das fantasias produzidas de maneira esquemática, vai se delineando inequivocamente o esqueleto da ontologia do cinema, toda a hierarquia de valores impostos, o cânon do que é indesejável e do que deve ser imitado (ADORNO, 1993, p. 177).

Ao contrário do que pensa Adorno (1993), para a indústria cultural, os filmes para as crianças fornecem um espaço visual *high-tech* (de alta tecnologia de ponta), em que a aventura e o prazer se encontram num fantasioso mundo de possibilidades e numa esfera comercial de consumismo, comodismo e tecnologia (GIROUX, 2004). Perguntamos: a vida invisível da cidade que antes ocorria em terrenos baldios, fundos de quintais e trilhas, becos e velhos depósitos abandonados foi substituída pelos filmes e programas de Barbie, Super-heróis? Por que nossas crianças desapareceram dos quintais? O que fazem na maior parte do seu tempo? E os lançamentos constantes de filmes da Disney são suficientes para esse público infantil que não se cansa em assistir a todos os espetáculos cinematográficos?

O intuito maior travado na discussão acerca dos filmes, em especial da Disney, é pela preocupação em desvendar, de maneira mais aprofundada as mensagens transmitidas por trás deles, ou seja, compreender seus propósitos nas entrelinhas das cenas e da linguagem visual e auditiva. Essa leitura apurada pode ser feita em Adorno (1993), que afirma que somos levados pela fantasia e imaginação para bem longe da realidade, onde, na distância do real, nos fazem entrar na consciência e no pensamento as leis e os valores do mercado; o que marca é o espírito prático da mensagem, com jargões de solidariedade, coletivismo, cooperação, ajuda ao próximo, etc.

Além disso, é propagada a imagem da “glamourosa Disney da bondade e reverência descompromissada”, haja vista que o poder político econômico eficaz protege firmemente seu *status* místico³⁵ como provedor da inocência americana e da virtude moral. O conceito de mistificidade nos filmes da Disney consiste em que tudo é modificado por

³⁵ O conceito místico tem significado de quem pratica o misticismo, que nada mais é do que estado espiritual de união com o divino, o sobrenatural.

um “piscar de olhos”. Assim, exemplos podem melhor ilustrar essa análise: *O príncipe que, por um feitiço, torna-se a Fera e, depois por um beijo, volta a seu estado de origem; A sereia, para ficar com o seu amor, precisa abdicar sua origem, deixar de ser sereia, eis o feitiço; A branca de neve, que, por ser a mais linda de todas, é envenenada pela maçã e, por anos, fica adormecida à espera do príncipe, que a salvará com um beijo apaixonado; Em o Crepúsculo, a moça simples e mortal se apaixona pelo “maravilhoso e lindo” vampiro, e este a protege de todas as formas, lutando com suas fragilidades, a fim de que conserve a amada em vida, sem atacá-la.* Enfim, situações muito semelhantes com o mesmo teor valorativo e sobrenatural.

Se pensarmos nesses filmes, enquanto produtores de cultura e de valores, ousamos indagar: A criança pobre poderá com um toque de mágica ficar rica? As meninas que acreditam que são insignificantes poderão mudar seu destino, encontrando o príncipe do lindo castelo que se apaixonará por elas e as levará para uma vida de fartura, riqueza e felicidade? A moça simples e mortal poderá viver feliz ao lado de um imortal? Ou, ainda, todas passam a acreditar nas palavras: *e eles viveram felizes para sempre*, como se fosse solapada a ideia de que não tem mais tristeza?

Diante desses questionamentos, como fica a criança e a formação do pensamento infantil a partir da lógica dos filmes e desenhos animados? Será que estaria, enquanto pesquisadora, pessimista ao apontar esse argumento? As características explícitas e implícitas nos filmes dizem muito pouco sobre cada criança em si mesma, sobre aquilo que a faz ser si mesma, um sujeito único e irrepetível.

No que se refere à violência simbólica (GIROUX, 2004), tem-se a agressiva sedução de crianças e adultos para o reino encantado do mercado consumista de seus personagens: os brinquedos mais sofisticados podem ser encontrados nas prateleiras das grandes lojas a preços acessíveis, além da possibilidade de financiar os prazeres infantis.

As crianças experimentam a influência cultural da Disney através de uma confusão de representações e de produtos encontrados em vídeos domésticos, shoppings, filmes educacionais, bilheterias, programas populares de TV e restaurantes familiares. Através de propaganda, espetáculos e uso de espaço visual público, a Disney se insere numa rede de produtos que lhe permite construir um mundo de encantamento total e fechado em si mesmo (GIROUX, 2004, p. 91).

O escopo do império Disney revela tanto práticas astutas de negócios quanto um olho aguçado para oferecer sonhos e produtos através de formas de cultura popular nas quais crianças estão desejosas de investir material e emocionalmente. Percebemos que o

público tende a rejeitar qualquer elo entre ideologia e o prolífico mundo de entretenimento da Disney.

Adorno (1993, p. 178), ao referir-se ao mundo do cinema, compara como o ‘lobo come a vizinha’, quando cita: “o mais forte argumento dos apologistas do cinema é o mais grosseiro: seu consumo em massa, por si só”. Complementa o autor: “todas as intenções de enobrecer artisticamente o cinema têm algo de torto, de falsamente elevado, de falho quanto à forma [...]” (ADORNO, 1993, p. 178).

A Disney, com toda a sua conjuntura agressiva de *marketing* com imagem de inocência e de pura fantasia, exerce, pela lógica do consumo, influência profunda no pensamento das crianças que passam a ser consumidores ativos. Não precisa muito para lembrar as festas infantis com os grandes personagens do desenho animado: Cinderela, A bela, Rapunzel, Princesas, Dálmatas, Carros, etc.

Segundo Garcia, Castro e Jobim e Sousa (1997), os mais recentes filmes da Disney, os quais incluem *A pequena sereia*, *Aladim*, *A bela e a Fera* e *O rei leão*, fornecem amplas oportunidades de discutir como a Disney constrói uma cultura de prazer e inocência para as crianças além da interseção de entretenimento, proteção, prazer e consumismo. Todos esses filmes tiveram um alto perfil de lançamento com grandes audiências. Seu sucesso comercial não se limita aos lucros de bilheteria, conectando de forma bem sucedida os rituais de consumo e a ida ao cinema:

[...] os desenhos animados da Disney abastecem um ‘mercado de cultura’, uma plataforma de lançamento para um infindável número de produtos e mercadorias que incluem videocassetes, trilhas sonoras, roupa infantil, mobílias, brinquedos de pelúcia e novos passeios aos parques temáticos (GARCIA; CASTRO; JOBIM E SOUZA, 1997, p. 57).

Além da influência consumista na vida das crianças, os filmes da Disney prolongam-se em reforçar e legitimar um mundo sem cortiços ou pobreza ou conflitos urbanos de classe: “É um sonho de protestante branco com um mundo sem negros ou imigrantes” (MORAES, 1998, p. 10). Destarte, a Disney se inscreve de um modo dominante na vida das crianças e molda poderosamente a forma como a paisagem cultural da América é imaginada, além de controlar os campos de significado social por meio dos quais as crianças apreendem o mundo. Sem qualquer dúvida, consegue fazer isso, sempre com muito entretenimento, diversão, prazer e alegria para as crianças de todo o mundo.

Sobre esse assunto, Adorno (1993, p. 179) afirma:

O cinema tem um efeito retroativo: seu horror otimista traz a luz no conto de fadas o que sempre serviu à injustiça, e ele fez aflorar nos rostos dos vilões punidos o rosto daqueles que a sociedade integral condena e que a socialização em todos os tempos sonhou condenar [...].

Diante da afirmativa acima, vemos que o cinema tem investido de maneira criativa em transformar crianças e adultos – sujeitos – em funções sociais, que, não se lembrando de mais de nenhum conflito, se comprazem com a sua própria desumanização como algo humano, uma felicidade aconchegante. Ainda, rebaixa os homens (crianças, adultos, mulheres, adolescentes) e tudo o que é humano a coisas, de uma forma tão perfeita que não pode ser percebida por quem se deixa rebaixar.

3.1.3 A Indústria do Brincar: De Barbie ao Super-Herói

Você veio ao mundo porque foi escolhida pela Estrela para brincar com a nova linha de Bonecas X. Você existe para comer potes e potes de Danoninho. O funcionamento de todas as coisas é simples – você pede, a mamãe compra; você aperta o botão, o brinquedo se mexe (KEHL, 1991, p. 63).

A infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição história, social e de experiência. É um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais de comunicação. A infância não é apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana. Os canais de comunicação que afetam a criança variam conforme a produção e o mercado consumidor, uma vez que os brinquedos industrializados são referência marcante na sociedade consumista, além de outros acessórios, como roupas de marcas, enlatados, CDs infantis. Os brinquedos já estão prontos, fazem todas as simulações (choro, som, movimentos). Diante deles, a criança permanece passiva, olhando e observando como expectadora.

Essas alterações sociais e econômicas³⁶ são visíveis nas concepções de sociedade, de educação e de sujeito via indústria do brincar. Em consequência, muda-se também a concepção de infância e de ser criança, alterando também os tipos de brinquedos infantis e

³⁶ Cabe informar que as características mais visíveis na contemporaneidade se fazem pelos seguintes encaminhamentos: fetichização da tecnologia e da produção, a incapacidade de amar e de estabelecer relações sociais, a possibilidade de deslocamento do preconceito destruidor (idosos, intelectuais, grupos divergentes, estrangeiros, homossexuais, etc.), a busca incansável pelo consumo, a valorização do ter em detrimento do ser, entre outros (HARVEY, 2007).

o próprio conceito de brincar. Essa mudança se dá, principalmente, com as alterações do mundo do trabalho, em que a sociedade tem que se adaptar à nova realidade do mercado e da produção, alterando-se em cada contexto histórico e econômico.

Nas sociedades contemporâneas, as crianças constituem um grupo demarcado pela sua crescente importância como atores no mercado de consumo. Belloni (2009, p. 72-73) afirma que “as crianças são alvo de poderosos *holofotes* de influências múltiplas e contraditórias. Estão expostas a mensagens, imagens e sons cujo poder comunicacional é extremamente forte, muitas vezes chocante, sobre temas que elas nem sempre compreendem [...]”.

Pelo entendimento da especificidade da criança, o brinquedo tem um lugar de destaque. Questionamos: Será que as indústrias de brinquedos pensaram nas reais necessidades da criança?

A mercadoria, portanto, se realiza como brinquedo, como outro produto qualquer, buscando satisfazer outras necessidades que o homem vai criando e recriando sob a forma de outros produtos. Marx (1985, p. 44) afirma que “as propriedades materiais só interessam pela utilidade que dão às mercadorias, por fazerem destas valores-de-uso. [...] Nem, um valor-de-uso vale tanto quanto outro, quando está presente na proporção adequada [...]”. Nesta lógica, a mercadoria não está subordinada ao brinquedo mercadoria. Constitui-se, todavia, como brinquedo, criando um sujeito determinado para realizá-la enquanto mercadoria específica.

O fetiche da mercadoria toma o lugar da necessidade. Mercadorias decidem o comportamento dos homens e crianças. As individualidades “são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo natural” (MARCUSE, 1975, p. 26).

O brinquedo é pensado e reproduzido a partir do social, para atender as representações privilegiadas da infância masculina e feminina. O universo do brinquedo feminino privilegia, conforme a classe social e econômica dos grupos envolvidos, o espaço familiar da casa, a independência da mulher e sua inserção no mundo do trabalho, envolvendo, ao mesmo tempo, os laços afetivos, a doçura e a fragilidade. Já o universo do brinquedo masculino privilegia a força, o poder, a autoridade, a manipulação, as conquistas terrenas diversas, sucesso empresarial.

O mercado parece apreender este corte que remete o brinquedo à criança. Toma-a como sujeito que brinca e produz objetos de brincar. Sobrepõe a esta condição aquela que

interessa ao mercado: a necessidade e o poder para comprar. Recria, pois, necessidades de brincar pelo fortalecimento que dá à relação criança-comprar (brinquedo), criança-brincar. Nesse propósito, constrói o consumidor e o proprietário (do brinquedo) ao lado do ser que brinca e que, porque brinca, é alegre, feliz, segundo o discurso do mercado.³⁷

Na tentativa de melhor esboçar essa análise acerca da indústria do brincar, chamamos atenção para a tradicional indústria de *bonecas*. Atualmente, nascem bonecas que se alteram conforme o tempo social e histórico. A boneca se relaciona a um sistema de produção que podemos chamar de industrial, mesmo que esta indústria tenha conservado, mais do que outras, aspectos artesanais. A boneca, nesse sentido, é o espelho da sociedade, refletindo conforme as concepções e critérios de cada época histórica.

Ao pensar na boneca industrializada contemporânea, vemos predominar a boneca Barbie, que mistifica o papel feminino como mãe e passa a atuação enquanto mulher, desejada, sedutora e extremamente vaidosa, daí tanto brilho, *glamour*, cores e acessórios. A boneca é representação do que a criança quer ser quando adulta, sendo fortemente marcada pela linguagem estabelecida durante o brincar com a Barbie, em que tudo gira em torno de uma vida de sucesso profissional, realização pessoal e afetiva, além de muita segurança e confiabilidade nas próprias ações enquanto mulher.

Linn (2006) reforça a mesma ideia ao anunciar campanhas de *marketing* feitas a partir de produtos licenciados (*Barbie*, Super-Heróis, *Harry Potter*), que enviam uma mensagem para as crianças, dizendo que qualquer coisa que produzam não é tão boa quanto aquela produzida pela indústria do brincar. Embutida em qualquer campanha de *marketing* está a mensagem de que os consumidores precisam daquele produto anunciado: As crianças que “precisam” dos brinquedos e acessórios de Barbie e Super-Heróis não podem imaginar-se brincando sem uma fantasia comprada, em vez de feita em casa, uma roupa feita com retalhos de tecido em vez da roupa glamorosa de Barbie, por exemplo.

A boneca passa a significar a criança, seu ambiente e a própria infância, enquanto imagem manipulável, não do ser humano em geral, mas dele próprio enquanto criança. [...] Além das formas puramente infantis, trata-se de um mundo para e pela criança, que só existe em função das representações e desejos atribuídos à criança. É o traço da interpretação que os adultos fazem do imaginário e das aspirações das crianças. Assim, o mundo da Barbie ou da “Xuxa” são duas maneiras de representar as aspirações de uma menininha e de

³⁷ É interessante comentar que essa ideia é veementemente aceita em programas de comerciais em TV, em que as campanhas comemorativas ao Dia da Criança anunciam: *A criança que não brinca logo fica séria e triste. A criança tem que brincar, dar gargalhadas, mergulhar na fantasia, ter brinquedos da Estrela...* (BELLONI, 2009).

materializar seus desejos. Que uma venha dos Estados Unidos e a outra do Brasil não nos surpreenda (BROUGÈRE, 1995, p. 37).

As indústrias usam de todos os artifícios para seduzir cada vez mais crianças para o mundo lúdico industrializado. Não somente as indústrias de brinquedos estão interessadas neste alvo de consumo, mas também as de alimentos (balas, chicletes, chocolates, iogurtes), roupas, calçados, CDs, DVDs, entre outros. Assim, o mercado trabalha para a criança (alvo de seu lucro) e revitaliza a especificidade dela, resgatando e trabalhando o mundo infantil, através do *marketing* ‘criança-brinquedo’, ‘criança-lúdico’, ‘criança-moda’. O valor é perceptível no uso de brinquedos, que, cada vez mais, estão presentes nas prateleiras das grandes lojas, de onde a criança pode escolher bichinhos, bonecas, heróis, casinhas, videogames e outros.

Este rico universo do brinquedo, do lúdico industrializado, parece acenar para a criança (ou para seu pai, que também se sente seduzido) com o objetivo de ser consumido, e a criança o vê com o maior desejo de consumir. Contudo, as crianças de hoje estão demasiadamente expostas ao consumo, desenvolvendo sentimentos de insaciedade e insatisfação permanentes. Ao contrário, as crianças de gerações passadas não estavam expostas a tantas mudanças, esperavam com paciência pelas datas previamente marcadas no calendário: Natal, Páscoa, Dia das Crianças e Aniversário. Acresce-se a este fato a preservação do que ganhavam: carrinhos e bonecas eram consertados, chegando a existir, para a alegria das meninas, o *doutor* das bonecas. Aprendiam, deste modo, um princípio básico válido para a formação dos conceitos – o da preservação e da conservação das relações humanas – em vivências oportunizadas pelo brinquedo no plano simbólico (KETZER, 2003).

Em contraposição, vemos hoje a dificuldade em acompanhar o ritmo do brinquedo ou do jogo que está na moda, tal sua agilidade, versatilidade e fugacidade. Ketzer (2003, p. 16) chega a afirmar que “o que está na mão da criança hoje, certamente será vencido por uma inovação ágil e rápida da atenta indústria cultural que, assim percebida, não se encontra imune aos tentáculos do mercado”. Em outras palavras, a indústria cultural, que ajuda a construir significados simbólicos, encontra-se intimamente vinculada aos ditames impostos pela indústria do brincar.

Silva (1991) afirma que a própria complexidade social vem expressando um tempo que se torna dolorosamente sensível às explorações cognitivas. É um tempo que favorece a educação imediatista e utilitarista, além da própria fragmentação e padronização

da vida social. O convite é buscar a libertação sobre os estigmas, padronizações e submissão ingênua diante desse novo cenário.

Contudo, não queremos, com tal reflexão, atribuir um pensamento saudosista; tão pouco, um papel perverso à indústria cultural. Tal posição seria por demais ingênua. O que pretendemos é atentar para sua força de penetração entre as crianças nos produtos que afetam seu imaginário e, provavelmente, no controle e manipulação de suas emoções. Neste sentido,

[...] a televisão desempenha um papel fulcral. É principalmente por meio dos programas e da publicidade nela veiculados que os pequenos vêm-se compelidos a adquirir o produto que está na moda, variando do brinquedo ao CD e a outras emboscadas. Tal fenômeno é relativamente recente e é pela sua ação que a roda do consumismo gira mais depressa. (KETZER, 2003, p. 19).

Diferentemente da lógica do consumo, para alguns teóricos como Vygotsky, Wallon e Benjamin, o brincar deve ser considerado fonte inspiradora para o aprendizado e desenvolvimento humano, resultando em características fundamentais, como: criatividade, prazer, alegria, espontaneidade, criticidade, autonomia, busca do conhecimento; todavia, hoje, vê-se outra concepção de brincar, submetida à lógica da padronização e da prontidão (a criança não desenvolve ação criativa sobre o brinquedo, pois esse vem pronto e acabado, faz toda a ação sozinho, enquanto reflexo do avanço tecnológico), em que a única ação do infante se resume na sua condição de proprietário do brinquedo.

Em meio a tanta mudança na esfera econômica e social e tanta novidade, questionamos: Em que lugar as crianças estão? O que fazem? Quem são elas? Como estão? De que forma reagem a tantas mudanças? Que certezas e incertezas vêm trazendo para o mundo atual? Com quais tipos de brinquedos e jogos as crianças têm brincado hoje? Essas inquietações permitem pensar de forma crítica como as crianças têm reagido a essas mudanças.

É importante ressaltar que, se antes brincar na rua, no quintal, nas praças, era comum, hoje já é um acontecimento raro e, quando existe, é sinônimo de violência e de perigo. A nova estrutura social já não admite tal prática de brincar, uma vez que o aumento do número de carros nas ruas atrelado ao estresse e ausência de responsabilidade dos motoristas impedem a ação do brincar de momentos históricos anteriores. E para que as crianças não corram riscos, adultos preferem ocupá-las com computadores, videogames, televisão ou até colocam-nas em instituições educativas em período integral.

As próprias condições de moradia verticalizadas, com espaços cada vez mais reduzidos para a brincadeira, a insegurança dos espaços públicos têm contribuído para o estabelecimento de modos diversos de distribuição do capital cultural lúdico entre as diferentes classes.

Diante disso, é necessário perceber a criança em sua individualidade, o que pode ajudar-nos a responder as inquietações que possa ter a reflexão crítica do brincar. Por sua condição de fraqueza e de promessas, a criança configura forças no seio da sociedade, seja atraindo as atenções de empresas como público consumidor ou como força de trabalho, seja prefigurando uma imagem de gestação³⁸. Frases como estas são ouvidas diariamente: “as crianças precisam ser educadas para competir no mercado global do futuro” ou “as crianças têm que ter acesso ao computador, pois não queremos que elas fiquem para trás”.

Assim, conforme se processaram mudanças sociais mais amplas, a infância e o brincar vieram adquirindo imagens diferentes, em épocas diferentes e para pessoas diferentes. A necessidade se faz pela compreensão do brincar enquanto prática infantil que também sofre grandes alterações na história.

Analisando as contribuições de Vygotsky (2008) e pensando no brincar da Idade Contemporânea (séculos XX³⁹ e XXI), verificamos um brincar tensionado e padronizado e, de preferência, sem muita ação. Acreditamos que os adultos criam uma imagem do que é ser criança. Ela é o espelho onde projetam o que acreditam que ela seja, e, portanto, é a expressão de certa concepção da intersubjetividade. Essa visão adulta viabiliza construções de brinquedos significando sempre alguma coisa, sendo constituídos e socializados pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, o rádio, o correio, a medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a escola, o penteado artístico (secadores, bobes), a aviação (paraquedistas), os transportes (trens,

³⁸ Vale (2001, p. 13) afirma existir a infância precoce, como consumidor ou força de trabalho. As meninas, no caso, procuram imitar referências femininas (mães, tias, professora), vestindo roupas da moda, usando saltos, maquiagem e até fazendo regime. É praticamente a geração de meninas precoces que criam o hábito de usar roupas justas e curtas, batons e outros acessórios femininos. No entanto, esse tipo de comportamento recebe respaldo no mercado, que se coloca à disposição das crianças, “versões em miniatura das tendências de moda consumida pelas mães [...]”. Afirma ainda que os babadinhos, bordados e estampas coloridas dão lugar ao jeans decorado, às peças com brilho, transparências e até decotes. São meninas que se transformam gradativamente em pequenas cópias de mulheres adultas.

³⁹ Mello (1999) nos lembra da dificuldade de o jogo ser entendido pela escola como integrante de seu trabalho escolar, principalmente, até a primeira metade do século XX. Os jogos não eram valorizados na escola e pela escola. A partir dessa época, paulatinamente esse tipo de atividade começa a ser reconhecido por pesquisadores da educação e pelos próprios educadores como essencial na prática pedagógica e, também, como parte dos conteúdos curriculares.

carros, postos de gasolina), a ciência (brinquedos marcianos). Esses brinquedos mostram literalmente o universo das funções adultas preparando crianças para o futuro da aceitação, uma vez que o brinquedo apresenta o catálogo de tudo que não espanta o adulto: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos, etc.

Considerando, contudo, que a lógica do capital impõe uma expropriação da autonomia e experiência do homem em benefício de seu próprio dinamismo, estaríamos assistindo a um processo de expropriação da cultura do brincar infantil? A crescente pedagogização do lúdico e a mercantilização do brincar parecem dizer que sim, haja vista que o brincar, enquanto atividade livre e expressiva da criança, é submetido à ortopedia da educabilidade e, com isso, tudo é permitido e criado, desde que vendável. Entretanto, o discurso justificador é o da valorização do brincar e do direito da criança ao brincar em oposição à proibição do trabalho infantil.

Mattelart (1986) realça uma estratégia das grandes corporações da indústria cultural do imperialismo junto à educação no “aprender rindo”. Comenta o entusiasmo de um idealizador de programa de TV com a ideia de fazer a educação algo “atraente e comercializável” pela via do entretenimento. Mattelart conclui ser aquela uma evidência da estratégia de agressão cultural do imperialismo, cujo algo substantivo seria a criança: “Nesta invasão que abandona o homem médio, denominador comum da clássica cultura de massas, para setorizar seus destinatários, o público infantil é um privilegiado” (MATTELART, 1986, p. 67).

A análise de Oliveira (1986) contempla o brinquedo como mercadoria e como meio pelo qual se manifesta a cultura imperialista em países dependentes. Reconhece no brinquedo uma forma pela qual as relações materiais de produção imperialista se realizam ao lado das relações culturais. Realça, ainda, a singularidade do brinquedo em trâmites que vão além das relações de compra e venda. A atratividade, o fascínio dos bonecos, a maciez das *fofoletes*, enfim, a carga de valores e atitudes que vem embutida nos objetos do brincar e que participa do “acabamento” do consumo do brinquedo faz dele uma mercadoria singular, um signo forte da cultura.

Junto com a diversão que lhe é inerente, o brinquedo é portador de idéias, valores, mensagens identificadoras dos pilares da cultura capitalista. Desde a racionalidade das conquistas tecnológicas, de que são exemplo os brinquedos mecanizados e os eletrônicos, até a reprodução de funções e sensações humanas, como no caso de muitas bonecas, podemos encontrar, na mensagem dos brinquedos, vários ingredientes da ideologia burguesa, que predomina tanto nos países dominantes como nos países subordinados (OLIVEIRA, 1986, p. 58).

Esses tipos de brinquedos contemporâneos têm a única finalidade de preparar a criança para o futuro estereotipado do mundo adulto, esquecendo o presente, o ser criança. A experiência de socialização da criança pelo brincar configura-se numa espécie de domesticação da infância para o gozo do capital, bem como a explosão do mundo lúdico em que as indústrias de brinquedos, sob a inspiração das teorias, sobretudo da psicologia, sugerem que o brincar não pode mais ser considerado como uma atividade fortuita, espontânea da criança, mas como algo que cabe aos adultos garantir. Por exemplo: existem bonecas que urinam: possuem um esôfago e, se lhes dão a mamadeira, molham as fraldas. Esse brinquedo tão comum prepara a menina para a causalidade doméstica, condicionando-a para sua futura função de mãe.

Por meio desse cenário, a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventuras, sem espanto e sem alegria. A criatividade, imaginação e simulação são substituídas ou subsumidas no brinquedo que já está pronto, que faz todo o processo imaginativo com a tecnologia e que traz o som (choro, risada, conversa, etc.). E a criança o que faz? É apenas proprietária do brinquedo, uma vez que ela investiu financeiramente nele.

Precisamos fomentar situações cotidianas em que a criança possa manipular e construir, imaginar e criar, reaproveitar materiais que aparentemente não têm símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis.

A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos prontos. Para tanto, é pertinente oferecer situações para as crianças criarem seus próprios brinquedos, tais como: carrinhos, caminhões, bonecas, boliches, bolas. Durante a construção desses brinquedos, ela já brinca com a imaginação, pensando no significado desse objeto.

Em Vygotsky (2008), podemos ver essa contribuição quando o autor afirma que no brinquedo a criança age numa esfera cognitiva, ou seja, motivações e tendências internas, e não necessariamente pela esfera visual externa, com os incentivos fornecidos pelos objetos externos. Acredita que os objetos têm uma força motivadora inerente, determinando o comportamento e ação da criança no brincar.

A perspectiva é que na educação infantil se possa permitir a formação de conceitos pela criança, em favor do pensamento e da linguagem infantil, e não meramente

a reprodução. As escolas, hoje, têm sido um reflexo da sociedade capitalista, dando tudo pronto e perfeito, e não viabilizando situações para as crianças explorarem seu universo de fantasia e imaginação, tão pouco promovendo a formação do pensamento científico pela criança⁴⁰.

Enfim, observado o mercado do brinquedo, vemos que ele é, principalmente, um movimento de economia política na qual se realiza a mesma essência da mercadoria, como no mercado de outro produto qualquer. Sua qualidade específica de movimentar necessariamente o brincar, a imaginação, o lúdico confere-lhe um tom fetichizante: naturaliza-o como promotor do sonho, da alegria e de uma vida melhor.

3.1.3.1 A Expropriação da Experiência do Brincar

Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio, todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei, todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias, ou de tombadilhos, sonhando, e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero (PESSOA, 1980, p. 238).

Esse pensamento de Fernando Pessoa (1980) nos convida a repensar a função social do brincar na contemporaneidade, sendo esta permeada pela lógica de consumo, discutida anteriormente. O fato que nos incomoda e nos provoca teoricamente é que, pela indústria do brincar, temos caminhado em direção à expropriação da experiência no brincar. Nossas experiências lúdicas vêm sendo solapadas no imenso turbilhão de seduções e de fetiches, em que somos provocados na arena do capital e do consumo.

Entretanto, o brinquedo e o brincar são invenções tão antigas quanto o homem. Não se condicionam, necessariamente, a objetos de brincar, nem a uma forma determinada de sua produção, a industrial, que hoje se impõe como hegemônica na relação criança-brinquedo. Tão pouco se restringe à criança.

A criança entra no cenário do mercado de brinquedos com a condição essencial de ser, em última instância, detentora de poder de compra, uma determinação que, *grosso*

⁴⁰ Na parte IV dessa pesquisa, será apresentada a análise a partir do estudo de caso realizado em dois Centros de Educação Infantil do Município de Londrina, um particular, outro público. O interessante, nesse estudo, é que se pôde observar e registrar situações diversas durante o tempo de seis meses, correspondente ao segundo semestre do ano letivo de 2009. A experiência é fundamental na compreensão acerca do processo de *Mediação do Professor e a Formação do Pensamento Infantil* de crianças com 4 e 5 anos.

modo, resgata a condição da criança como membro de uma família e de uma classe social para fazer valer a sua relação com o brinquedo. Por esta questão, ficariam de fora as crianças que, não tendo poder de compra, não alimentam o movimento do mercado dos brinquedos.

Oliveira (1986) questiona: as crianças que não têm poder de compra, mas que são crianças, têm acesso ao brinquedo e afirmam a identidade da criança como sujeito que brinca? Esta é uma questão que, conforme afirma o autor, é mostrada na prática pelos brinquedos que as crianças inventam a partir de objetos não feitos brinquedos. No que toca a prática da construção de brinquedos, vemos seu esvaziamento em troca da compra. “É incomum as crianças se ocuparem (entre nós) em seu lazer de transformar, elas próprias, os elementos cedidos pela natureza para construir brinquedos” (OLIVEIRA, 1986, p. 35).

Devido à atual confluência da sofisticada tecnologia do brincar e a glorificação do consumismo, está ficando cada vez mais difícil a satisfação humana, através da emoção, do prazer, da espontaneidade, da interação, bem como a manifestação criativa e inventiva de crianças durante a vivência do brincar. Extingue-se a construção, pela criança, de seus próprios brinquedos e de brincar com diferentes alternativas: cones, linhas, caixas, brinquedos de montar e desmontar, brinquedos confeccionados com materiais alternativos. O tempo e o espaço para suas próprias ideias e suas próprias imagens, para interpretação sem pressa com texto e ilustrações diminui a cada sucesso de filmes e programas infantis – inevitavelmente acompanhados por uma série de brinquedos, livros, vídeos e roupas relacionadas.

Walter Benjamin (1987)⁴¹ já chamara atenção para o fato de que, na história cultural do brincar, o brinquedo sempre foi um objeto lançado do mundo adulto ao mundo infantil. Brinquedos antigos, como a bola e a pipa, são derivados de cultos religiosos que, uma vez dessacralizados, permitiram o desenvolvimento das fantasias infantis. Quanto mais simples o artefato lúdico mais permite e aguça o desenvolvimento do imaginário infantil. Não há qualquer atividade, mas a atividade criadora, a que age igualmente impulsionada pelas experiências emocionais, intelectuais e sensoriais tanto da criança quanto do adulto.

⁴¹ Walter Benjamin (1892 -1940) produziu uma obra rica em dimensões e diversidade de temas: de questões pedagógicas, ao movimento estudantil, a jogos e brinquedos, também cartilhas e livros infantis. Desse modo, a possibilidade de familiarizar-se com as contribuições benjaminianas acerca do jogo e do brinquedo possibilita-nos melhor aprofundar esse tópico de discussão (BENJAMIN, 1984).

Assim, as crianças pequenas apresentam a espontaneidade em suas brincadeiras. Elas têm capacidade para sentir e pensar o que é realmente delas; essa espontaneidade se revela no que dizem e pensam, nos sentimentos que expressam em seus rostos. Fromm (1968, p. 206) afirma que a maioria dos seres humanos pode observar momentos de própria espontaneidade, que são, ao mesmo tempo, de legítima felicidade. Em função disso, é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, valorizando a experiência, as emoções, os sentimentos, os desejos, a própria espontaneidade infantil, as relações afetivas através de experiências com o brincar.

O canteiro de obras, citado por Benjamin (2002), incita-nos a refletir acerca do rico universo de possibilidades lúdicas para as crianças, precisamente para o desenvolvimento da atenção, pensamento e ação. Segundo ele, as crianças são inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Desse modo, Benjamin (2002) evoca lembranças de sua infância, e estas nos levam à compreensão do sujeito desvinculado do eu; são narrativas que nos possibilitam pensar sobre a nossa prática histórica, isto é, como contamos a nossa história e como agimos nela. Elas descortinam uma vista privilegiada do universo da criança.

Canteiro de obras: as crianças [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (BENJAMIN, 1987, p. 18, 19).

Benjamin (2002), ao referir-se aos velhos brinquedos, especificamente à exposição de brinquedos no *Märkische Museum*, de Berlim, evoca a importância do brincar enquanto libertação e exalta que os mais belos brinquedos conhecidos por acervos de museus e de colecionadores são originários da Alemanha – “um presente alemão à Europa” (BENJAMIN, 2002, p. 67).

Afirma o autor que a criança, mesmo rodeada por um mundo de gigantes, cria para si, brincando, o pequeno mundo próprio:

[...] mas o adulto, que se vê acochado por uma realidade ameaçadora, sem perspectiva de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução

miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e livros infantis passaram a despertar após final da guerra. Nem todos os novos estímulos direcionados então à indústria de brinquedos foram-lhe úteis. A melindrosa silhueta das figuras laqueadas que, entre tantos produtos antigos, representam a modernidade, não constitui propriamente nenhuma vantagem para esta; tais figuras caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as exigências da criança em relação ao brinquedo. São coisas meramente curiosas. Aqui são úteis apenas para fins de comparação, num quarto de criança não servem para nada (BENJAMIN, 2002, p. 85-86).

Acrescenta que há algo que não pode ser esquecido:

[...] jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos, sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos, mas as crianças mesmas, no próprio ato do brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças (BENJAMIN, 2002, p. 87).

Benjamin (2002), desde o início do século XX, criticava a modernidade e o risco de se perder a capacidade de narrar, porque a experiência se empobrece e se torna vivência: na vivência, reagimos aos choques do cotidiano, e a ação se esgota no momento de sua realização, por isso é finita; na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a outro, partilhada, tornando-se finita. Eis o seu culto aos velhos brinquedos, pois acreditava que estes guardavam uma qualidade distinta dos produzidos com o avanço da sociedade industrial (modernidade). Naqueles brinquedos, dizia Benjamin (2002), havia uma relação social e familiar que envolvia pais e filhos no fazer o brinquedo. A simplicidade, a técnica de produzi-lo, as dimensões reduzidas e a descrição que vê marcarem os “velhos” e “belos” brinquedos dava ao objeto o seu encantamento. O brinquedo da grande indústria, ao contrário, subtraía a relação de pais e filhos de sua feitura, esvaziava a mediação do brinquedo (peça de produção) da relação pedagógica criada em sua feitura.

Uma emancipação do brinquedo começa a impor-se: quanto mais a industrialização avança, mas decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 1987, p. 68).

Considerada a crítica de Benjamin (1987, 2002) à produção industrial do brinquedo e sua exaltação ao brinquedo artesanal e da pequena indústria como portadores de autenticidade, frise-se o seu entendimento sobre a essência do brincar, que não se limita ao objeto, mas se acresce de experiências que são vivenciadas em momentos de brincar. Ele indica a essência do brincar como “um fazer de novo” e não como um “fazer como

se”.⁴² A repetição, o “saborear de novo sempre como renovada intensidade os triunfos e vitórias”, que ele entendia estar na essência do brincar, parece assumir no seu pensamento o sentido de uma experiência sempre renovada. Não se identifica, portanto, a uma mera repetição do velho, mas à busca de um novo, que se escondeu pelas fímbrias do velho.

Tudo correria com perfeição, se pudesse fazer duas vezes as coisas: a criança age segundo este pequeno verso de Goethe. Para ela, porém não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, os juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias (BENJAMIN, 1987, p. 75).

Desse modo, na brincadeira, a criança transforma os objetos em outros. Seu olhar, igual à lente de uma câmera, penetra os objetos e descobre neles a vida das coisas. A criança constrói seu universo particular, dando outra significação ao cotidiano. Assim, ele nos permite penetrar na magia da infância e descobrir com ela e por meio dela o mistério que emana do mundo dos objetos, pois são eles que alimentam a imaginação, dando conteúdo e forma aos segredos que revelam. Para a criança:

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma seleção única. [...] Mal entra na vida, ela é caçador. [...] Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a (BENJAMIN, 1987, p. 39).

O jogo e a brincadeira de criança são carregados de comportamentos simbólicos e miméticos que não se limitam à imitação de pessoas. As crianças não brincam apenas, mas transformam-se. Não se limitam a encenar que são professores, médicos, comerciantes, mamãe ou papai, mas transformam-se em trens, aviões, cavalos, gatos, ou seja, elas imitam o real, sendo aquilo que sua imaginação realmente deseja: pessoa, animal ou coisa. O que se preserva é a linguagem, a narração e a imaginação criativa.

É importante considerar as contribuições de Vygotsky (2008), quando afirma que, mesmo em situações imaginárias, no brinquedo existem as regras⁴³. Isso significa que essas regras não são necessariamente regras formais estabelecidas *a priori*; entretanto, constituem-se no próprio processo de faz de conta e na construção imaginária do brincar.

⁴² A cada momento do brincar, constitui-se um pensamento e um fazer de novo, o que é infinita a experiência e a essência do brincar.

⁴³ Vygotsky (2008) nos esclarece que, da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras tem uma situação imaginária.

Afirma: “A criança imagina-se como a mãe e a boneca como a criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal [...]” (VYGOTSKY, 2008, p. 110).

Vygotsky (2008) exemplifica a situação imaginária de duas crianças que brincam de ser irmãs. A criança, no brincar, tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Diz Vygotsky (2008, p. 111):

[...] elas se vestem como, falam como, enfim, encenam tudo o que enfatiza suas relações como irmãs à vista de adultos estranhos. A mais velha, segurando a mais nova pela mão, pode falar, referindo-se a outras pessoas: *Aquilo é delas, não nosso*. Isso significa: *Eu e minha irmã agimos da mesma maneira e somos tratadas da mesma maneira, mas os outros são tratados de maneira diferente* [...]. O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo (VYGOTSKY, 2008, p. 111).

Oliveira (1997, p. 66) aponta que, através da brincadeira, a criança desenvolve a linguagem e a apresentação de regras. Eis o exemplo dado pelo autor:

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado [...]. Constitui um passo importante no percurso que levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas (OLIVEIRA, 1997, p. 66).

Ainda, a partir de pressupostos benjaminianos, vê-se na criança a dimensão cinematográfica que seu olhar revela e nos mostra, com grande sensibilidade e beleza, uma vez que os objetos se tornam, para ela, um reino de enigmas que podem ser decifrados em diversas direções. O sensorial, frequentemente empobrecido na experiência dos adultos, torna-se, para a criança, uma realidade que anula a diferença entre objetos inanimados e seres vivos.

Em contraposição ao mundo da mercadoria e do adulto seduzido pelos fetiches do consumo, bem como da própria educação institucional, a criança busca outros aliados, que são encontrados no mundo dos fenômenos simbólicos. Apropria-se, com interesse e criatividade, de tudo o que é abandonado; aprende, assim, a fazer história da história, ou seja, criar e recriar. O conteúdo do brinquedo parece se tecer muito mais pelo componente simbólico, o que permite a quem brincar dar nova forma ou novo conteúdo ao objeto que manipula.

Destarte, a imaginação da criança reelaboraria o significado que vem contido no brinquedo, de modo a não tornar o conteúdo visível do objeto que foi cifrado pelo adulto

algo definitivo. Pode-se apreender o significado do brinquedo na relação que ele sugere existir entre uma necessidade de movimento e a imaginação da criança.

[...] nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 2002, p. 92).

Na mesma direção, Vygotsky (2008) afirma que no brinquedo, na maioria das vezes, os objetos perdem sua força determinadora, ou seja, “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê [...]” (VYGOTSKY, 2008, p. 114).

Se juntarmos à afirmativa acima as observações que Benjamin (2002) fez ao significado da criança e do brinquedo, teremos elementos para vê-lo compondo o significado do brinquedo no universo do imaginário e das determinações objetivas da cultura, portanto numa tensão entre o imaginário e a objetividade que o objeto do brincar carrega. Em outras palavras: uma peça da cultura reelaborada pelo imaginário da criança.

Enquanto vigorava um naturalismo obtuso, não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda [...]. (BENJAMIN, 2002, p. 93).

Sem dúvida, é necessária uma possível síntese do que Benjamin (2002) expõe acerca da criança com o lúdico, uma vez que o autor reafirma a relação íntima socialmente aceita da criança com o brinquedo. O autor evoca que é impossível desenvolver o conceito do brinquedo a partir do espírito infantil, pois,

[...] se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mundo diálogo de sinais entre a criança e o povo (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Na história do brinquedo, este, até hoje, tem sido demasiadamente considerado como “criação para a criança”, quando não como “criação da criança”, assim também o

brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação (BENJAMIN, 2002).

Afirmamos a constitutividade da criança com o lúdico, com o brinquedo, resgatando as crianças sem poder aquisitivo de sua exclusão ao brinquedo, quando se redimensiona o brinquedo do mercado como um possível, mas não definitivo, objeto do brincar e de realização do lúdico pela criança. Desse modo, o brincar deve ser permeado por situações diversas que vão além do objeto, da mercadoria. Dado esse fato, ousamos, ao invés de contribuir para a expropriação, contribuir para a apropriação verdadeira e criativa do brincar, através da imaginação, fantasia e construção simbólica.

É nessa perspectiva que demonstramos a importância do brincar para a construção do conhecimento pela criança, uma vez que a atuação mediadora do professor contribui para uma prática lúdica voltada à satisfação das necessidades básicas, bem como o desenvolvimento integral da criança, superando a lógica do consumo que padroniza e faz da criança um simples proprietário do brincar.

4. A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL

4 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL

[...] o homem não se limita à impressão imediata do que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas. O homem pode abstrair características isoladas das coisas, captar os profundos enlaces e relações em que se encontram [...]. (LURIA, 1986, p. 11).

A reflexão que se pretende neste capítulo sobre a “Formação do Pensamento Infantil” possibilita-nos pensar as categorias centrais da teoria psicológica de Vygotsky e dos diferentes pesquisadores da teoria histórico-cultural, como Luria (1977, 1986, 1987, 1990) e Leontiev (1969, 1991, 1995). Temos o propósito de analisar a descrição da natureza dos processos de formação e desenvolvimento do pensamento em função das contribuições do social, bem como os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento.

A relação do sujeito com o seu meio ambiente físico e social se faz necessária, haja vista que se parte da relação homem-natureza e suas consequências psicológicas a partir desta. Marx (1985, p. 15) observa o movimento social como um processo histórico-natural, uma vez que as leis independem da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos e que, ao contrário, “determinam a vontade, a consciência e as intenções”. Acrescenta o autor, que os períodos históricos criam suas próprias leis.

O contexto histórico e seus processos de transformação são proposições importantes no ideário contemporâneo, conforme aponta Oliveira (2003). A postulação de que o ser humano transforma-se de biológico em histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana, também está claramente ancorada em ideias materialistas e dialéticas.

Vygotsky (2008) direcionou suas pesquisas no sentido de perceber a necessidade de estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado. Configurou diferentes possibilidades de análise da subjetividade e da constituição do sujeito. O autor correlacionou a natureza humana com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além de ter constituído um papel fundamental na introdução da Cultura (em maiúscula toda vez que aparecer como o definidor do humano) na formação da psique humana, levando a uma mudança nos paradigmas da psicologia.

Logo, era preciso desenvolver um novo método que possibilitasse a compreensão da natureza do comportamento humano enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. Analisar o lugar que a Cultura ocupa na constituição da psique humana representa uma verdadeira mudança de paradigma.

A cultura, do ponto de vista epistemológico, significa uma transposição ao português do termo latino *cultura*, sendo substantivo derivado do verbo *colere*, cuja significação “trabalhar a terra” nos remete ao campo da produção humana (PINTO, 2005, p. 16). No pensamento contemporâneo, o conceito de cultura está associado à antropologia (que faz do homem – *anthropos* – o centro do foco do seu saber – *logos*).

Em Vygotsky (2008), vemos que no ser humano existe, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura entre o biológico e o cultural. Continuidade porque o cultural supõe o biológico para poder constituir-se; ruptura porque o biológico é transformado sob a ação do cultural. Essa transformação é possível porque o homem criou meios simbólicos que, à semelhança dos meios técnicos, transformam aquilo sobre o que agem.

Desse modo, o desenvolvimento psicológico não pode ser pensado como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Vygotsky (2001a) busca compreender a história da espécie humana a partir de três importantes princípios. Pelo primeiro princípio, vê-se que ‘*as funções psicológicas têm um suporte biológico*’, sendo produtos da atividade cerebral. Assim, a estrutura e os modos de funcionamento do pensamento humano são constituídos ao longo da história da espécie (social) e do desenvolvimento individual (biológico). Como segundo princípio, têm-se o ‘*funcionamento psicológico pautado pelas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior*’, as quais se desenvolvem num processo histórico, dinâmico e dialético em favor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (modo de o homem organizar e explicar o mundo). Em relação ao terceiro princípio, afirma a *relação homem e mundo sendo mediada por sistemas simbólicos*, no caso a linguagem, uma vez que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

A mediação constitui o processo de intervenção como um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser conduzida por esse elemento. Um típico exemplo de relação direta e mediada seria colocar a mão na chama e retirar tão logo

sentisse dor (direta), e sentir o calor e retirar a mão porque se lembrou de que o fogo queima (mediada). Essa relação mediada vai possibilitando ao indivíduo, no processo de desenvolvimento, alterar os conceitos elementares e instintivos⁴⁴ em favor dos conceitos psicológicos superiores, que pelo social são internalizados, compreendidos e conscientizados pelo indivíduo, independentemente do objeto, ou seja, o indivíduo associa fogo a dor, não voltando ao ato.

Molon (2009) informa que a dimensão intersubjetiva não é dimensão do outro, mas a dimensão da relação com o outro; que o processo de internalização não é mera reprodução e/ou cópia, mas que existe dependência mútua entre os planos inter e intrassubjetivos, e que esses processos acontecem pela mediação social.

Góes (1991, p. 20-21) afirma:

Se o plano intersubjetivo não é plano do outro mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é de caráter especular e se as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou do significado partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo.

Há dois aspectos fundamentais na teoria vygotskiana: *o conhecimento é constituído na interação entre sujeito e objeto e a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada*. A partir desses princípios, podemos compreender como se processam as formas sociais da vida humana, bem como a formação do pensamento infantil.

Luria (1990a) afirma que, desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, suas normas, os juízos de valor, seu modo de falar e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. A cada nova geração, as formas e os conteúdos dos pensamentos não são apenas internalizados, são também transformados, conforme as necessidades que os homens encontram em diferentes momentos da sua vida. É na e pela interação com os outros sujeitos que o sujeito se constitui.

⁴⁴ Vale informar que as funções psicológicas elementares não se limitam apenas ao nascimento do bebê, mas durante vários momentos do processo de desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2001b).

Tomamos, portanto, as relações sociais como princípio educativo e a linguagem como unidade de análise. São abordadas questões específicas relativas aos conceitos de ‘pensamento – consciência’ e de ‘linguagem’ nessa concepção, argumentando que os elementos mediadores do pensamento far-se-ão instrumentos e signos.

Os *instrumentos*, enquanto um dos elementos mediadores, se constituem, segundo Marx (1985), em elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando a possibilidade de transformação da natureza. Os instrumentos carregam consigo a função social para a qual foram criados, por exemplo: machado, vasilha, caneta, tesoura, etc. Esses instrumentos são externos ao indivíduo, voltados para fora dele e auxiliam-no em suas ações concretas, sendo que se constituem objetos sociais e mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo⁴⁵.

Marx (1985), ao se referir à questão do ‘trabalho e os modos de produção do homem’, esclarece-nos acerca da função mediadora que o trabalho desempenha nas relações do homem com a natureza e entre si. O trabalho – admite Marx – é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza, cria a si mesmo. A base da sociedade está no trabalho. É nele que o homem se faz homem, constrói a sociedade, transforma-a e faz a história. As mudanças históricas na sociedade também produzem modificações na consciência e no comportamento dos homens. O desenvolvimento do trabalho favorece que os homens consolidem seus laços societários. Num determinado momento de sua evolução, os indivíduos tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros e dessa necessidade nasceu, então, **a linguagem**, como papel fundamental de comunicação e de constituição na formação da consciência do indivíduo (MARX, 1985).

Os *signos* constituem-se em elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. São orientados para o próprio sujeito e auxiliam-no em seus processos psicológicos. Na sua forma mais elementar, são marcas externas que auxiliam nas tarefas que exigem memória e atenção. Sua origem é análoga à invenção e uso dos instrumentos/ferramentas, só que auxiliam nos processos psicológicos e não necessariamente nas ações concretas, como é o caso dos instrumentos. Consistem, ainda,

⁴⁵ Os animais, segundo Vygotsky (2000), utilizam os instrumentos, mas de forma rudimentar, ou seja, são capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-social como o homem.

na representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presente.

Constantemente, o indivíduo recorre à mediação de vários signos para ampliar as possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação. Nesse sentido, a memória mediada por signos é, pois, mais poderosa que a memória não mediada. Alguns exemplos acerca desse assunto: fazer uma lista de compras por escrito; utilizar um mapa para encontrar um local; dar um nó no lenço para não esquecer o compromisso, entre outros.

Luria (1986) afirma que os homens, diferentemente dos animais, dominam novas formas de reflexão da realidade, ampliando suas experiências de sensível, imediata para abstrata, racional. Esta é a “particularidade que caracteriza a consciência humana, diferenciando-a do psiquismo dos animais. Este traço, a capacidade do homem transpor os limites da experiência imediata, é a peculiaridade fundamental de sua consciência”:

O significado disto é que o comportamento animal não ultrapassa os limites da experiência sensível imediata, enquanto que o homem assimila facilmente esse princípio abstrato, reagindo não de acordo com a experiência imediata passada, mas em correspondência com o princípio abstrato dado. O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos. Conseqüentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações (LURIA, 1986, p. 13).

Os signos auxiliam o sujeito na constituição do pensamento, e o exemplo do lápis (enquanto instrumento de escrever) pode vir a ser utilizado por outras funções. Vygotsky (1989) acredita que é da relação entre a fala e a inteligência prática, em outras palavras, da combinação entre o instrumento e o signo, que emergem as funções cognitivas superiores.

A esse respeito ele escreve:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento [...]. O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes do desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1989, p. 26-27).

As coisas, objetos, situações não são captados somente de forma imediata e aparente, mas pelos reflexos de seus enlaces e relações. Um mesmo objeto pode servir de objeto de estudo de diversas dimensões: física, social, econômica, cultural, educacional, conforme os propósitos e as intenções que se têm a respeito do objeto. Diante disso, emancipamos nossas leituras, para além do imediato, da experiência sensorial, ou seja, da vivência coletiva, em prol da formação dos conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas (LURIA, 1986).

O uso da fala pelas crianças é de extrema significância:

[...] elas não só agem na tentativa de atingir seu objetivo como também falam [...]. Ela aumenta em intensidade e torna-se mais persistente toda vez que a situação se torna mais complicada e o objetivo mais difícil de ser atingido [...]. Qualquer tentativa de bloqueá-la torna-se inútil ou pode-se provocar uma paralisação da criança diante do desafio (VYGOTSKY, 2008, p. 12).

Marx (1985) enfatiza que o homem, por mediação dos signos e do pensamento, pode interiorizar, mentalizar, analisar e até modificar o projeto mesmo antes de executá-lo. Enfatiza o trabalho humano e a consciência, sendo que o homem se coloca numa relação intencional de transformação das forças que a natureza lhe impõe. O homem se define a partir das leis biológicas e de determinações históricas, podendo, contudo, elaborar previamente um projeto a partir da consciência. A consciência, desse modo, torna-se uma possibilidade ativa do ser humano, regulando suas ações mediante uma meta que pode planejar mesmo antes de iniciá-las. Na sequência, Marx usa o exemplo clássico:

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas por ela, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (MARX, 1985, p. 161).

O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita relação entre esses dois fenômenos. Vygotsky (2001b) considera esses processos como duas fases significativas do desenvolvimento do pensamento, a saber: *fase pré-verbal* e a *fase pré-intelectual*.

Na chamada *fase pré-verbal* do desenvolvimento do pensamento, percebe-se que existe a “inteligência prática”, que independe da linguagem, ou seja, consiste na

capacidade de solução de problemas e de alteração do ambiente para a obtenção de determinados fins. Aqui o autor compara a ação da criança à dos macacos antropóides, uma vez que esses animais são capazes de utilizar instrumentos como mediadores entre eles e o ambiente para resolver determinados problemas. Usam meios indiretos para conseguir certo objetivo, como nos experimentos mencionados por Vygotsky, em que chimpanzés utilizam varas ou sobem em caixotes para alcançar um alimento que está distante. Segundo Oliveira (2003, p. 45), os animais também se utilizam de uma linguagem própria: “Emitem sons e utilizam gestos e expressões faciais que têm a função de alívio emocional e constituem, simultaneamente, um meio de contato psicológico com os outros membros do grupo [...]”. Ainda, esse uso da linguagem é pré-intelectual, no sentido de que ela não tem a função de signo.

Vygotsky (2008, p. 12) afirma:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

Na *fase pré-intelectual*, a linguagem funciona como meio de expressão emocional e de comunicação difusa com os outros, mas não indica significados específicos, compreensíveis de forma precisa por um interlocutor que compartilhe de um sistema de signos.

Na ausência de um sistema de signos, lingüísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Um ganso amedrontado, pressentindo subitamente algum perigo, ao alterar o bando inteiro com seus gritos, não está informando aos outros aquilo que viu, mas antes contagiando-os com seu medo (VYGOTSKY, 1989, p. 5).

Diferentemente do ganso, que contagia o bando com seu medo, o homem opera no plano da consciência e utiliza um sistema semiótico articulado e internalizado. Sabe que tem medo e é capaz de transmitir a outros essa informação de uma maneira muito mais complexa e precisa do que a contaminação emocional possível entre os animais. Vive e sabe que vive, pensa e sabe que pensa, se auto-observa, age deliberadamente sobre seu próprio universo psicológico.

Há que considerar que existe a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento; entretanto, num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se relacionam e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional⁴⁶. Acreditamos que é através dos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança que ocorre o seu crescimento intelectual, ou seja, a constituição do pensamento sintético e elaborado. (VYGOTSKY, 1989; 2001a).

Na relação com o outro, a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas, uma vez que é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. O papel da linguagem no estabelecimento do pensamento, portanto, é de vital importância para o desenvolvimento do pensamento no indivíduo. Vygotsky (1989) inclui a história do pensamento da criança na história da cultura e da sociedade,⁴⁷ demonstrando as estreitas relações entre os estudos psicológicos, antropológicos e sociológicos no grande empreendimento de explicar o desenvolvimento da consciência e do pensamento humano.

Vygotsky (2000) e seus colaboradores almejavam integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, enquanto membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico. Desse modo, o autor enfatiza o processo dinâmico, de luta, que caracteriza as relações dialéticas entre o homem e o mundo e entre o homem e ele próprio.

As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral: a materialidade do cérebro⁴⁸ define limites e possibilidades para o funcionamento psicológico. Essa ideia relaciona-se ao postulado marxista de que a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento.

⁴⁶ A relação entre pensamento e linguagem é atividade especificamente humana, uma vez que é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho e a vida social (VYGOTSKY, 1989).

⁴⁷ Aqui está a base teórica de toda a discussão dessa tese, uma vez que o objeto em estudo consiste em analisar como a criança desenvolve o pensamento a partir da lógica do consumo e como o trabalho docente medeia a constituição desse pensamento infantil.

⁴⁸ O cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, em constante transformação. Sua estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 1989).

4.1 PENSAMENTO E LINGUAGEM DA CRIANÇA

Vygotsky (2001a) interessou-se pelo estudo da linguagem e suas relações com o pensamento. A relação entre ambos é constituidora do sujeito. Na perspectiva vygotskiana, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais e, nesta interação, o fator de maior peso é a *linguagem*, ou seja, a comunicação entre os homens. Para interagir com o mundo, a criança dispõe de instrumentos que medeiam tal interação. Estes instrumentos, para Vygotsky, podem ser de naturezas: física e simbólica.

A questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupam lugar central na obra de Vygotsky, uma vez que, segundo o autor, a principal função básica da linguagem é a da interação social. Conforme Oliveira (2003, p. 42), “é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem”.

A linguagem pode ser considerada enquanto 1) comunicação (língua, fala, discurso, gestos, expressões, sons) e 2) pensamento generalizante, em que a língua se encaixa com o pensamento, ou seja, o uso da linguagem implica uma função generalizada do mundo; por meio da palavra, pode-se abstrair, generalizar, classificar. A linguagem nasce com a *consciência*, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Sendo assim, o surgimento da linguagem só pode ser compreendido em relação à necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem em dizer alguma coisa (MARX, 1985).

Luria (1986) afirma que o fator determinante da passagem da conduta animal à atividade consciente do homem é a aparição da linguagem. Inicialmente, a linguagem esteve ligada aos gestos, sons e, progressivamente, foi aparecendo a necessidade da constituição de todo um sistema de códigos que viesse a designar objetos e ações; diferenciando, contudo, os objetos das ações e suas relações. Este sistema de códigos, segundo Luria (1986), teve influência decisiva para o desenvolvimento posterior da atividade consciente do homem:

A linguagem, que no início esteve estreitamente ligada com a prática, colada a ela, que teve um caráter “simpráxico”, foi progressivamente separando-se desta. Começou a incluir um sistema de códigos suficientes para a transmissão de qualquer informação, mesmo que, como veremos adiante, este sistema tenha conservado durante logo tempo uma estreita vinculação com a atividade humana concreta (LURIA, 1986, p. 22).

Luria (1986) reforça, ainda, que, com o resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, principalmente na superação pelo homem dos limites da experiência sensorial, e, com isso, ser capaz de individualizar as características dos fenômenos e formular determinadas generalizações ou categorias. A formulação das categorias permite, no homem, a superação da experiência sensorial para a racional. Contudo, essa superação é buscada nas formas sociais da existência histórica do homem e não dentro da consciência.

Nesse sentido, Luria (1986, p. 23) afirma que

[...] as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada como trabalho e a linguagem.

Assim, podemos afirmar que a linguagem, inicialmente ligada à prática imediata, começa a transformar-se em um sistema suficientemente próprio na formulação de qualquer relação abstrata, de qualquer pensamento, ideia. Conjuntamente a esse movimento, podemos inferir que é o movimento de passagem das formas inferiores do pensamento para as superiores, ou seja, das formas mais simples para as mais complexas.

Neste processo, ocupa lugar de destaque a consciência, que consiste no processo mediado pelo desenvolvimento do significado da palavra, uma vez que a linguagem é essencial elemento constitutivo nas relações sociais e na gênese da consciência. Cada palavra implica em *generalização*, *abstração* e *comparação* de semelhanças e diferenças. Assim, o ser humano precisa ter consciência para aprender, ou seja, por exemplo: se a criança não tiver as regras da escrita (consciência), ela não escreve.

Segundo Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), o pensamento e a consciência são produtos da matéria que vem alcançando um grau elevado de desenvolvimento, ou seja, a consciência tem-se constituído enquanto produto superior do cérebro, uma vez que seu início está nas formas elementares da atividade psíquica, mas que culmina na atividade humana altamente desenvolvida.

Conforme Vygotsky (2008), o estudo da consciência passa por três aspectos: cultural, histórico e instrumental. O cultural tem a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança e com as ferramentas físicas e mentais que são oferecidas às crianças para que dominem essas tarefas.

Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969, p. 19) afirmam:

Así, pues, las influencias externas y objetivas, por ser el punto de partida y lo determinante en el reflejo del mundo real, condicionan causalmente toda la actividad psíquica del hombre, todos los rasgos de la personalidad; pero esto no se realiza directa y automáticamente, sino en la acción recíproca entre el hombre y el mundo exterior en el proceso de su actividad encaminada a transformar el medio que le rodea de acuerdo con el papel que las condiciones de este medio desempeñan en su vida y en su actividad.

Desse modo, entendemos que existe grande influência externa no processo de constituição da personalidade e do pensamento; entretanto, o homem não incorpora inconscientemente, ao contrário, desenvolve a atividade consciente a partir das relações sociais estabelecidas.

Referindo-se ao primeiro aspecto, Parsons e Sorokin (1966 apud PINO, 2005, p. 16) afirmam que não existe na teoria antropológica um consenso na definição do conceito de cultura. Eles mesmos não adiantam nenhuma. Mas, para os fins a que se propõem, eles destacam três aspectos fundamentais da cultura: 1) ser *transmitida*, pois ela constitui uma herança ou tradição social; 2) ser *aprendida*, pois não é manifestação da constituição genética do homem; e 3) ser *compartilhada*, pois é um fenômeno social. Para eles, a cultura é, ao mesmo tempo, um produto dos sistemas de interação social humana e um determinante desses sistemas.

Parsons e Sorokin (1966 apud PINO, 2005) acreditam que, para que haja os três tipos de ação anunciados acima, é necessário que se constituam os três tipos de objetos orientadores da ação: os físicos, os sociais e os culturais. Nesse modelo, a cultura consiste em “sistemas de símbolos pautados ou ordenados” que orientam a ação. Sua função é mediar e regular a comunicação e as interações sociais. Portanto, a cultura traduz a dimensão simbólica do sistema de ação de que fala o autor.

O aspecto histórico funde-se ao cultural, uma vez que as ferramentas usadas pelo homem para dominar seu meio ambiente e seu próprio comportamento não surgiram completamente prontas, do nada. Foram inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem. A linguagem carrega em si os conceitos generalizados (o conhecimento) da cultura humana.

A perspectiva instrumental, também denominada de histórico-genética, é relativa ao estudo da atividade humana mediada por instrumentos psicológicos. A linguagem, mais precisamente a palavra, é um exemplo efetivo de instrumento psicológico.

É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem, haja vista que a comunicação com outros indivíduos só é possível com a utilização de signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa.

Oliveira (2003) acrescenta que, mesmo que cada indivíduo viva sua experiência pessoal de maneira subjetiva, existe a necessidade de que essa experiência seja comunicada, transmitida aos outros. É por isso que os signos da linguagem se fazem necessários em favor dessa interação entre as pessoas.

A conexão entre pensamento e linguagem, conforme teoria vygotskiana, como originária do desenvolvimento, evolui ao longo dele, num processo dinâmico, ou seja, o autor estudou o tipo de relacionamento existente entre pensamento e linguagem na criança e como essa relação se modifica ao se aproximar da idade adulta.

Freitag (1996, p. 93) afirma, conforme apontamentos extraídos da teoria de Vygotsky:

Nas crianças pequenas, o pensamento evolui sem a linguagem. Os primeiros balbucios se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto. Percebe-se assim a presença de uma função social da fala, desde os primeiros meses da criança. [...] Pode-se estabelecer no desenvolvimento da fala da criança uma linguagem pré-intelectual e no desenvolvimento de seu pensamento, um pensamento pré-lingüístico. Aos dois anos de idade, o pensamento pré-lingüístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam, surgindo um novo tipo de organização lingüístico-cognitivo. A essa altura, quando essas duas linhas se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra.

Afirma Vygotsky (2008) que a relação entre o pensamento e a linguagem passa por várias mudanças ao longo da vida social do indivíduo. Segundo o autor, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1989, p. 31).

A criança – observam Vygotsky (1998b) e seus colaboradores – não nasce em um mundo natural. Ela nasce em mundo socialmente humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

Quando o pensamento se torna verbal e a linguagem intelectual, a criança (por volta dos dois anos de idade) passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. A fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem.

[...] graças à linguagem, a consciência individual de cada ser humano não se restringe à experiência pessoal e às próprias observações, uma vez que, com a aquisição da linguagem, o conhecimento de todos os homens pode tornar-se propriedade de cada um, enriquecendo, por conseguinte, a consciência individual (PALANGANA, 2001, p. 103).

O surgimento do pensamento verbal e da língua como sistema de signos é crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento mesmo em que o biológico transforma-se no histórico e em que emerge a centralidade da mediação semiótica na constituição do psiquismo humano. O surgimento da língua é atribuído, por Vygotsky (2000), à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana.

4.1.1 O significado das palavras

A palavra, enquanto célula da linguagem, designa as coisas, individualiza suas características, designa ações, relações e reúne objetos em determinados sistemas, conforme aponta Luria (1987). A linguagem, por sua vez, consiste no meio mais importante no desenvolvimento e formação dos processos cognitivos e da consciência do homem, haja vista que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações, emancipando o conceito de somente fala verbal.

O significado da palavra se constitui enquanto movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e vice-versa. O pensamento não é simplesmente expresso em

palavras, é por meio das palavras que ele passa a existir. Desse modo, Vygotsky (2008, p. 27) relacionou a questão do desenvolvimento da palavra com a do desenvolvimento da consciência, uma vez que para ele “a palavra constitui-se em um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações”. Nesse sentido, conforme o processo de desenvolvimento da criança, muda-se a estrutura da palavra e da consciência, principalmente em seu caráter sistêmico, daí o sentido pelo estudo da consciência do homem.

[...] à medida que a criança se desenvolve, muda o significado da palavra, quer dizer que também muda o reflexo daqueles enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura de sua consciência. Precisamente por isso a teoria sobre o desenvolvimento do significado semântico e sistêmico da palavra pode ser designada ao mesmo tempo como teoria sobre o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência. (LURIA, 1987, p. 44).

O que se faz importante destacar é que a palavra não somente designa objetos do mundo externo – ações, traços, relações –, mas, também, analisa e generaliza estes objetos, uma vez que a palavra “é o instrumento de análise da informação que o sujeito recebe do mundo externo.” (LURIA, 1987, p. 57).

Ao longo do desenvolvimento, conforme aponta Vygotsky (2000), a dinâmica da relação entre fala e ação se altera, ocorrendo, até por volta dos três anos de idade, a fala acompanhada das ações, daí a denominação de fala socializada e/ou social. Inicialmente, a apropriação da língua se realiza num movimento de fora para dentro, ou seja, o primeiro uso da linguagem é a **fala socializada**. A fala é tão necessária quanto os olhos e as mãos na execução de tarefas práticas, e quanto mais complexa for a ação requerida pela tarefa, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo.

Em um segundo período, aproximadamente dos três aos seis anos, a fala começa a se deslocar para o início da ação, terminando por precedê-la. Esse deslocamento temporal da fala implica em mudança de função, uma vez que a fala passa a atuar como auxiliar do plano de ação já concebido, mas ainda não realizado. A criança, nesse sentido, pensa sozinha, com o suporte das palavras, com as possibilidades de trânsito pelo mundo do simbólico que a língua lhe possibilita, mas tudo isso de maneira internalizada. No

processo, o que era externo se torna internalizado, e, no meio deste processo, constitui-se a **fala egocêntrica**⁴⁹.

Ao contrário de Piaget, para Vygotsky (2000), a fala egocêntrica constitui-se numa interpretação diferente, uma vez que desempenha um papel definido e fundamental na atividade da criança. Constitui-se enquanto estágio transitório na evolução da fala social para a fala interior. A fala assim caracterizada não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da ação: constitui-se num meio de expressão e libertação de tensões, tornando-se logo um instrumento do pensamento.

Segundo Vygotsky (2000), a existência da fala egocêntrica indica que ela está sendo posta para dentro; aquela comunicação que era entre pessoas (fala socializada) está sendo internalizada pelo sujeito para se tornar um interno de pensamento. Assim, em conformidade com as interações sociais, a criança vai constituindo a fala individual, bem como o momento da formação de pensamento individual da criança passa gradativamente para internalização.

Através dessa internalização progressiva da fala, o sujeito adquire a função de auto-regulação, sendo, a partir daí, capaz de controlar suas atividades mentais e seu comportamento. Nesta fase, a fala determina e domina ação, adquirindo função planejadora, além da já existente de refletir o mundo exterior. [...] A fala modifica o conhecimento e a forma de pensar o mundo em que se vive (PALANGANA, 2001, p. 101).

Davis e Oliveira (1991, p. 50) afirmam:

Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É dessa maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo.

Baquero (1998, p. 56) faz alusão ao fato de que os significados *das palavras* evoluem, constituem um autêntico processo de desenvolvimento, isto é, “o desenvolvimento de um conceito, de um significado ligado a uma palavra, não acaba com a aprendizagem da palavra, na verdade, apenas começa ali”. Podem-se descrever formas rudimentares de construção de significados ou de conceitualização, como o pensamento

⁴⁹ Discurso da criança quando dialoga consigo própria, sendo muito comum por volta dos 3 a 4 anos. Entretanto, Vygotsky não atribui a ela a mesma conotação de Piaget. Para Piaget, a fala egocêntrica não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil no comportamento da criança e simplesmente se atrofia, à medida que se desenvolve o pensamento socializado (PALANGANA, 2001).

sincrético, confuso, espontâneo e, no outro extremo, formas de categorização e generalização avançadas, o que constitui os conceitos científicos e ou elaborados.⁵⁰

A criança assimila o significado das palavras pela experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes.

Para Luria (1987, p. 45),

O significado é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Esse sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um núcleo permanente, um determinado conjunto de enlases.

Ainda para Luria (1987), este conceito de significado pode se unir a outro, habitualmente designado pelo termo *sentido*. Por sentido, entendemos o “significado individual da palavra”, separado do sistema objetivo de enlases; está composto por aqueles enlases que têm relação com o momento e a situação dados. Desse modo, o significado objetivo determinado de uma palavra, mesmo sendo conhecido no social por determinado significado, pode também propiciar outro *sentido* da palavra, de acordo com opiniões e leituras subjetivas das pessoas, sendo que individualmente as pessoas dão sentido à palavra conforme suas experiências individuais. Mediante as palavras e significados a partir de temas diversos, as crianças com 4 e 5 anos puderam também dar sentidos diferenciados de acordo com suas leituras e modos individuais de ver e se relacionar com o exterior:

[...] a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito (LURIA, 1987, p. 45).

Essa afirmativa de Luria (1987) nos incita a pensar na escola da infância e no compromisso do professor mediador em favor do desenvolvimento do pensamento infantil a partir de situações realmente significativas e que tenham sentido existencial e concreto. Para tanto, o autor nos alerta sobre o fato de estabelecer a palavra enquanto caráter afetivo, com impressões concretas sobre as experiências diretas desde o período pré-escolar, a fim de ser possível a constituição do pensamento e dos enlases e relações abstratas, de maneira hierarquicamente organizada. O que se quer afirmar é que a escola da infância precisa

⁵⁰ Aqui está o grande compromisso da escola da infância, bem como a mediação do processo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

preocupar-se com palavras que tenham significado real e que estejam relacionadas às experiências subjetivas das crianças, uma vez que, diante desses conceitos, a criança pode estabelecer novas leituras e novas relações no processo de conhecimento e de formação do pensamento humano⁵¹.

Luria (1987) enfatiza que, na análise da estrutura da palavra, vê-se que sua referência objetual e seu significado não permanecem invariáveis, mas, sim, sofrem determinadas alterações que se fazem necessárias. Nesse sentido, em relação ao desenvolvimento da referência objetual da palavra na ontogênese – que vai desde a metade do primeiro ano até os cinco anos aproximadamente –, vemos, conforme apontamentos de Luria (1987), que o significado imediato da palavra pode depender da situação em que se encontra a criança, de quem pronuncie a palavra e com a entonação de voz⁵², de que se acompanhe ou não de gestos, etc.

Complementa o autor:

Dissemos também que, se no início da vida da criança o significado da palavra possui um caráter afetivo, ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, no significado da palavra já se encerram impressões concretas sobre a experiência direta real e prática; nas etapas posteriores, começam a favor por trás das palavras sistemas complexos de enlaces e relações abstratos e a palavra começa a introduzir o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente organizados (LURIA, 1987, p. 57).

Vygotsky (2008) afirma que o significado da palavra se desenvolve tanto no relativo à sua estrutura como em relação ao sistema de processos psíquicos que se encontram em sua base.

O desenvolvimento *semântico* do significado da palavra traz alguns apontamentos: a referência da palavra ao objeto; a separação de suas correspondentes características; a codificação dos traços dados; a inclusão do objeto num determinado

⁵¹ É por esse motivo, entre outros apresentados nessa tese, que houve a preocupação pela pesquisa de campo enquanto estudo de caso em duas instituições de educação infantil no Município de Londrina, em escolas particular e pública. A maior preocupação consiste no que estamos mediando e de que forma o fazemos, principalmente quando pensamos na formação dos conceitos elaborados pela criança desde o início da vida escolar, sendo esta pré-escolar. Outra inquietação se faz quando reduzimos a formação de conceitos às páginas padronizadas e organizadas pelo sistema de apostilamento que tem sido marca registrada na sociedade do consumo. Todos esses questionamentos e apontamentos são discutidos de maneira reflexiva na parte IV dessa tese.

⁵² Segundo Luria (1987), no que se refere ao desenvolvimento da palavra e da escrita pela criança, dependendo da entonação da voz, o significado poderá não estar ainda na palavra, mas na maneira afetiva de transmitir. Ex: Cadê a coisinha feia da mamãe? Diante de tal pergunta a criança poderá receber com satisfação. Desse modo, a forma com que a criança desenvolve as relações muda o significado das palavras.

sistema. Todas essas indicações se modificam com o desenvolvimento da criança. No desenvolvimento *sistêmico* da palavra, por trás do significado da palavra, nas diferentes etapas do desenvolvimento, encontram-se diferentes processos psíquicos; sendo assim, com o desenvolvimento do significado da palavra, muda não só sua estrutura semântica, mas também sua estrutura sistêmica psicológica (LURIA, 1987, p. 44).

Para Luria (1987), a estruturação da consciência far-se-á pela palavra; haja vista que se deduz que a tomada de consciência em relação ao mundo externo desenvolve-se no transcurso da *evolução ontogenética* da criança:

Finalmente, assinalamos o fato de que no processo da ontogênese, juntamente com o significado das palavras também muda o sistema de processos psíquicos, sendo que, nas etapas iniciais, por trás das palavras está o afeto, na etapa seguinte, estão as representações concretas diretas e, nos estágios posteriores, a palavra já está fundada em complexos sistemas de relações lógico-verbais. (LURIA, 1987, p. 58).

Uma questão a ser destacada é que, pensando nos pressupostos metodológicos apontados por Vygotsky, vê-se grande ênfase no ‘método funcional da dupla estimulação’, que é composto por duas variáveis fundamentais: processo e produto. Vygotsky, portanto, partindo dessas variáveis, não despreza o resultado do comportamento, porém privilegia o estudo do processo por meio do qual se desenvolve o psiquismo humano. Defende, ainda, a contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. A questão fundamental para Vygotsky está no esclarecimento acerca de como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essência social –, de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano (VEER; VALSINER, 2006).

Para Vygotsky (2001b), as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais. É em seu interior que ocorre a apropriação da experiência acumulada e apreendida pela humanidade ao longo da sua história social. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução do indivíduo, de caracteres, faculdades e modos de comportamento formados historicamente. Em outras palavras, é o processo graças ao qual se produz na criança o que no animal é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

Este processo não é diferente para Leontiev (1991, p. 67 e 68):

Os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriormente, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão morfológicamente fixadas e não se transmitem hereditariamente. [...] Produz-se na atividade da criança com referência a objetos e fenômenos do mundo que a rodeia, no qual se realizam as conquistas do gênero humano. Esta atividade não pode desenvolver-se na criança independentemente, mas desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum; quando o objetivo específico dessa atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina.

Tudo o que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais experiente vai sendo elaborado e incorporado por ela, transformando seu pensamento, ou seja, seu modo de agir e pensar. A criança, contudo, através da linguagem, controla primeiro o ambiente ao seu redor e, mais tarde, o seu próprio comportamento. O papel da linguagem é de vital significado no desenvolvimento do pensamento humano, especificamente, do pensamento da criança.

Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com as pessoas mais experientes e também pela relação entre pensamento e linguagem.

Encontramos essa unidade, que reflete a união entre pensamento e linguagem, na forma mais simples, no significado da palavra. O significado da palavra [...] é a unidade de ambos os processos, que não admite mais decomposição e acerca da qual não se pode dizer o que representa: um fenômeno da linguagem ou do pensamento (VYGOTSKY, 2000, p. 288-289).

O significado é um aspecto inerente à palavra, uma vez que constitui um verdadeiro ato intelectual, relativo à psicologia do pensamento.

Isto significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual [...]. O significado da palavra é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem apenas na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da palavra com sentido, é a unidade do pensamento e da palavra. (VYGOTSKY, 2000, p. 289).

A aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. Conforme já exposto, além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características deste objeto, generalizando-as para, em seguida, relacioná-las em categorias. Daí a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento, haja vista que ela sistematiza a

experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto deste comportamento.

Desse modo, na teoria de Vygotsky (2000), o desenvolvimento da linguagem foi colocado como paradigma para esclarecer a formação de todas as demais operações do pensamento que envolvem o uso de signos. Assim como acontece à linguagem, todas as outras funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: 1) nas atividades coletivas e/ou sociais; 2) nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento. Nesse sentido, a construção do real parte do social (da interação com os outros) e, gradativamente, vai sendo internalizada pela criança, tornando-se individual. Esta é a forma mediatizada pela qual a criança se apropria do conhecimento historicamente produzido e socialmente disponível.

Inferimos que o domínio da fala, que é uma característica do ser humano, permite à criança: a utilização de instrumentos auxiliares; o planejamento da ação; o controle de seu próprio comportamento; e ainda possibilita-lhe o acesso a uma forma de contato social privilegiada. Assim, a história da socialização da inteligência é definida pela história do processo de internalização da fala social.

**5. A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A
FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA
CRIANÇA (4-5 ANOS)**

5 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA CRIANÇA (4-5 ANOS)

O discurso pedagógico é o que nos faz dizer o que dizemos, que dá significados aos conceitos que construímos, que categoriza e ao mesmo tempo dota de instrumentos específicos nosso pensamento no que respeita ao pedagógico. Se a Pedagogia elabora sentido acerca da atividade educativa, nosso objetivo será construir novos sentidos em relação aos sentidos da Pedagogia (NARODOWSKI, 1994, p. 10, tradução livre).

Ao tratar do tema sobre a formação de conceitos pela criança, partimos do pressuposto de que é na e pela interação social que o homem não só tem acesso ao saber acumulado pelos seus antecessores, como, ao fazê-lo, constitui-se enquanto sujeito. O comportamento humano é constituído pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, mas o organismo não tem condição por si mesmo dos limites desse fundamento, mas sobre o qual se estabelece um sistema de reações adquiridas. De fato, esse novo sistema de reações, segundo Vygotsky (2001a, p. 63), “é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso, toda a educação é de natureza social, queira-o ou não”.

Considerando que o individual se constitui a partir das relações sociais e retomando as discussões estabelecidas nessa tese, afirmamos que a lógica consumista tem feito parte da vida dos sujeitos e, de maneira explícita e implícita, tem condicionado suas maneiras de ser, ver, sentir e viver. Nessa relação de consumo e de mercadoria, indivíduos têm constituído suas formas de pensamento a partir desta perspectiva. De fato, o consumo, a indústria cultural – seus benefícios e malefícios – têm repercutido especificamente sobre o público infantil, que, diante dos fetiches de diversos objetos e brinquedos de manipulação e desejo, tem se enveredado na lógica consumista em que ser só é possível pelo processo de ter.

Ora, não é de se estranhar que crianças, seduzidas pela mercadoria (brinquedos, vestimentas, acessórios infantis, alimentos), chegam à escola com seus conceitos, leituras de mundo, linguagem, comportamentos voltados ao mercado e ao consumo. Vemos isso nas situações cotidianas: material escolar (estojo da Barbie, do Super-herói, a bolsa que

tem som musical, a sandália em que uma luz acende quando a criança anda, o acessório de cabelo que reflete beleza e *glamour*, entre outras).

Ao pensar no problema estabelecido inicialmente – Como se configuram as relações de consumo na sociedade contemporânea e como influenciam a mediação do professor em sala de aula em favor da formação do pensamento infantil? –, vemos que a escola, enquanto expressão das mudanças sociais mais amplas, tem reproduzido ações em seu interior que merecem nosso estudo e reflexão. Acreditamos que ela não se limita a ser um espaço apenas de reprodução do mundo social e capitalista, já que sua função social também consiste na formação para a transformação dos sujeitos. Entretanto, algumas ações percebidas no cotidiano do trabalho educativo com crianças de 4 e 5 anos⁵³ provocaram-nos a repensar e ressignificar o que seja o trabalho do professor e sua atuação mediadora em espaço de educação infantil.

Desse modo, o objetivo é retomar, por meio da reflexão, o papel da escola infantil, o que seja a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho pedagógico docente, as próprias influências consumistas na escola da infância e nas relações estabelecidas entre os sujeitos; refletindo, ainda, se a teoria do consumo se confirma ou não no cotidiano das relações educativas entre crianças. Além disso, ousamos uma retomada das contribuições de Vygotsky como proposta de mudança do papel da escola, do professor e da criança, percebendo que, nas escolas observadas de educação infantil, existem momentos em que as práticas refletem a lógica do consumo e, em outros momentos, por intermédio da mediação docente, o pensamento infantil é instigado para além da utilidade.

Pensando na escola e na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é interessante afirmar que a experiência pessoal da criança se torna a base principal do trabalho pedagógico, uma vez que só aquela relação que a criança adquiriu na sua experiência pessoal é que permanece efetiva para ela. Vygotsky estabelece:

Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência. (VYGOTSKY, 2001b, p. 63).

Nesse embate, o convite é para o pensamento do professor, na qualidade de mediador desses valores sociais, contribuindo, pela mediação, para a formação de

⁵³ A metodologia da pesquisa será esclarecida adiante.

conceitos pela criança. As interações sociais, nesse sentido, de um modo geral, e em particular as que ocorrem no âmbito escolar, vêm sendo apontadas como um caminho através do qual é possível incrementar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito, sendo o professor o mediador de valores entre a sociedade e a criança.

Em cada época e lugar, tem se constituído um tipo de sociedade, de educação e de indivíduo. Em se tratando da escola de educação infantil, vemos que seu surgimento em meados do século XIX, no Brasil, esteve vinculado à construção do conceito de infância e de cultura infantil da época, ou seja, é decorrente da ideia que o adulto teve e tem da criança no mundo social. Os estudos, o uso de uma linguagem, os materiais propostos e os encaminhamentos de cuidado e educação constituíram a noção de infância, ou seja, aquilo que se percebeu na criança e que foi produzido para ela.

Em contrapartida, esse conceito do adulto em relação à criança tem produzido uma ideia idealizada da infância e do ser criança, ou seja, conforme a infância é desejada pelo mundo adulto – que se assemelha à infância feliz e perfeita –, afastamo-nos da realidade da maioria das crianças, bem como dos espaços sociais de educação infantil, desconhecendo ou ocultando conhecimentos necessários para uma compreensão mais digna do que deva ser o trabalho pedagógico com crianças pequenas, principalmente a partir da lógica consumista estabelecida na sociedade contemporânea.

Ao pensarmos acerca das funções da educação infantil, podemos afirmar que sua história e educação têm enfatizado a perspectiva de aproximação do ponto de vista da criança, principalmente, quando falamos dela, quando propomos algo a ela. Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, então é possível pensarmos uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir de profundo respeito por ela. Ainda, não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

O ser humano, apesar de ser condicionado pelo social, não é necessariamente determinado por ele, daí a importância de uma formação que considere a criticidade, a reflexão e a criatividade dos alunos, em qualquer nível de ensino, a fim de que os valores sociais sejam absorvidos pelo indivíduo a partir de critérios de criticidade e reflexão. Por isso, a passividade da criança com subestimação da sua experiência pessoal é inadmissível do ponto de vista científico. Isso posto, não existe a ideia de que o mestre é tudo e a

criança é nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no campo educacional, a experiência, linguagem e pensamento individual e pessoal são um grande motivador da aprendizagem. Vygotsky (2001b, p. 64) salienta: “a educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque”.

Diante das afirmativas acima, reforçamos a discussão desse capítulo, articulando as teorias vygotskianas às situações cotidianas da vida escolar de crianças entre 4 e 5 anos, como possibilidade de mudança na formação de conceitos em favor do conhecimento elaborado, sob um novo patamar. Afirmamos, ainda, que a personalidade não é algo dado ou inato. Ela se forma no contato com as pessoas e com os objetos da cultura, pois o sujeito transforma formas de vida e educação e é transformado por elas, uma vez que é na atividade que se apropria das qualidades humanas, histórica e socialmente construídas. Nesta concepção, está a ideia de que “a psicologia, em vista da complexidade de seu objeto, requer, em particular, a aplicação criadora do método dialético para a investigação e explicação dos fenômenos que estuda” (DAVIDOV, SHUARE, 1987, p. 18).

Propomo-nos a discutir acerca da formação do professor e o trabalho docente, tecendo reflexões sobre os saberes e práticas escolares constituídos na contemporaneidade, a partir da pesquisa de campo em duas instituições de educação infantil⁵⁴, tendo um olhar crítico para a confirmação ou não da lógica consumista nesse espaço infantil. Na parte inicial dessa tese, fizemos menção à sociedade do consumo, refletimos acerca da influência da lógica consumista na formação dos sujeitos e na da criança em específico. Na visão pedagógica, o professor, muitas vezes, faz a mediação desses valores sociais que se transformam, frequentemente, em práticas educativas e escolares.

Objetivamos articular o embate acerca do saber e da constituição do conhecimento em sala de aula pelos alunos, bem como a elaboração de conceitos por eles, por meio da mediação do conhecimento pelo professor. Além disso, a motivação partiu da premissa de que, mesmo a escola sendo expressão do mundo do trabalho, nela não deve haver uma reprodução servil dessa realidade, uma vez que existem encaminhamentos político-pedagógicos que contribuem para a emancipação de sua função, superando, assim, a lógica do mercado e da padronização. Desse modo, pudemos perceber situações de aprendizagem em que professores e alunos expressaram as relações de consumo. Ao

⁵⁴ As informações serão dadas no item 4.1 – Metodologia de Análise da Pesquisa de Campo.

contrário dessa lógica, em alguns momentos⁵⁵ houve uma atuação docente e discente com vistas à emancipação do saber, para além da lógica consumista.

Analisamos, ainda, as relações de consumo na contemporaneidade, bem como o trabalho docente e a mediação em sala de aula em favor da constituição do pensamento infantil e da superação da lógica de padronização e consumo infantil. Quando tratamos da formação do psiquismo infantil, buscamos visualizar o enfoque da teoria Histórico-Cultural, que parte do pressuposto de que as mudanças qualitativas ocorridas no psiquismo decorrem do conjunto complexo da atividade do sujeito no mundo, o qual, no contato com a realidade das pessoas e dos objetos, ao se apropriar da cultura (língua, linguagens, uso dos objetos e instrumentos, costumes, hábitos, lógica, ciência e técnicas), reproduz a humanidade que é externa a ele ao nascer e cria para si as qualidades humanas. Isso significa dizer que, ao se relacionar com o mundo da cultura, o sujeito adquire novas formas mais complexas de psiquismo.⁵⁶

Partimos da premissa de que tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais experiente vai sendo elaborado e incorporado por ela, fazendo com que seus modos de agir e pensar sejam transformados.

5.1 METODOLOGIA: LEVANTAMENTO DE DADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Quando pensamos em trabalhar com escolas infantis distintas, foi pela preocupação inicial de observar como a lógica do consumo estava presente tanto na escola pública quanto na escolar particular e, ainda, se os elementos que categorizavam essa presença eram os mesmos nos dois ambientes educativos. Embora, socialmente seja estabelecida a lógica de que nas escolas privadas a teoria consumista se confirma, pudemos perceber, durante as observações, que nas duas instituições infantis houve situações de aprendizagem em que a lógica do consumo foi valorizada.

⁵⁵ Esses momentos a que nos referimos consistem nos relatos de observações das atividades desenvolvidas pelas crianças tanto na Escola da Infância I quanto na Escola da Infância II.

⁵⁶ Enquanto pesquisadora, essa afirmativa é a que mais nos convém para explicar e justificar a necessidade de se estabelecer uma relação social dinâmica e mediadora, uma vez que, na escola, pode-se desenvolver o pensamento amparado por questões ricas e verdadeiramente criativas de interação social. Isso nos permite acreditar que, independentemente da faixa etária de desenvolvimento infantil, a criança precisa aprender a interagir socialmente com o mundo, com a cultura e com as pessoas. Ao contrário disso, têm-se configurado nas escolas práticas de desvalorização do social e de ênfase ao que está dado, pronto.

Notamos, pelas observações e entrevistas⁵⁷, que a escola da infância I (particular) se propõe a desenvolver um trabalho pedagógico cooperativo, crítico e que respeita o processo de construção de cada criança. Ressalta o trabalho com alguns valores mantidos como essenciais na formação da criança, como o não incentivo ao consumismo, embora em alguns momentos de aprendizagem a lógica consumista tenha se confirmado. De forma semelhante, a escola da infância II (pública) diz basear-se nos fundamentos éticos da responsabilidade e da solidariedade, principalmente pelo exercício da criticidade; todavia constatamos que, pelas ações docentes e discentes, há também a predominância do pensamento consumista em alguns momentos.

Outra preocupação por nós levantada foi o fato de que, dadas as diferenças econômicas e de classe entre as duas escolas, poderia haver diferenças na mediação entre as crianças e o que é oferecido pela lógica do consumo. O consumo é uma das práticas que indicam as interações e as diferenças entre classes, conciliando-as ou provocando divergências (dadas pelas acessibilidades ou impossibilidades).

Embasada por essas constatações, procuramos compreender as relações de consumo estabelecidas no cotidiano da escola infantil (ou seja, se a teoria consumista se confirma e se estabelece) e o processo de mediação em sala de aula em favor da formação do pensamento infantil, seja pela lógica consumista e/ou para além disso.

A partir das contribuições do materialismo histórico-dialético, é importante destacar que cada época possui uma forma de trabalho que faz/constitui o ser humano do seu tempo. Possui uma cultura, filosofia, história, arte, literatura, educação, a partir da realidade material. O ser humano, especificamente, a criança de nosso tempo é o consumista, não existe outro. O próprio brinquedo industrializado é o espelho da sociedade, de seus avanços tecnológicos, em que se preconiza a ideia de que tudo em nova vida é industrializado e vendido como objeto e criação do ser humano.

Nessa lógica consumista, o ser humano sem os objetos industriais não é nada: carro, computador, celulares, eletrodomésticos, brinquedos industrializados, etc. O ser humano cada vez mais se maquiniza (coração artificial, seios de silicone, próteses, pernas mecânicas, meios de transporte, bancos, compras e vendas *on-line*) e está tão industrializado que já se tornou industrial: tudo a distância, compras, vendas, negócios, relações afetivas, intimidades.

⁵⁷ O roteiro das observações e entrevistas segue anexo à pesquisa.

Entretanto, questionamos: Como anda a escola infantil? O que faz a criança consumidora na educação infantil? Como são constituídas suas leituras de mundo, suas relações sociais? Quais são as brincadeiras experienciadas efetivamente nos espaços infantis? As crianças têm tido contato com as brincadeiras tradicionais?⁵⁸ Como os professores medeiam as relações entre crianças e o conhecimento? O que os professores sabem e pensam sobre a sociedade consumista? Como os professores infantis influenciam no processo de formação de conceitos científicos pela criança? Quais leituras críticas podem ser extraídas a partir do brincar de faz de conta pela criança? Das escolas observadas, qual ou quais efetivamente têm reproduzido e confirmado o consumismo em suas ações didático-pedagógicas?

A partir dessas inquietações, apontamos algumas categorias de análise para a pesquisa de campo: 1) a sociedade do consumo e os saberes docentes; 2) as formas alternativas de mediação do professor na formação de conceitos pela criança; 3) a Formação do pensamento infantil; 4) o brincar de faz de conta como estratégia de exclusão e inclusão social.

No levantamento e análise dos dados de campo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, que intenta captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência. Pode ser aplicada a diversos aspectos da vida educativa, procurando explicar suas origens, suas relações, suas mudanças, se esforçando por deduzir as consequências que poderão incidir sobre a vida humana.

A partir dessa concepção de pesquisa, buscamos oferecer uma melhor explicação para os dados em questão, caracterizando-se como um **estudo de caso**. Pretendemos, em nossa análise, discorrer a respeito de abordagens de ensino, métodos, observações e desvelamento de fenômenos educacionais específicos que ocorrem em escolas da infância, principalmente, em salas com crianças entre 4 e 5 anos, no que se refere ao processo de mediação social para a formação do pensamento infantil.

Tratando da ‘formação do pensamento infantil’, tomamos como base o pensamento de Vygotsky (1991), que define o psíquico (pensamento) não como qualidade inerente ao homem e à sua biologia, mas, sim, algo que se forma no ser biológico “como

⁵⁸ As brincadeiras tradicionais podem ser identificadas, como pega-pega, amarelinha, balança caixão, esconde-esconde, brincadeiras cantadas (Se eu fosse um peixinho; Fui ao Itororó; Ciranda-Cirandinha); passar o anel, bets, boliche, bambolê, pular corda, pular elástico.

consequência da inter-relação deste com o contexto social e cultural no qual vive e se desenvolve ao longo da história de sua existência.” (BEATÓN, 2001, p. 146).

De acordo com Vygotsky (1991), compreender o desenvolvimento do pensamento humano pelo Enfoque Histórico-Cultural consiste, essencialmente, em visualizar o ser humano como um ser único e indivisível, que vive seu desenvolvimento psíquico por meio dos processos de vida e educação; ao contrário, na sociedade consumista e por meio da indústria cultural, prevalece a individualidade reduzida à padronização do sujeito, o enquadramento intelectual e a moldagem a partir das regras do capital e do consumo.

Vygotsky (1991) propõe, então, uma teoria baseada na dialética e seus princípios, considerando a dinâmica e a totalidade sistêmica que se produzem no desenvolvimento psíquico. Sobre o que afirmava Vygotsky a este respeito, escreve Beatón (2001, p. 149):

Vygotsky tem uma abordagem dialética, uma interconexão entre o todo e uma análise dos resultados, produto das uniões constantes entre contrários que produzem novas qualidades ou novas formas de apresentação da realidade e a natureza, material e ideal do ser humano.

Desde o início de seus estudos, Vygotsky (1896-1934) acreditava que o Materialismo Histórico-Dialético continha a compreensão que ele buscava, isto é, a de que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em transformação⁵⁹. O estudioso conduziu seus trabalhos nessa perspectiva para explicar a transformação dos processos psíquicos elementares em processos complexos ou superiores. De acordo com Cole e Scribner (1994, p. 9),

O cisma entre os estudos científicos naturais dos processos elementares e a reflexão especulativa sobre as formas culturais do comportamento poderia ser superado desde que se acompanhassem as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento. Assim, quando Vygotsky fala de sua abordagem como privilegiadora do ‘desenvolvimento’, isso não deve ser confundido com uma teoria do desenvolvimento da criança. Na concepção de Vygotsky, essa abordagem constitui o método fundamental da ciência psicológica.

Consideramos pertinente enfatizar que Vygotsky foi o primeiro pesquisador, na área da Psicologia, a trazer, de fato, para esta ciência, a teoria marxiana, a qual compreende o fato de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material provocam

⁵⁹ Conforme aponta Gadotti (1998) em sua obra *Pedagogia da Práxis*, a questão que deu origem à dialética é a “explicação do movimento” e da transformação das coisas. A dialética considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras.

transformações na natureza humana ou, ainda, na consciência e nos comportamentos humanos. Embora outros pesquisadores já tivessem se dedicado à tarefa de fazer essa ligação, Vygotsky foi quem correlacionou o Materialismo Histórico-Dialético a questões psicológicas concretas.

A dialética marxista fundamenta essa pesquisa:

[...] os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (MARX, 1977, v. 1, p. 301).

A partir desses pressupostos, podemos pensar na pesquisa de campo. O objetivo consistiu em conhecer e diagnosticar a realidade delimitada, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, suas relações, sua educação, seus propósitos, suas intencionalidades, suas concepções e valores; enfim, os dados recolhidos (por diário de campo, entrevistas, e observações) estão em forma de palavras ou imagens e não de números e estatísticas.

Explicitamos melhor o que seja a investigação qualitativa em educação, a partir de contribuições de Bogdan e Biklen (1991), que procuram caracterizar com profundidade as características mais elucidativas no campo da investigação qualitativa. Nesse sentido, apontamos que a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais⁶⁰.

Verificamos que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o *ambiente natural*, constituindo o instrumento principal. Enquanto pesquisadora, dispensei grande quantidade de tempo nos dois centros de educação infantil⁶¹ tentando elucidar questões educativas e voltadas para o objeto de estudo. A frequência e permanência durante um tempo no local de estudo se deu pela possibilidade de refletir a partir de um contexto social e educativo.

⁶⁰ Segundo Bogdan e Biklen (1991), é bom lembrar que nem todos os estudos considerados qualitativos patenteiam essas características com igual eloquência. Alguns deles são desprovidos de uma ou mais das características.

⁶¹ Ambiente para a pesquisa de campo: CEI Particular e CEI Público Estadual.

Os autores Bogdan e Biklen (1991, p. 48) vêm a confirmar a intenção dessa primeira característica da investigação qualitativa – ambiente natural –, quando entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Desse modo, os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Assim, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Se a investigação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 48).

Na segunda característica, vemos que a investigação qualitativa é *descritiva*, uma vez que os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Assim, a palavra escrita (notas de campo) assume particular importância, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados. Toda a observação e registro servem para constituir pistas que nos permitem estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Em continuidade, na qualidade de terceira característica, identificamos a ênfase no *processo* e não simplesmente nos resultados ou produtos, ou seja, como se constituem realmente as interações no campo observado, no caso específico da pesquisa que se propõe nessa tese, como são estabelecidas as relações entre professor e crianças, crianças e crianças, as narrativas, os diálogos e as ações. E, para tanto, as análises dos dados far-se-ão de forma indutiva (quarta característica), uma vez que não se recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses; entretanto, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

E, como quinta característica, o *significado* é de importância vital na abordagem qualitativa, uma vez que o interesse centra-se no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, suas subjetividades.

Desse modo, acreditamos que

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. [...] estabelecem

estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. [...] refletem uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 51).

É sabido que as conclusões a que as pesquisas de campo pretendem chegar não se referem a todos os “casos” existentes na realidade, mas também não se restringem apenas ao “caso” observado. Essas pesquisas enfocam um número restrito de contextos para descrever características que possivelmente se apresentam em uma quantidade significativa de outros contextos. Cabe ao pesquisador diferenciar as idiosincrasias observadas nos atores de campo de características possivelmente existentes entre os atores de vários outros contextos.

Além do estudo teórico com leituras de obras de Adorno, Horkheimer, Marcuse, Foucault, Marx, Leontiev, Vygotsky, Luria, entre outros, temos o propósito, pela pesquisa qualitativa descritiva, de analisar, pelo estudo de caso, situações educativas que entrelaçam as discussões dessa tese. Entretanto, o que define o rigor da pesquisa pelo estudo de caso não é necessariamente a quantidade de atores observados ou a quantidade de dados obtidos sobre eles, mas a variedade de tipos de fontes de dados e as possibilidades de análises e sínteses entre elas.

Pelo Materialismo Histórico-Dialético, o ponto de partida metodológico dessa pesquisa é a possibilidade cognoscitiva de apreensão da própria realidade social, do conhecimento do real em si. Portanto, a realidade social pode ser captada por meio da razão humana, uma vez que ela pode ser conhecida, porque resulta da atividade sensorial, pois é o produto da práxis humana objetivada. Desta forma, a história é concebida como o processo da objetivação do trabalho humano. E, por isso mesmo, em sua complexidade crescente, a história pode ser objeto de um conhecimento social totalizante (MARX; ENGELS, 1998).

O conceito dialético de totalidade, portanto, é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva. A totalidade social no Materialismo Histórico-Dialético é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e por meio das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as totalidades parciais – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam.

Assim,

[...] a concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem [...]; segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado (LUKÁCS, 1978, p. 381).

A totalidade envolve a unidade concreta que não é absoluta, morta, pronta e imutável; mas, dinâmica e contextualizada em cada período histórico, cultural, político, econômico. Dessa totalidade, caracterizamos a dialética, que, segundo Marx, não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem-mundo. Isso é demonstrado em *O Capital*, em que Marx (1980) preocupava-se em entender o processo de formação histórica do modo de produção capitalista, não como se fosse uma forma acabada de relação homem-sociedade, mas como um *fieri*, um sendo. Afirma o autor que a condição para que o homem se torne homem – porque ele não é, ele se torna – é o trabalho. Assim, ao contrário das ideias de Hegel, Marx afirma que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado”. (MARX, 1980, v. 1, p. 16).

Nesse sentido, a dialética situa-nos, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Portanto, o desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real.

Para Kosik (1995), a dialética trata da coisa em si. A atitude primordial e imediata do homem em face da realidade não é a de sujeito abstrato cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, mas a de um sujeito concreto que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática na relação com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Explicitamos, nessa pesquisa, a preocupação em desenvolver uma postura dialética materialista de investigação, com o movimento de superação e de transformação da realidade e do pensamento. Assim, Marx, no posfácio à 2ª edição de *O Capital*, explicita seu método de forma sucinta, através de um de seus críticos:

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que se rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as conseqüências por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. Por isso Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de ponto de partida e de apoio. (MARX, 1983, p. 79).

Considerando o enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky (1991, p. 101), vê-se que “a originalidade da psicologia dialética consiste justamente em que pretende determinar de um modo completamente novo seu objeto de estudo, que não é outro, senão o processo integral do comportamento”. A partir disso, acreditamos que o desenvolvimento psíquico no Enfoque Histórico-Cultural é algo complexo em que intervêm condições biológicas do indivíduo mediadas pelas condições histórico-culturais de seu entorno e a dinâmica de formação das próprias estruturas psicológicas – em processo de desenvolvimento – em cada indivíduo em particular. A inter-relação complexa e a interdependência dessas condições, através do tempo, são o que produz o desenvolvimento psíquico humano (BEATÓN, 2001).

Para o autor anteriormente mencionado, as questões discutidas por Vygotsky (1991) continuam sendo atuais, apesar de formuladas no período de 1926, pois propõem um novo olhar para as questões sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, a formação do pensamento.⁶²

Assim, a intenção foi desenvolver a pesquisa a partir de um estudo teórico bibliográfico e um estudo de caso, com a finalidade de desenvolver reflexões e, ainda, analisar como veio sendo constituída a formação do pensamento de crianças (4 e 5 anos) a partir da leitura que o professor mediador faz da sociedade contemporânea e, principalmente, das relações de consumo. Além disso, tivemos a intenção de refletir o papel da escola frente à lógica do consumo e, ainda, verificar, através da pesquisa de

⁶² É a partir das contribuições de Vygotsky que se fez esse estudo de campo, pois as escolas, em expressão à lógica do consumo, de maneira geral, não têm aprofundado o conhecimento de seus pequenos (crianças), atrofiando seus pensamentos e ideias em leituras do senso comum, superficiais e insignificantes, quando se pensa o desenvolvimento do psiquismo infantil. Assuntos importantes são tratados com crianças, entretanto, tem-se negligenciado a possibilidade de ampliação dos conceitos em favor do conhecimento elaborado cientificamente. Nesse sentido, a pesquisa de campo se faz necessária, uma vez que essa leitura pode ser extraída de uma das escolas da infância observada.

campo, se a teoria consumista se confirma ou não no cotidiano do trabalho pedagógico na educação infantil.

Na situação específica vivida nos dias atuais pela educação infantil, a contribuição dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico permite um repensar dos papéis vividos por educadores e crianças nos processos de ensino, orientando “o agir de adultos e crianças na escola infantil e para a instalação de práticas que possibilitem o máximo desenvolvimento humano a todas as crianças” (MELLO, 2007, p. 3).

A opção pelo **estudo de caso** se fez por acreditarmos, para esta investigação, que é o mais relevante para esse tipo de análise, uma vez que os resultados são válidos só para o caso que se estuda, sem intenção de generalizar tais informações. Ainda, o estudo de caso fornece-nos o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, uma vez que, a partir de observações em diversas situações de aprendizagem, pode-se buscar uma observação mais refletida do que espontânea, focada também nos gestos, não somente nos sentidos atribuídos a eles. Desse modo, Kosik (1995, p. 29) leva-nos ao entendimento de que a “totalidade não significa todos os fatos”, e acumulá-los não implica conhecer a realidade. Os fatos são conhecimentos de realidade somente se compreendidos como partes de um todo. Nesse sentido, a totalidade não significa tudo, mas as articulações essenciais que ligam o objeto de estudo a eventos específicos.

Para análise dos dados, optamos pelo processo descritivo próprio das ciências humanas. Martins (1990, p. 53) nos esclarece o conceito do que seja descrição, afirmando que “descrever algo envolve uma ação que é dirigida a alguém”. Desse modo, a descrição tem o sentido de algo que é escrito para fora, ou seja, o primeiro característico da descrição é que haja alguém, outro sujeito a quem a descrição seja dirigida e que “não conhece” o assunto ou o objeto descrito. Descrever algo é poder dizer como certa coisa pode ser diferenciada da outra ou ser reconhecida entre outras coisas.

Para a realização desta pesquisa, selecionamos intencionalmente duas professoras que trabalham com crianças entre as faixas etárias de 4 e 5 anos. As professoras têm mais de cinco anos de experiência no magistério e atuam em Centros de Educação Infantil no Município em Londrina, sendo um público e outro particular. As docentes selecionadas não eram pedagogas: a professora da Escola Particular é formada em Letras e Mestrado em Linguística; a professora da Escola Pública é formada em Geografia, licenciatura, ambas com um tempo aproximado de seis anos de magistério. Além disso, observamos também

aproximadamente vinte crianças entre nas idades de 4 e 5 anos, de cada espaço de educação infantil.

O estudo dessas escolas foi uma tarefa um tanto complexa dada a opção de pesquisa – observação não participante. Inicialmente, tivemos um pouco de resistência, principalmente pela escola particular; entretanto, compreendemos a situação, haja vista que essas resistências deveram-se às distorcidas pesquisas anteriores que contribuíram de maneira negativa com o trabalho desenvolvido pela escola. Após vários contatos, pudemos firmar um diálogo com os dois Centros de Educação Infantil escolhidos em Londrina, a saber: 1) CEI particular, que está localizado na região central do Município de Londrina; 2) CEI público que fica na região leste do Município, sendo de responsabilidade do Estado.

A **Escola da Infância I** (Centro de Educação Infantil Particular) nasceu da ideia de se “construir um espaço especial de educação para a criança”, principalmente pelo fundamento básico de que é na infância que se começa a construção de sujeitos autônomos e conscientes, a partir do conhecimento e respeito à história de cada um, do modo de ser e de agir individual. Este CEI parte da ideia de um trabalho embasado pela *filosofia ativa* de que tudo se pode pôr em prática pelas vivências e experiências; partindo do pressuposto de que a curiosidade, a ação e a interação são inerentes ao ser humano. Para tanto, os desafios são postos em favor do conhecimento, da descoberta e desenvolvimento.

Os professores desta escola acreditam que as crianças precisam expressar livremente seus medos, inseguranças, leituras de mundo, impressões, hipóteses, além de que precisam ter espaços para conhecer, perguntar, elaborar hipóteses, estabelecer relações e aprender de maneira real e significativa.

A escola é bem estruturada, tanto em seu espaço físico quanto social e pedagógico, possibilitando uma abertura significativa de vivências infantis. Atende crianças de educação infantil e, em 2009, implantou o 1º ano do ensino fundamental. Está bem localizada na região central de Londrina, com atendimento às famílias de classe média e média alta. O nível de criticidade e de cobrança pelos pais é alto, têm uma participação efetiva na escola e reconhecem a escola como o lugar para se construir o conhecimento, a autonomia e a criatividade. Esses pais, em sua maioria, são profissionais de diversas áreas: saúde, educação, exatas, com uma diversidade de atuação profissional: professores universitários, médicos, administradores de empresa, autônomos.

Ainda sobre o espaço, observamos que está bem estruturado, mesmo sendo uma adaptação feita a um antigo bar da cidade, chamado Toca de Assis. Embora seja um lugar

adaptado, tem uma estrutura muito boa e versátil, como: sala de reuniões, sala de coordenação pedagógica, cozinha, berçário, salas de estimulação, salas de aula, *atelier* (espaços para oficinas diversas), parque, sala de sucatoteca, sala de televisão, área verde (areia, horta, pomar). O interessante é que todos os brinquedos são rudimentares, de madeira, o que possibilita uma sensação gostosa, como se estivesse num sítio, por exemplo. O espaço externo é grande e bem aproveitado, com bosque, pátio de areia e com balanços construídos nas grandes árvores, que compõem o cenário natural para as crianças. As crianças podem escolher suas brincadeiras preferidas, além das oferecidas pelas professoras como: pular corda, brincadeiras de pega-pega ou construções na areia. O espaço interno, no caso as salas de aula, é bem pequeno; entretanto, para o número de crianças atendidas, é suficiente. Há ainda, nesse contexto de espaço, algumas surpresas: duendes, bruxas, magos que servem de objetos decorativos, chamando-nos atenção para o holístico, ou seja, usam como referências representações espirituais consideradas ainda uma incógnita na mente humana.

A sensação é que, nessa sociedade capitalista e extremamente agitada em que tudo pode ser calculado pelo tempo-relógio da produção, deparamo-nos com algo que foge do real, mas que tem sido bastante aceito na contemporaneidade como promessa de mudança de vida, ou seja, a sociedade do consumo gera tantas inquietações, frustrações, dúvidas, medos, incertezas que parece ser a formação holística um possível caminho de superação nesse tempo incerto. As pessoas têm sido seduzidas a procurar ajuda espiritual através desses amuletos, possibilitando um crescimento significativo nessa área, já que os investimentos são caros, tanto nas consultas quanto na aquisição desses objetos (duendes, magos, bruxas, objetos de superstição, aromatizantes diversos, entre outros).

Em relação ao espaço externo – parque com brinquedos rudimentares –, constatamos que o cenário da escola infantil não reflete a lógica do brincar industrializado; ao contrário, valoriza o brinquedo tradicional, artesanal e está em conformidade com as contribuições teóricas de Walter Benjamin e Vygotsky, que consideram que o brincar independe do brinquedo. Além disso, o balanço construído com uma corda na grande árvore e que dá suporte ao pneu também é uma tentativa de pensar e agir diferente do que está posto pela sociedade do consumo. Entretanto, o investimento na escola é alto, e as crianças que frequentam são de realidade social e cultural muito diferente da visão de criança constituída pela escola, ou seja, as crianças que chegam à escola infantil I são

provenientes da cultura estabelecida pela lógica do consumo, do brinquedo industrializado, do mundo das Barbies e Super-Heróis.

Diante disso, constatamos que mais que tijolos e paredes, os espaços também educam e possibilitam a busca por equilíbrio e harmonia no sentido de direcionar as ações entre crianças. Além disso, priorizam a conscientização ambiental, além de orientar as crianças para atitudes menos agressivas com a natureza. De uma concepção de infância aberta para o mundo das descobertas e da manifestação livre do pensamento e a criança enquanto sujeito único, possuidor de características ricas e peculiares, a escola acredita que os espaços projetados convidam a todos – professores, crianças, pais – a conhecer, descobrir e interagir.

Na escola da infância I, impressiona a curiosa manifestação arquitetônica. Tudo muito diferente do que estamos acostumados a ver em espaços educativos que atendem crianças de 0 a 5 anos. Nesse ambiente educativo, pudemos ver espaços originais, diferentes e em contramão do que se tem padronizado nas escolas: ateliês, salas com espaço em formato de tendas, brinquedos rústicos (de madeira), decorações feitas pelas crianças com uso de diversas cores, espaços para sucatoteca (chamado de ateliê da reciclagem), muito verde, áreas com hortas, canteiros, areias, balanços feitos de pneus amarrados nas grandes árvores dispostas no pátio, uso de bastantes bibelôs (duendes, bruxas e outros personagens míticos já comentados). Há uma mistura de originalidade e misticismo.

Na sala de aula, percebemos um ambiente de grandes conquistas, de bastante novidade e de muita criatividade. O que mais nos chamou a atenção foram as riquezas das produções infantis, em que, com profundidade científica, registravam suas leituras e impressões em formato de desenhos, escritas, com uso de muita espontaneidade. Há uma rotatividade de produções, sendo que em cada semana havia produções diferentes e inovadoras.

De início, com um olhar menos apurado, percebemos que as produções infantis refletiam um discurso perfeito de valorização da criança enquanto ser único, subjetivo; todavia, conforme as observações foram acontecendo, pudemos avaliar que somente eram apresentadas as produções que a professora e a diretora da escola julgassem ser adequadas

para o Portfólio⁶³, material este a ser encaminhado aos pais e ou responsáveis pelas crianças. Aquelas atividades que fossem consideradas improdutivas ou imperfeitas eram deixadas de lado, sendo, em tempo, inutilizadas tanto pela professora quanto pelas crianças. Nesse momento, há que considerar que a lógica consumista permeia as práticas pedagógicas na escola infantil I, já que, conforme padrões estabelecidos (produção, beleza, imagem), os trabalhos infantis eram valorizados.

Em relação à chegada à escola, tivemos a recepção da diretora e professora da turma a ser observada. Nesse momento, algumas crianças se aproximaram para conversar e foram interrompidas pela professora que disse: “Depois vamos conhecer melhor a professora, ela irá se apresentar para vocês”.

A opção pela observação não participante possibilitou registros em um diário de campo, porque não foi permitido filmar. Apenas tivemos a oportunidade de registrar alguns momentos com fotos.

O contexto da escola contribuiu para as ações de crianças, que são bastante calmas, tranquilas e, ao mesmo tempo, muito livres, podendo ir e vir com segurança. Além do espaço gostoso, a escola tem uma proposta de preservação do ambiente, então tudo é reaproveitado, até a água que usam para lavar a calçada é reutilizada. Encontramos figuras incríveis: o carneiro Alípio, a cabrita Meni e a cachorra Lila, pelos quais as crianças têm demonstrações de afeto e carinho.⁶⁴

Retornando ao contexto da sala de aula e da presença da professora e crianças, a turma tem um número aproximado de 10 crianças entre 4 e 5 anos, sendo chamada de *Turma do Amor*.

Durante os meses de observação e de estudo de caso, pudemos vivenciar várias atividades com as crianças e, mesmo no papel de observadora não participante, não tivemos como ficar de fora, pois as próprias crianças solicitavam nossa presença nas atividades e ou brincadeiras. As vivências foram significativas na qualidade de observadora não participante.

A **Escola da Infância II** (Centro de Educação Infantil Público) baseia-se em ações educacionais que asseguram o direito da criança a um espaço propiciador de seu

⁶³ Atividade avaliativa individual das crianças em que são registrados os momentos de aprendizagem, as atividades desenvolvidas por elas, suas percepções, ações, leituras de mundo com formato decorativo.

⁶⁴ Embora a escola tenha a ideia de deixar os animais em contato com as crianças, percebemos que a cachorra, por exemplo, precisaria de mais atenção e cuidado, até mesmo com a sua higiene, já que todas as crianças mantêm contato com ela.

desenvolvimento integral, delimitando as bases teóricas condutoras da dinâmica da instituição de educação infantil. Nesse sentido, a proposta traz contribuições para ações pedagógicas que privilegiam o educando, suas vivências, seus valores e formas de agir, tendo uma visão de homem centrada na experiência, na vida e na atividade. Complementa, ainda, que a educação deve ser essencialmente lúdica, prazerosa, fundada nas mais variadas experiências e no prazer de descobrir a vida, colocando as crianças em contato com uma variedade de estímulos e experiências que propiciem a ela seu desenvolvimento integral. Assim, as ações desenvolvidas fundamentam-se nos seguintes princípios: 1) educação ativa e relacionada com os interesses, necessidades e potencialidades da criança; 2) ênfase na aprendizagem através da resolução de problemas; 3) ação educativa ligada à vida e não entendida como preparação para a vida; 4) fomento da solidariedade e não da concorrência (UEL, 2008, p. 46).

A escola é bem estruturada em seu espaço físico, social e pedagógico, possibilitando uma abertura significativa de vivências infantis. Sua estrutura foi projetada para tal finalidade. Atende aproximadamente 100 crianças em período integral, sendo estas filhas de funcionários do Hospital Universitário de Londrina. Sua capacidade física comporta até 150 crianças em período integral. Está localizada na região leste de Londrina, próximo ao hospital, atendendo entre os horários das 06h45m às 19h15m.

Os pais reconhecem a escola como a entrada dos filhos na sociedade. Valorizam e confiam no trabalho dos professores, sendo participativos das atividades que envolvem os seus filhos. Os pais têm uma situação financeira boa, correspondente à classe média e alta. Na maioria, atuam no hospital Universitário com funções diversas: chefias de setores, enfermeiros, médicos, apoio operacional, entre outras funções. São participativos, conforme já assinalado, e julgam a necessidade de intervenções pedagógicas com as crianças, daí suas críticas e buscas de respostas na escola, principalmente no que tange à aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos.

O espaço externo e interno da escola é bem estruturado, preenchendo os requisitos mínimos de atendimento com qualidade. Na área externa, há *playground* com área gramada, escorregador, balanços, gira-gira, labirintos, gangorra, casinha de bonecas e outros; um pátio coberto ligado ao prédio; um solário para as salas do berçário I e II; estacionamento para automóveis. Na área interna: secretaria, *hall* de entrada, coordenação, almoxarifado, sanitário masculino e feminino, sala de isolamento, enfermaria, consultório psicossocial, consultório médico, anfiteatro, nutrição, cozinha, refeitório de funcionários,

lavanderia, rouparia, serviços gerais, brinquedoteca, biblioteca, videoteca, amamentação, salas de aula (6 unidades) com sanitário infantil; sala de estimulação, sala de repouso para funcionários.

O espaço da Escola Infantil II reflete a lógica consumista com seus brinquedos inovadores e industrializados em sintonia com a beleza, com o lúdico padronizado pela oferta de mercado. Há um investimento significativo nesses tipos de brinquedos, além do que são distribuídos conforme a faixa etária das crianças.

Na sala de aula, pudemos, de início, perceber um ambiente físico unificado, com alguns cartazes com regras de convivência, calendário, aniversariante do mês e algumas produções infantis. Nestes materiais, percebemos que alguns dos cartazes eram desnecessários, supérfluos e que não acrescentariam nada, naquele momento, à aprendizagem das crianças; entretanto, em todas as salas alguns destes materiais se repetiam. A própria organização da sala com uso de cartazes, calendários, normas envolvia um arranjo todo padronizado, unificado. As decorações de salas eram muito próximas, expressando uma uniformidade do espaço, mas distantes de serem construídas pelas próprias crianças. Percebemos, nitidamente, que a maioria das confecções e arranjos das salas tinham as mãos de adultos, e não de crianças; observamos que, por parte dos professores e coordenação, há uma preocupação muito grande quanto à estética dos trabalhos: prende-se muito à aparência, à imagem das atividades, como isso chegará às mãos dos pais.

Sobre esse assunto, percebemos que a professora II observada tinha uma preocupação muito grande com a produção final das crianças, com a beleza de apresentação desse trabalho (não que não seja importante); todavia, acreditamos que sua maior preocupação deveria ser com o processo de aprendizagem dessas crianças durante as atividades realizadas, suas conquistas cognitivas, sociais, afetivas e não somente a apresentação esteticamente perfeita.

Com essa leitura, podemos extrair contribuições significativas quando pensamos a lógica consumista que padroniza, unifica, traz à tona o supérfluo como algo necessário e, além disso, seduz o pensamento para a reprodução servil sem compreensão crítica da realidade, ou seja, será que todos os professores tinham consciência do espaço construído por eles? Será que os cartazes estabelecidos na sala refletiam os objetivos propostos pelos professores do CEI II?

No que se refere a nosso trabalho, a nossa chegada à escola foi receptiva tanto pela diretora e professora quanto encarregada de seção (coordenação). Quanto às crianças, essas todas estavam na área externa da escola com seus brinquedos individuais de faz de conta (bonecas, heróis, utensílios domésticos, animais) e não se deram conta da nossa presença. Depois, num momento em sala, só perceberam que eu estava lá, por causa da apresentação feita pela professora às crianças. Durante todo o tempo em que estivemos com as crianças, não houve qualquer interação com elas. Tentamos, algumas vezes, em momentos de brincadeiras de faz de conta conversar, mas logo éramos surpreendidas pela desmotivação em estabelecer um diálogo; saiam da situação e mantinham-se ora isoladas, ora em grupos menores.

Essa situação pode ser analisada a partir dos parâmetros do consumo que naturalizamos tudo, ou seja, aquilo que entra no cotidiano já não nos impressiona mais. Afirmamos isso, considerando que o CEI II recebe cotidianamente alunos estagiários do Curso de Pedagogia, pesquisadores na área de educação infantil; desse modo, as crianças não são mais impactadas pelas ‘pessoas diferentes’ convivendo no seu espaço e agem naturalmente, diferentemente da recepção dada pelas crianças na Escola da Infância I.

Nesse espaço infantil II, há uma preocupação constante com o cumprimento da rotina, por exemplo: café da manhã, almoço, hora do sono, fruta, café da tarde. Comparada à Escola Infantil I, pudemos ter sensações diferenciadas conforme as peculiaridades de cada centro de educação infantil. A rotina aqui estabelecida reflete uma sociedade em que o tempo é marcado conforme os parâmetros do mundo do trabalho, articulado à lógica do mercado e da produção. Lembramos a famosa frase já registrada no capítulo primeiro dessa tese: “na sociedade do consumo, tempo é dinheiro”.

A turma observada na Escola Infantil II possui um número aproximado de 15 crianças de 4 e 5 anos, que são atendidas por duas educadoras e uma estagiária. Há uma riqueza no espaço físico, haja vista que a escola foi projetada para esse fim. A organização do tempo limita-se mais especificamente ao cumprimento da rotina, supracitada, embora o número de profissionais no atendimento e educação das crianças seja maior do que na Escola Infantil I. Enquanto as crianças na escola II convivem com três educadoras, na escola I as crianças passam o tempo todo com uma professora.

Durante o período de observação, sentimos falta de momentos em que crianças estivessem em situações como: pular corda, pular amarelinha, produções escritas infantis com autonomia, interações professor e crianças em momentos lúdicos, desenvolvimento de

rodas de conversa e da própria linguagem enquanto manifestação social e de comunicação, entre outros. As crianças permaneciam muito tempo sem fazer quase nada ou sempre na mesma atividade. Elas passavam muito tempo numa mesma situação, como o dia do brinquedo, que acontecia o dia inteiro. Como a observação acontecia nas sextas-feiras, somente vivenciamos atividades como ‘o dia do brinquedo’. Mas, pensando nessa possibilidade, pudemos, de maneira totalmente diferente da escola I, vivenciar e experienciar situações inusitadas, surpreendentes em que crianças, puderam demonstrar, em momentos de faz de conta e de imitação, situações sociais e leituras de mundo.

Tanto na Escola da Infância I quanto na Escola II, o período de observação foi o mesmo. Iniciamos no mês de agosto de 2009 e tivemos a oportunidade, em acordo com a escola, de observar por 03 (três) meses. Na **escola I**, fazíamos as observações durante todas as sextas-feiras no período vespertino (13h30 às 17h30) e na **escola II**, no período matutino (08h00 às 12h00). O grupo pesquisado se constituiu de crianças de 4 e 5 anos de idade.

Além das observações dos sujeitos, pudemos coletar dados importantes a partir da análise do material didático utilizado pelas professoras mediadoras em sala de aula e, ainda, das atividades planejadas e aplicadas com as crianças. Outras formas de registros se fizeram possíveis: diário de campo com anotações de todas as observações feitas em salas de educação infantil; registro por meio de fotos de momentos de interação em sala entre crianças e estas com a professora; registro por meio de fotos de algumas atividades em específico realizadas pelas crianças⁶⁵.

Todos os procedimentos legais e éticos foram levados a efeito, a fim de que esta pesquisa pudesse ser realmente realizada. O acordo entre pesquisadora e as escolas foi feito pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras⁶⁶. Mesmo não tendo sido feita uma observação direta das crianças, o espaço em que estas estavam foi alterado para um espaço de pesquisa (com registro de fotos, falas das crianças, atividades).

No que se refere aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa, é fundamental lembrar que, na proposta inicial, referente ao uso de instrumentos, havia o interesse em utilizar diário de campo, roteiro com questões para entrevista, filmagem e

⁶⁵ É interessante afirmar que tínhamos, inicialmente, o desejo em gravar situações em salas de aula com o propósito de melhor analisar, e de forma coerente, a linguagem e as relações estabelecidas em sala; entretanto, em ambas as escolas infantis, isso não foi possível. Quanto às fotos, somente a escola particular solicitou vê-las por cuidado de expor a criança e sua identidade na pesquisa.

⁶⁶ Todos os documentos, formulários e roteiros de entrevista serão anexados na tese.

fotografia. Entretanto, na prática apenas houve a possibilidade de realizar a observação não participante por meio de anotações no diário de campo, leitura das atividades e alguns registros com fotografia. Quanto à entrevista, esta não aconteceu necessariamente da forma que se previa, haja vista que a condição firmada foi de que as professoras respondessem por escrito, pela própria falta de tempo de parar as atividades docentes para tal propósito.

Pela **observação não participante**⁶⁷, também conhecida como observação passiva, levantamos elementos necessários para a análise da realidade. A observação registrou o discurso da professora mediadora em sala de aula antes, durante e depois das atividades previamente elaboradas por ela. Assim, a observação fez-se com a finalidade de compreender a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem a partir do trabalho articulado com as áreas do conhecimento; a relação professor-aluno; material didático; discurso narrativo e prática do professor; atividades planejadas.

Amparada pelas contribuições da teoria marxiana – não negando o valor e a necessidade da subjetividade do conhecimento e acreditando que o mundo é sempre uma visão do mundo, o mundo refletido –, buscamos compreender a determinação recíproca entre as ideias e as condições reais de sua existência:

[...] o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social. (MARX, 1979, p. 23).

Como afirma Lefèvre (1974, p. 36), “o método marxista insiste [...] num fato essencial: a realidade a atingir pela análise, a reconstituir pela exposição (síntese), é sempre uma realidade em movimento”. A dialética, portanto, considera cada objeto com suas próprias características, o seu devir, as suas contradições, concebendo as coisas e os fenômenos, não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários. Focaliza, ainda, “as coisas e suas imagens conceituais em suas conexões, em seu encadeamento, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e envelhecimento” (LEFÈVRE, 1974, p. 58).

Nesse propósito, ao contrário de outras ciências que têm por objetivo um aspecto limitado do real, o materialismo histórico-dialético tem por objetivo a concepção do

⁶⁷ O roteiro de observação consta em anexo ao Projeto de Pesquisa.

mundo no seu conjunto, na sua totalidade, numa relação entre teoria (conhecimento) e prática (ação). Essa totalidade, em que se afirma a dialética, é a que pode ser observada, analisada e refletida. Na pesquisa de campo, é imprescindível considerar que o estudo de caso consiste numa opção bastante utilizada por pesquisadores que se propõem a observar uma realidade social. O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto social em movimento, ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico.

Contudo, é importante salientar que a observação de sala de aula, como um tipo específico de pesquisa de campo, também exigiu a elaboração de uma quantidade significativa de tipos de fonte de dados. Desse modo, optamos não apenas em ir para a escola e entrevistar professores e alunos, mas para conviver e experienciar⁶⁸ com eles os diferentes espaços e ambientes de ensino e aprendizagem⁶⁹, porque, segundo Marx e Engels (1998, p. 12), é “na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica”.

Nesse sentido, as vivências desenvolvidas nos dois Centros de Educação Infantil no Município de Londrina proporcionaram ricas experiências, que serão socializadas nessa pesquisa. O objetivo maior foi captar a essência, o que ficou para a pesquisadora, e não apenas descrever rotinas pedagógicas, até porque não é este o objetivo da pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não é propósito deste trabalho fazer análises comparativas a partir das observações das duas instituições, mas apenas descrever em caráter separado as impressões e apreensões enquanto observadora desses contextos, no sentido de elencar os pontos importantes para uma compreensão mais crítica dos fundamentos do Enfoque Histórico-Cultural.

As vivências pela pesquisa possibilitaram experiências ímpares e muito relevantes para a compreensão crítica desse estudo, que teve como suporte também as contribuições de Gadotti (1998), que nos conduziram a pensar, a partir das contradições do sistema

⁶⁸ A partir das contribuições de Benjamin (2002), o conceito de experiência significa apreender (interiorizar) certas questões que vão além das vivências. Não se trata apenas de um experimento, mas o que restou dele. Entretanto, o autor nos alerta para a pobreza da experiência na sociedade moderna e pós-moderna, advertindo para o risco de nos tornarmos desumanizados.

⁶⁹ Ressaltamos que a presença do pesquisador em sala de aula não tem garantia de ser sempre uma experiência. Um pesquisador pode ter uma vivência de um ano em campo sem mesmo um dia de experiência. O que faz da presença na cultura escolar uma experiência é a possibilidade de interlocução e reflexão sobre essa cultura.

capitalista de produção, as categorias que formam o arcabouço de seu método, categorias estas compreendidas como unidade e oposição de contrários:

[...] o simples *versus* o complexo, o homogêneo *versus* o heterogêneo, o concreto *versus* o abstrato, o quantitativo *versus* o qualitativo, a forma *versus* o conteúdo, a essência *versus* o fenômeno, o particular *versus* o geral, o individual *versus* o social, a necessidade e a liberdade, a possibilidade e a realidade, etc. (GADOTTI, 1998, p. 102).

Diante disso, vemos que algumas experiências podem ser mais bem explicitadas quando analisadas as questões da escola em sua totalidade. Partindo da dialética, destacamos quatro significativos princípios, conforme apontamentos de Gadotti (1998).

O primeiro princípio – *totalidade* – evidencia que tudo se relaciona, uma vez que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade. O segundo princípio é o do *movimento* em que tudo se transforma. O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. “A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas” (GADOTTI, 1998, p. 104). O terceiro princípio se funda na *mudança qualitativa* e não simplesmente quantitativa, uma vez que a transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição, uma repetição do velho. Mudanças qualitativas podem operar-se pelo acúmulo de elementos quantitativos. O quarto princípio se dá pela *contradição* em que há a unidade e luta dos contrários. Gadotti (1998) afirma que

[...] a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética.

Esses princípios da dialética podem ser aplicados tanto à matéria como à sociedade humana e aos nossos próprios conhecimentos. Desse modo, a intenção de não estabelecer julgamentos, mas de travar uma análise crítica acerca da práxis existente nas escolas observadas, é o que fundamenta a sequência desse estudo. Neste sentido, optamos por descrever alguns pontos que se fizeram notar em ambas as escolas da infância, tanto para o olhar positivo quanto para o contrário, a partir dos critérios de análise já apresentados nesse capítulo.

5.2 A SOCIEDADE DO CONSUMO E OS SABERES DOCENTES

Nessa parte do trabalho, temos a pretensão de articular, sob a luz dessa categoria de análise – *A sociedade do consumo e os saberes docentes* – algumas questões teóricas e outras práticas abstraídas de observações e questões aplicadas junto aos professores de educação infantil. Entendemos que descrever toda a situação vista e analisada seria utópico e poderíamos correr o risco de nos perder em relação ao que propusemos inicialmente. Várias maneiras foram pensadas para descrever esses momentos observados, mas a opção em colocar situações concretas fez-se com o propósito de, na sequência, pensar e refletir teoricamente acerca desses momentos vividos.

As experiências advindas das observações nas escolas da infância foram ricas. Pudemos analisar, reelaborar, reconstituir conceitos, a partir da relação teoria e prática, ou seja, conhecimento e ação. Nas Escolas da Infância, houve momentos ricos em criatividade, interação social, elaboração de conceitos científicos; entretanto, algumas questões também foram evidenciadas e são preocupantes no tocante ao trabalho do professor, a partir do Enfoque Histórico-Cultural proposto por Vygotsky.

Para a coleta, optamos, inicialmente, pela **entrevista semiestruturada**⁷⁰ com apresentação de um roteiro básico de questões abertas e fechadas, uma vez que esse roteiro não teve a intenção de ser aplicado rigidamente, mas enquanto encaminhamento necessário para atingir os objetivos e propósitos da pesquisa, permitindo, assim, que se fizessem as adaptações que foram julgadas necessárias. Contamos com os seguintes recursos técnicos que complementaram as leituras e observações no campo de pesquisa: gravador, diário de campo, roteiro de questões abertas e fechadas, máquina fotográfica.

Tínhamos, como ideia inicial, a intenção de apresentar um roteiro com questões semiestruturadas para que fossem utilizadas durante a entrevista com as duas professoras das escolas. A dificuldade e os contratempos com outras atividades das professoras levaram ao direcionamento do roteiro em questões abertas que foram por elas respondidas num período de vinte dias. Será feita, a seguir, a transcrição das respostas das professoras e as respectivas análises que fizemos. Apresentamos a contribuição de cada professora: Professora I – Escola Particular; Professora II – Escola Pública.

⁷⁰ As questões com respostas das professoras serão apresentadas na íntegra nos Apêndices A e B.

Embora tenhamos observado a ação docente em sala de aula com as crianças, fizemos, como última parte da pesquisa, um diagnóstico com perguntas direcionadas às professoras das respectivas escolas da infância I e II acerca das suas leituras quanto à sociedade de hoje, quanto à criança e ao trabalho pedagógico em sala de aula. Questionadas acerca da concepção de infância e educação infantil, a partir da sociedade contemporânea, indagamos às professoras como elas descrevem a infância e a sociedade atuais, uma vez que a compreensão do que seja infância e educação infantil se faz relevante no processo de mediação da aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas.

Como já Vygotsky (2001b) bem observou, a criança, ou seja, o educando não deve ser visto como um “nada” ou recipiente vazio. Tem uma experiência pessoal que deve ser considerada no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, fica clara a ideia de que também essa relação não se dá ao contrário, no caso, o mestre nada sabe e o aluno tudo. O educador, para o autor, é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando, e a criança é um sujeito ativo que é determinado integralmente e sem qualquer reserva pelo meio social.

A professora I, questionada sobre sua visão do que seja a criança, a infância e a educação infantil, afirma:

O homem é um ser histórico, que pensa em si mesmo, que se sabe presente, que intervém, que transforma, que constata, que compara, que avalia, que valora, que decide, que rompe. Enquanto sujeito histórico, o homem é ativo, produtor e produto de sua construção histórica, mas não determinado por ela, senão seria passivo e, portanto, não teria o poder de construir e reconstruir sua trajetória. É preciso refletir o que entendemos por infância, qual o sentido e o valor que damos ao lúdico como fator constituinte da Educação Infantil. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além de desenvolver habilidades importantes como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação, o aluno também amadurece a capacidade de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (PROFESSORA I).

A afirmativa dada pela professora reflete uma leitura fundamentada em autores críticos, e vemos que sua afirmativa traduz uma concepção dialética da educação, principalmente, pelo reforço que dá à interação e experimentação de papéis sociais. A professora I expressa uma resposta teoricamente elaborada e tem em sua prática, ações didáticas próximas do exposto. Através de metodologias diferentes e diversificadas procura desenvolver momentos, junto às crianças, de interação e experimentação. Assim como afirma, desenvolveu junto aos seus alunos atitudes sociais de atenção e reflexão, embasadas por ações lúdicas. Além de uma prática coerente e válida, a professora

apresenta uma leitura significativa e condizente com a proposta da escola crítica e emancipada. Traz em sua narrativa um olhar apurado acerca dos pressupostos vygotskianos para o aprendizado infantil, sempre a partir do social para o individual.

A professora II, ao se referir à infância e à educação infantil, traz uma concepção romantizada do que seja a infância e o ser criança. Vemos uma contribuição que naturaliza e concebe a criança enquanto um ser puro, natural, sem ser condicionado pelo social. A citação abaixo parece sugerir-nos que todas as crianças são iguais, puras, perfeitas e que “tudo podem” e, caso não forem iguais, devemos trabalhar para que isso se torne possível.

[...] a infância é a melhor parte de nossas vidas, **é aquela fase onde tudo pode**, tudo é fantasia, não se tem maldade, é o ser realmente criança, sem os medos e preocupações vividos pela fase adulta, **é o viver sem limites...** é um ser que pensa e que deve ser respeitado como cidadão, mas apesar de tantas leis criadas para proteção dessas crianças, em muitos casos percebemos que nem sempre há esse cumprimento. (PROFESSORA II).

A professora expressa uma leitura pronta e que está nos discursos sociais, sendo a criança ‘perfeita’, ‘feliz e realizada’. Esse olhar é bastante presente em momentos de divulgação da infância pela mídia. A criança que, no Renascimento, saiu da obscuridade para conhecer uma especificidade etária que logo se fez acompanhar de uma educação escolar, afastada do seio da família, vem adquirindo cada vez mais visibilidade social. Atualmente, embora haja contradições diversas sobre a infância (pobre x rica, feliz x triste, cuidada x abandonada, entre outras), existe, além de estabelecimentos de ensino voltados exclusivamente para a criança de pouca idade (centros de educação infantil), uma legislação própria (o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), uma medicina e outras profissões, equipamentos, produtos da área da saúde especificamente infantis (pediatria, psicoterapia clínica infantil, odontologia pediátrica, alas hospitalares e laboratoriais), bem como uma fatia do mercado de produtos e serviços voltados para o consumidor criança (cinema, teatro, literatura, música, vestimentas, diversão, alimentação), assim como ressalta Costa (2003).

Essa aparente naturalidade da infância, ressaltada pela professora II, não é suficientemente capaz de compensar as profundas diferenças de ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje, considerando a grande diversidade de situações que caracterizam a infância nas sociedades contemporâneas.

Embora seja enfatizada a ideia de que a criança “tudo pode” e que sua vida possa ser “sem limites”, assim como escreve a respectiva professora, na realidade a educação infantil vem tolhendo a capacidade de autoconstituição, autoafirmação quando a criança, em seus espaços, torna-se objeto a ser conquistado e controlado. A formação do caráter torna-se apenas a reprodução de uma condição imposta sutilmente pelas tecnologias a serviço da (de)formação do caráter, encarregando-se de manter a fragmentação, a cisão e a desconstrução dessas identidades. Nesses grupos sociais, inclui-se a infância como um grupo etário no qual a sociedade capitalista e globalizada impõe seus padrões.

Comumente, observamos que os comportamentos das crianças são cada vez mais surpreendentes e positivos, se os relacionarmos com a afirmativa da professora II: “a infância é a melhor parte de nossas vidas, é aquela fase onde tudo pode, tudo é fantasia, não se tem maldade, é o ser realmente criança, sem os medos e preocupações vividos pela fase adulta, é o viver sem limites...”. Por outro lado, pode ser causador de incertezas, inseguranças, impotência e um certo desespero sobre como educá-las. Os pais, professores, família já não possuem mais receitas para educar crianças “corretas, obedientes e responsáveis”; tão pouco “lapidar” suas condutas. O que antes era feito com castigo, isso já não consegue convencer as crianças, embora se tenha nova versão da punição – ‘momento para pensar’.

Essa prática do “pensar” foi vista em alguns momentos de observação na escola da infância II, em que crianças sentadas num espaço de isolamento mantinham-se caladas no intuito de “pensar”; esse pensar era relacionado ao seu “mau” comportamento anterior. Mesmo com um discurso de criança feliz e realizada, temos uma prática contraditória em que crianças são submetidas a experienciar o “pensar” como algo negativo e improdutivo, ou seja, só paramos para pensar quando fizemos algo errado. Vygotsky (2001b) nos incita a caminhar por outra perspectiva do “pensar”, apresentando o pensar como manifestação e comunicação com o mundo social.

Ainda sobre essa concepção de infância e de ser criança ressaltada pela professora II, são significativas as contribuições de Spigel (1998, p. 110)⁷¹ ao se referir à criança:

A criança é uma construção cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a

⁷¹ As citações que apresentamos de Spigel (1998) foram traduzidas juntamente com o tradutor (professor Levi a quem mencionamos nossos agradecimentos) das referências bibliográficas escritas em língua estrangeira.

diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmo. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere a um mundo de fantasia, no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências vividas pelas crianças (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com as crenças dos adultos.

Ao fazermos uma analogia com as afirmativas da Professora II e Spigel (1998), vemos a infância suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência frágil, mas que pode tudo, de constituição tão delicada, com faculdades limitadas, “sem os medos e preocupações vividos pelos adultos [...]” – professora II. Quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina: “uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades [...]” (SPIGEL, 1998, p. 110).

Essa concepção de infância e de ser criança foi questionada com as professoras I e II, por entendermos a necessidade de que essa compreensão esteja clara nos educadores infantis, haja vista que passamos por um momento histórico em que se nega a subjetividade infantil em detrimento da padronização e da uniformidade na formação dos pequenos. Além do mais, a própria lógica do mercado consumista considera a criança como um objeto passivo e de uma socialização regida por instituições (escola, meios de comunicação, mercado consumidor).

Longe dessa visão pobre e simplista sobre a criança e sua infância, ou seja, uma visão de infância dependente, como um ideal de perfeição, como um momento privilegiado, representando o que de mais puro e bom existe na sociedade, existe a criança enquanto sujeito cidadão com direitos e devendo ser considerada enquanto ator social, sujeito do seu processo de socialização e formação, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. A infância, contudo, significa uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica; ideia construída para fins de representações sociais e discussões a partir das ciências humanas. Ainda, infância pode ser fruto das representações sociais, conforme o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas. Não há uma infância universal, unívoca, uniforme; mas muitas infâncias, multiformes, diversas, complexas, particulares. (BELLONI, 2009).

Nessa concepção, o brincar enquanto manifestação lúdica e infantil não deve ser esquecido nessa discussão. Questionadas sobre o brincar na educação infantil, somente a

professora I trouxe uma leitura do que seja para ela.

O brincar, em muitas instituições, não é prática cotidiana ou não é relevante do ponto de vista do adulto, o qual se esquece que as **práticas lúdicas oportunizam interações importantes e insubstituíveis em todos os aspectos do desenvolvimento infantil**. As vivências com as brincadeiras e jogos no espaço das instituições de educação necessitam ser planejadas e pensadas com um objetivo maior. Ao contrário, não deveriam restringir-se a algumas brincadeiras na hora do lanche, entrada ou saída da escola, tornando o brincar algo periférico ao trabalho pedagógico. O brincar num momento do dia, com atividades utilizadas como meio pedagógico, com o objetivo de motivar novas aprendizagens, já seria muito válido, se, algumas vezes, o prazer do jogo não fosse subtraído dessas propostas (grifo nosso).

A ideia acima nos convida a pensar em uma concepção de brincar que precisa ser superada pelos educadores infantis, quando se restringe meramente ao passatempo. Afirma que momento do brincar é fundamental quando oportunizamos situações de interação entre crianças e destas com os adultos (educadores) e do despertar da imaginação. Essas afirmativas nos remetem ao estudo já feito nessa pesquisa, quando tratamos das Infâncias do Consumo e acerca da “expropriação do brincar” em que crianças têm, cada dia menos, oportunidades de brincar, interagir, envolver, relacionar-se com outras crianças, imaginar, fantasiar, enfim, viver enquanto criança em espaços de educação infantil. Entretanto, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário em que os objetos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de **atividade consciente**, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação [...]. (VYGOTSKY, 2007, p. 108-109, grifo nosso).

Diante disso, a função da Educação Infantil frente a esse cenário atual é de extrema relevância, uma vez que a escola da infância, muitas vezes, reflete em suas práticas essas mudanças sociais e culturais mais amplas. Sobre esse assunto, esta é a contribuição da professora I, que afirma: “a tarefa da escola e do professor é de sistematizar experiências de forma a respeitar a individualidade de cada aluno e promover a observação e a troca de conhecimentos dos mais diferentes assuntos, levando em conta suas origens sócio-culturais diversas”. Acrescenta, ainda, que na relação pedagógica possa-se promover “intercâmbios entre realidades sociais distintas com o objetivo de conhecer e respeitar outras culturas. Dessa forma, a partir das características de cada criança e do

respeito a sua individualidade, o professor e a escola estarão visando à ampliação das capacidades de cada criança”. Sem demagogia, essa afirmativa no plano da narrativa docente pode ser bem visualizada em situações de interação com as crianças, uma vez que a escuta pela professora sempre foi bem desenvolvida, em momentos de interação, conversas, brincadeiras e durante execução de atividades propostas.

Exemplificamos com o momento de “Roda da Conversa”, que foi interessante pelo ambiente rico no desenvolvimento da linguagem infantil e bastante explorado durante o tempo em que foram feitas as observações. Alguns valores, ideias e sentimentos puderam ser experienciados nesse momento. Crianças, sentadas no chão juntamente com a professora, iniciam um momento de conversa e de alguns combinados⁷², estabelecendo vivências e trocas de conhecimento.

Esse contexto foi bastante provocativo, porque estavam presentes a afetividade, o respeito, o carinho e a dedicação. Não houve direcionamento nas falas das crianças. Na resposta dada ao questionamento acerca do papel do professor, a professora tem, em seu discurso, a clareza da escuta e a necessidade de mediar, quando afirma: “O educando estará, assim, interagindo com novos desafios, buscando soluções e discutindo-as com outros alunos. O importante é que a ação da criança seja significativa no seu processo de interação social e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem”. Constatamos, contudo, que a professora não conseguiu, na prática, promover os intercâmbios necessários de relação e comunicação entre as crianças e o conhecimento.

Mas, acreditamos que, pelo exposto até o presente, os momentos de interação e diálogo na escola da infância possibilitam a aprendizagem significativa quanto aos assuntos abordados. O meio social, conforme afirma Vygotsky (2001b), é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do professor mediador consiste em direcionar essa alavanca. Faz analogia do mestre com o jardineiro, afirmando:

Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influencia direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (VYGOTSKY, 2001b, p. 65-66).

⁷² Essa expressão *combinado* é bastante enfatizada na relação professor-crianças em que tudo é envolvido por situações acordadas entre eles.

Para a professora II, a função da educação infantil deve ser vista e revista, uma vez que, mesmo quando é clara sua finalidade no plano do discurso, nossas ações estão comprometendo nossas narrativas quando não damos conta de expressar o que pensamos. Vejamos o que a professora II afirma ser a educação infantil: “Educação infantil é quando priorizamos a criança como ela é e buscamos meios de desenvolver suas potencialidades, respeitando o seu ritmo nos diferentes eixos de aprendizagem”. Acrescenta ainda, que “a família deva trabalhar essas questões e permitir que a escola (professores) faça um reforço, ajudando a criança a observar a realidade e entender o mundo à sua volta, fazendo reflexões sobre o mesmo”.

Desse modo, conforme afirmativas da professora II, a escola assume o papel de complementação da família, devendo existir parcerias entre elas. Para tanto, o conhecimento pelo professor é fundamental para a promoção dessa parceria, com estratégias que venham a ser coerentes e condizentes com as reais necessidades da criança, fato esse enfatizado pela professora da escola infantil observada. Mas afinal, existe por parte do professor e da escola essa iniciativa de favorecimento da parceria? São feitos os devidos encaminhamentos para que realmente a família venha a contribuir efetivamente com a escola?

Esses questionamentos são importantes, uma vez que a escola, durante o tempo de nossa observação, não teve e ou não estabeleceu qualquer relação escola e família, ao contrário quando em datas comemorativas convidava as famílias para participarem do evento, as tarefas, sempre muito objetivas e óbvias, não permitiam o exercício do pensar e da reflexão entre criança e família. Recordamo-nos de uma atividade em que se solicitava: “Agora você e sua família juntos deverão encontrar onde está o lobo e marcar com um X.” A atividade era tão óbvia que nem precisaria da família, pois era visível a presença do lobo na atividade. Ainda, em outro recado na agenda: “Senhores Pais, iniciamos as atividades este mês referentes ao projeto de Leituras, e contamos com a participação de todos no enriquecimento do mesmo.” Essa afirmativa nos faz pensar sobre a dificuldade em estabelecer uma participação familiar quando não especificamos nossos objetivos enquanto professores. Isso mostra que a mediação coerente entre professor e família precisa ser revista para que se torne definidora de parcerias e relações.

Outra leitura a ser feita desse exemplo é que na lógica consumista as pessoas são capazes de explicar, mas não de compreender o processo. Ou seja, são usadas chamadas que já estão padronizadas no cotidiano escolar, como atividades, participação,

enriquecimento, mas que, na totalidade da discussão, não se tem uma leitura concreta e específica do que sejam efetivamente as atividades de leitura, como a família e comunidade podem participar e, ainda, como promover o enriquecimento do projeto sem um direcionamento. Parece que é tão simples, mas, no cotidiano das relações, não se tem a compreensão do que seja a proposta; mesmo assim, a lógica é que haja a participação da família na escola, chamada de *marketing* na sociedade do conhecimento.

Vygotsky (2001b) define o papel do professor como organizador e administrador do meio social educativo escolar, mas que exerce influência também sobre o meio social mais amplo. Desse modo, acreditamos que sua ação político-pedagógica não deve direcionar-se apenas à criança, mas à sua família, com propostas pedagógicas que possibilitem esse encontro entre escola e família. Não devem ser apenas momentos em que todos os pais e ou responsáveis venham para a escola no intuito de ver mais uma apresentação infantil como meros expectadores, mas convidá-los para participar como sujeitos responsáveis e ativos do processo educativo. Nesse sentido, compreender o que seja o meio educativo é fundamental.

O meio educativo deve estar correlacionado com os elementos da vida e nunca à mercê destes. O que menos se deve é imaginar o processo educativo escolar como unilateralmente ativo e atribuir todo o caráter ativo ao meio social, reduzindo a nada o caráter ativo, da própria criança, do professor e de tudo o que está em contato com a educação, no caso a família. Nesse sentido, “o meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo” (VYGOTSKY, 2001b, p. 71). Em relação à educação, Vygotsky (2001b, p. 70) afirma: “Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”.

Desse modo, acreditando que o meio educativo não está à mercê do mundo social e econômico, buscamos junto às professoras uma melhor compreensão, por parte delas, do que seja a lógica do mercado e do consumo na sociedade capitalista contemporânea. Uma das definições pôde ser expressa na seguinte afirmativa:

A produção e a circulação de formas simbólicas pela mídia têm um papel decisivo na vida social e no cotidiano das pessoas. Como tudo que hoje nos é apresentado, existe o que é efêmero e o que perdura. É inegável que a tecnologia trouxe o mundo para dentro da escola e a escola no mundo. Por outro lado

vivemos a cultura do pronto, do imediatismo. A escola não está descolada da sociedade e a escola deveria fazer o contraponto de tudo o que massifica, uniformiza, iguala. Explicando melhor, **a escola deve ser o espaço de criação de novas saídas**, o espaço de reflexão e principalmente, o lugar onde variadas opções se abrissem e, não somente o que está posto no senso comum. Nesse sentido, o de ampliar conhecimento, as ferramentas que a tecnologia oferece são irrefutáveis. Esse é o lado positivo, a variedade de acesso que se tem a uma informação, a qualidade das imagens, a aproximação entre pessoas que se estabelece [...] (PROFESSORA I).

A professora contribui ativamente para essa discussão ao considerar que a lógica do consumo não deva ser um postulado firmado e pronto a ser seguido por todos indistintamente, tão pouco deve ser feito sem o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, daí sua outra afirmativa que em muito contribui:

Mas nada disso, nem o que considero positivo, nem o que considero negativo, servem se não houver sempre a mediação do educador, que com seu olhar crítico e centrado conduzirá seus alunos para descobertas interessantes e significativas, que fujam do comum, e se insiram num âmbito maior (PROFESSORA I).

Em face dessa afirmativa de que “a escola deve ser o espaço de criação e de novas saídas [...]” (PROFESSORA I), acreditamos nas mediações vividas em seu entorno e na educação infantil intencional que se liga à aprendizagem como um processo essencial na apropriação das qualidades humanas e impulsionadora do desenvolvimento. Pensamos, ainda, numa nova perspectiva para o desenvolvimento do pensamento infantil a partir da prática pedagógica que seja capaz de revelar uma específica imagem da criança enquanto sujeito único, capaz e competente na sua relação com o mundo.

Nesse sentido, desconstruímos a imagem da criança passiva e mergulhada em um vazio social pela lógica do consumo e propomos perspectivas inovadoras para este processo de constituição das identidades infantis em face de um amplo projeto de constituição do sujeito crítico moderno: “um sujeito entendido como uma unidade indivisível – que tem num ‘eu profundo’ a sua essência de sujeito – quanto como uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer outro sujeito” (VEIGANETO, 2000, p. 50).

Diante dessa escola enquanto espaço de criação de novas perspectivas, a criança se apropria da cultura e história humanas, processo este que a encaminha para uma nova situação social, levando-a à reprodução do especificamente humano. Neste sentido, a criança modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois, ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente

dessas modificações indica a organização de todo o conjunto de sua personalidade, daí o comprometimento com a educação por mediação. A criança, longe de ser um sujeito passivo, passa a interagir com a história e a sociedade humanas nas quais se desenvolve psiquicamente e se reconhece como membro da cultura. Esta é uma nova caminhada que traz a certeza de que uma nova concepção de mundo, de criança e brincar é possível.

Para que esses propósitos se efetivem, é importante, enquanto professores mediadores, rever nosso lugar e nossa atividade no mundo em que vivemos, bem como nossos pensamentos e ações diante desse social que cada vez mais nos provoca com os valores invertidos, no caso a lógica do consumo. Essa leitura por parte do professor é fundamental, a fim de que venha a dar conta da necessidade de superação de antigas e desgastadas visões que, por sua própria natureza positivista ou estruturalista, têm reduzido e empobrecido os saberes e fazeres pedagógicos destinados à criança pequena.

A mediação, desse modo, é necessária e urgente, de acordo com os princípios vygotskianos, já que possibilita o aprendizado a partir do social. A professora II nos dá pistas de como provocar mudanças na relação entre ensino e aprendizagem. Afirma que

[...] o professor mediador aprende com a criança, valoriza sempre o que ela já sabe, porque ela não é um ser desprovido de conhecimento. Cabe ao professor aguçar a curiosidade para que, a cada dia, busque resolver seus problemas e tire suas conclusões acerca do mundo que a rodeia.

Nesse sentido, o aguçar da curiosidade urge em nossas escolas infantis, possibilitando, aos pequenos, oportunidades de desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva frente aos desafios. Entretanto, não é tarefa fácil, uma vez que cada sistema educacional tem seus próprios fins inclusive cada período da educação pode ter os seus, e, independentemente da expressão que possam ter, sempre irão formar certos aspectos, bem como o caráter do comportamento que a educação quer desencadear para a vida.

Vale, então, reforçamos que a escola da infância e as práticas mediadoras em seu entorno precisam estar articuladas a uma concepção de formação que ultrapasse a lógica do consumo e da padronização. Ainda, que se tenham projetos inovadores voltados à formação do pensamento crítico e reflexivo de alunos, com ações intencionadas e comprometidas com o conhecimento elaborado e não meramente utilitarista.

Para que esse projeto de mudança seja realmente significativo, é preciso que se estabeleça na escola infantil uma prática mediadora em favor da constituição do pensamento de crianças. O meio educativo e todas as ações infantis devem ser organizados

de tal maneira que, a cada dia, a criança tenha novas e mais combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais ela não encontre, no acervo da sua experiência, hábitos e respostas prontas, mas, ao contrário, sempre se depare com a exigência de novas combinações de ideias. Esse propósito pode ser socializado com as professoras que, cada uma ao seu modo, trouxeram leituras importantes sobre esse fim. A professora II chegou a afirmar que

A criança desenvolve o **pensamento através das interações com os pares**, com o objeto de estudo em questão e com meio onde vive. Observamos esse desenvolvimento durante a brincadeira de faz de conta onde a criança desempenha diferentes papéis (do papai, da mamãe, do filhinho), e também em suas falas, que geralmente mistura fantasia com situações vivenciadas no dia a dia.

Registramos abaixo as contribuições da professora I, que complementa a ideia da professora II:

Acredito que antes de dominar bem a linguagem, o pensamento da criança apóia-se em outros elementos para desenvolver-se, tais como as próprias sensações ligadas aos sentidos. O pensamento é mais global, no sentido de representar mentalmente cada experiência, apreendendo a imagem, o cheiro, o gosto, as sensações... **Cada experiência vivida, cada idéia, cada objeto novo conhecido vai ganhando uma imagem mental, assim a criança vai construindo seu pensamento.** Posso observar isso quando as crianças se envolvem em jogos simbólicos, por exemplo. (grifo nosso).

Entendendo que a mediação deva ir além da promoção do espontaneísmo, acreditamos que é importante propor situações de faz de conta para a criança desenvolver suas leituras, mas também é necessário que, na qualidade de mediador, possamos desenvolver o ensino e a aprendizagem de maneira significativa, daí a ideia de que o processo de ensinar é um amplo movimento de vida entre o educador e educando, sem que haja a redução do ensino à instrução. No processo de mediação, o ensino não se limita à instrução, tão pouco ao adestramento humano. Buscamos argumentos em Regis de Morais (1986) que já dizia:

Muito errôneo é imaginar que o adestramento é coisa aplicável somente aos irracionais, para que sejam treinados, pois, em medida bastante considerável, adestrar é estendido também à criança e adultos. Se o adestramento é a criação de comportamentos úteis, isto é, interessantes a determinados grupos, mas que não consideram o crescimento do indivíduo que os tenha, ele é o exato contrário da educação [...]. (MORAIS, 1986, p. 06).

Desse modo, acreditamos que a mediação do professor é fundamental para que haja a interlocução entre o sujeito e o conhecimento, uma vez que a liberdade de expressão

para com as crianças se faz necessária, “interagindo com as mesmas, oportunizando suas falas e expressão de sentimentos [...]” (PROFESSORA II), uma vez que, segundo essa mesma professora, as “crianças ao se expressarem colocam-nos a par de suas expectativas e curiosidades frente ao mundo que as rodeia, podendo assim o professor perceber suas verdadeiras necessidades, o que torna o trabalho mais prazeroso também para a criança”.

Para exemplificar a experiência obtida pela mediação com as crianças, a professora II afirma: “uma questão bastante relevante trabalhada há alguns anos, é o projeto que envolve solidariedade, o amor ao próximo, o respeito às diferenças. Nessas atividades, a criança realmente se envolve e desenvolve conceitos geralmente já esquecidos por nós, adultos.” Entretanto, devemos considerar que a criança só poderá desenvolver os propósitos de nossos projetos quando nós, enquanto mediadores, também os desenvolvermos com atitudes coerentes, o que jamais pode ser esquecido por nós adultos.

Assim, certos de que a realidade social é uma totalidade concreta, vemos a necessidade do homem (criança, jovem, adulto, idoso) como sujeito objetivo-subjetivo, histórico-social, que cria essa realidade social e que, para conhecê-la, realiza um processo cognoscitivo, um movimento circular aberto em que a investigação parte do social para o individual. É relevante o processo de conhecimento do real; daí que nosso compromisso enquanto professor mediador é gerar no sujeito (criança) a possibilidade de, ao realizá-lo, ser capaz de ascender a um nível mais elevado da práxis⁷³.

Diante de tais argumentos, comungamos com as ideias apresentadas pela professora I, que afirma:

Vivemos no mundo do instantâneo, supérfluo e passageiro. A função da escola é lidar com o que não é efêmero ou passageiro, mas sim com aquilo que podemos construir e que ninguém vai nos tirar: nosso conhecimento. Em grupo procuro construir conceitos e discussões que levem à reflexão sobre o que consumimos e o porquê o fazemos, valorizando as posturas sempre voltadas para o que é mais criativo/inventivo e inusitado, deixando de lado tudo o que massifica e uniformiza.

Desse modo, a mediação do professor entre sociedade e criança se faz necessária e fundamental no trabalho pedagógico, uma vez que as

⁷³ A práxis é uma categoria – conceito filosófico – que permite depreender a ação do ser social e compreender sua qualidade, comum ou crítica. A práxis crítica caracteriza-se pela superação da teoria na prática ou da prática na teoria, gerando a unidade entre elas, possibilitando a transformação do real. Tendo em vista a finalidade, o sujeito elabora uma metodologia de trabalho, seleciona os meios e a utilização para conseguir a transformação (KOSIK, 1995).

[...] crianças possuem experiências anteriores às escolas, que são oriundas de ambientes diferentes, pensam de variadas formas e se não houver um educador que esteja preparado para receber, aceitar e transformar essas informações (sociais, culturais, psicológicas, corporais, etc.) o trabalho se transforma numa alienação e não numa mediação. (PROFESSORA I).

Acrescenta, ainda, a professora I que a mediação pode acontecer a partir de situações e experiências diversas, entretanto, lembra que em educação os ‘achismos’ e opiniões de senso comum precisam ser fundamentados em teorias que os expliquem; daí a necessidade de que para mediar haja a fundamentação teórica condizente. Acrescenta como exemplo:

Não consigo colocar numa escala um exemplo, pois estou certa de que por mais simples que tenha sido a vivência, de alguma forma ela marcou o grupo e a mim mesma. Mas a título de ilustração, lembro-me do dia que um aluno da turma chegou com dois peixes em um saco plástico com água. Tal situação ocasionou os seguintes fatos: 1) Escolhemos nome para os peixes (Mocinha e Cascudão); 2) A mocinha morreu e a enterramos – aspectos sobre o que faríamos com ela e por qual razão foram debatidos pelo grupo, e só então chegou-se a uma solução (enterrá-la); 3) A chegada dos peixes e a morte da mocinha virou um livro, que depois virou uma apresentação da história para demais grupos da escola; 4) Iniciou-se uma grande pesquisa, com direito a abrirmos um peixe de verdade (com bisturi) e descobrirmos como “ele é por dentro”. Antes da abertura do peixe, as crianças levaram uma tarefa sobre o assunto. Durante todo o processo as crianças foram registrando as suas descobertas. Todo este percurso foi minuciosamente detalhado no portfólio, com a parte descritiva da educadora, fotos e os registros das crianças. 5) O cascudão "morou" na nossa sala o ano passado todo (já que o João Francisco o trouxe em Março) e que ele continua firme e forte "morando" na escola. Agora os cuidados com ele são divididos entre os grupos. Ele continua firme e forte! 6) A chegada do peixe proporcionou também a construção do jogo de memória, feito por eles, e que pelo que me recordo, você fotografou e viu as crianças jogando.

Esse fato relatado pela professora pode ser mais bem visualizado quando considerado no desenvolvimento da temática que envolve o peixe. Abaixo a ilustração do jogo a que se refere a professora.

FIGURA 1: Jogo da Memória (Tipos de Peixes)



Fonte: acervo pessoal (11 set. 2009)

Desse modo, essas discussões trazem-nos a certeza de que as mudanças são necessárias, superando o discurso pronto e sedutor, em favor de ações que venham legitimar o lugar social da criança no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Para tanto, a escola da infância precisa legitimar à criança o direito de constituir um lugar seu, em que possa pensar, deduzir, sentir, falar, escutar, amar, odiar, constituir-se enquanto pessoa e enquanto humano. Daí a necessidade de nos determos mais na discussão sobre a mediação do professor no processo de formação de conceitos pela criança.

5.3 FORMAS ALTERNATIVAS DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA CRIANÇA

Entendemos que o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e das capacidades especificamente humanas, ocorre no processo da vida social da criança, em vista das condições de educação e interação social. Em outras

palavras, o desenvolvimento do pensamento constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas.

A criança é sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas deste mundo, que lhe permite interiorizar as qualidades humanas presentes. Nesse sentido, a prática de mediação do professor de educação infantil na sala de crianças de 4 e 5 anos de idade possibilita à criança o desenvolvimento das capacidades, em várias situações: na narrativa utilizada pelo professor; na apresentação do conhecimento; na proposta de atividade e na interação durante o desenvolvimento das atividades pelas crianças; na ação pedagógica do professor em articulação à narrativa utilizada com a criança.

A criança se desenvolve porque aprende. Assim, a criança precisa ser ensinada para desenvolver a linguagem, a escrita, o cálculo, além de outros atributos de sua personalidade, como a formação de valores tipicamente humanos.

Este é o desafio do professor mediador no processo de aprendizagem e formação do pensamento infantil, uma vez que cada criança e/ou sujeito individual só constrói seu próprio conhecimento quando se apropria do conhecimento já produzido pela humanidade e que esteja socialmente à disposição. Nesse propósito, afirma a professora II enquanto seu papel de docente:

Acredito que meu papel deve ser daquela que questiona, que levanta hipóteses, que pesquisa, mas que acima de tudo aquele que envolve e deixa-se envolver pelo que propõe. Também é necessário muito estudo, pois, para entender as especificidades de cada faixa etária é necessário conhecê-las.

Diante desse fato, a mediação é entendida como uma relação dialética (tensão) que tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: o saber imediato e o saber mediato. Esses termos divergentes da mediação geram a contradição entre ambos, provocando a superação do imediato no mediato e possibilitando a elaboração de síntese (aprendizagem). A mediação, assim, permite que o imediato seja superado no mediato, sem, no entanto, que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo; ao contrário, o imediato está presente no mediato (VYGOTSKY, 2001b).

A palavra *mediação* é normalmente utilizada para indicar uma intervenção com a qual se busca produzir um acordo, no sentido de igualar ou homogeneizar termos. Todavia, quando entendida em uma perspectiva dialética, a mediação significa, em síntese, uma

relação de tensão entre termos diferentes; o imediato e o mediato. Sob essa ótica, a mediação é uma relação dialética que caracteriza o processo de ensino e o processo de aprendizagem, uma vez que ambos os sujeitos envolvidos lidam com saberes, o remoto e o próximo, o espontâneo e o científico. Esses pares dialéticos compõem as categorias que permitem ao sujeito (no caso a criança) depreender, analisar e compreender o movimento do real, possibilitando, assim, a superação do imediato no mediato.

Adorno (1995), em suas contribuições acerca da educação e sua finalidade, nos incentiva a pensar sobre o processo educativo que tem por objetivo evitar a repetição, a memorização, o enquadramento intelectual postos pela lógica consumista. Propõe um processo de educação que tenha sentido para a autorreflexão crítica. O autor nos deixa clara a ideia de que esse processo de autorreflexão crítica deve ser iniciado na primeira infância, haja vista a possibilidade de formação de conceitos que afetarão por toda a vida humana.

Para exemplificar esta categoria de análise, optamos por apresentar algumas situações experienciadas durante o período de observação nas escolas da infância e, assim, evidenciar algumas formas alternativas, promotoras dessa experiência mediadora. Se pudéssemos descrever todos os momentos significativos, embora fosse prazeroso para nós, poderíamos tornar esse estudo, para quem tiver contato com essa pesquisa, cansativo e enfadonho. Então, tentamos relatar os momentos mais significativos que nos provocaram, ou seja, que nos permitiram aprender, a partir de um novo olhar, de uma nova perspectiva, sob a luz da mediação, o novo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Vale reforçar que o desenvolvimento cultural do homem presume sua interação constante com o meio natural, uma troca entre ambos. Essa interação permite ao homem – sujeito de sua história – transformar a natureza. O conceito de *mediação* explica a relação do homem com o mundo não como uma relação direta, mas, sim, *mediada*; ele mediatiza, regula e controla este processo pela sua atividade⁷⁴. Há, entre o homem e o mundo da cultura, *instrumentos mediadores* que são ferramentas auxiliares da atividade humana. Estes *instrumentos* ou *signos* são elementos externos ao sujeito – que representam ou

⁷⁴ Leontiev é um dos precursores dos estudos sobre o conceito de atividade, com base no Materialismo Histórico-Dialético. Segundo esse pesquisador, a atividade tem seu papel concreto e determinante na formação da conduta humana, posto que o desenvolvimento psíquico depende das relações sociais estabelecidas pelo sujeito, dadas as condições de vida, de educação e de atividade.

expressam outros elementos ou situações – e tornam-se ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e nas ações concretas.

Além do papel do professor enquanto mediador (foco dessa pesquisa), podemos caracterizar outras formas mediadoras do conhecimento humano e infantil. As diferentes formas de comunicação que estão presentes na cultura como a televisão, o computador ou a mídia propriamente dita, o livro, o jornal e outros meios, também têm sua função na formação da personalidade da criança e em suas aquisições culturais, dado que são elementos da cultura que interagem com a criança, provocando novas situações de aprendizagem; portanto, podemos também considerá-los mediadores.

Nesse espaço, serão apresentadas formas alternativas de mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas. Esses momentos foram observados e analisados tanto na Escola da Infância I quanto na Escola da Infância II.

5.3.1 A Fada e a Bruxa Rosilda (E.I. - I)⁷⁵

Todas as crianças de turmas diferentes dispostas no chão – Turma do Amor (pré) e Turma do Bosque (1º ano), juntamente com suas respectivas professoras, iniciam um momento de diálogo e interação, e, de repente, uma base de emborrachado é colocada no centro do círculo das crianças com pedaços de papel celofane, uma fita e uma carta enrolada com fitas coloridas⁷⁶. As crianças ficaram entusiasmadas quando perceberam que, ao mexer os papéis, apareciam luzes no teto da sala. Algumas falas aconteceram advindas das crianças curiosas e, ao mesmo tempo, um pouco assustadas com a situação:

– “Tali,⁷⁷ a luz está acesa. Nossa essa escola é assombrada, tem um monstro.”

As professoras indagam:

– “Como isso acontece? Alguém saberia explicar?”

Enquanto anotava as narrativas infantis e da professora, uma das crianças veio ao nosso encontro e começou a procurar atrás de nós, para ver se escondia algo que provocasse aquela situação; entretanto, outra criança comentou que havia um “cheiro

⁷⁵ Toda vez que aparecer E.I. – I, significa Escola da Infância I; quando aparecer E.I. – II significa Escola da Infância II.

⁷⁶ Nesse dia, como ainda não tinha autorização para fotografar, preferi não registrar com fotos.

⁷⁷ É assim que a aluna se refere ao chamar a professora, como um apelido do nome.

esquisito”, procurando contagiar as demais para direcionarem o foco no cheiro diferente. Somente após o comentário da criança é que também percebemos que algo diferente estava no ar; percebemos que era aromatizante (incenso). Nesse contexto, as crianças entraram em alvoroço e ficaram bastante agitadas. As professoras acabaram perdendo o controle da situação, intervindo com o pedido às crianças que prestassem atenção ao que estavam falando. Uma das professoras pediu licença para as crianças para ler a carta enviada pela fada: “Oi gente gostei de conhecer vocês ontem! Passei por aqui e deixei um presente para vocês: Um pedaço do meu tapete do castelo”.

Durante o envolvimento junto às crianças por uma das professoras, com a leitura do texto, a outra saiu sem ser percebida e, em seguida, eis a grande surpresa: uma risada extremamente misteriosa soa no ar e dá uma sensação de medo e de alegria, e isso também pudemos perceber nas crianças. Algumas gritavam de medo, desespero, outras gritavam de alegria e satisfação de ver a Bruxa Rosilda⁷⁸ aparecer com sua vassoura e seu chapéu. Além disso, toda a fala era fantasiante e, ao mesmo tempo, desesperadora. Registramos sentimentos diversos e uma mistura de sensações: medo, alegria, frio na barriga, desespero. De repente,

– “Hahaha... Oi Turma do Amor e do Bosque. Estou brava com vocês por causa da Fada, eu, a Bruxa Rosilda, acho que vocês não gostam mais de mim.”

Algumas crianças iniciaram o diálogo com a bruxa sem se aproximar:

– “Está brava por causa da Fada? A Turma do Amor gosta tanto de você...! Ó, Rosilda, você pode ficar com o tapete!”

Nesse contexto, a professora A⁷⁹ indagou:

– “Mas nós vamos dar o tapete que ganhamos? Vamos combinar uma coisa?”

E, em seguida, Rosilda foi embora. Enquanto a professora A conversava com as crianças, a professora B⁸⁰ apareceu e logo foi contagiada pelo ambiente. As crianças, com muito entusiasmo, tentavam contar o que aconteceu quando ela esteve fora. A professora B apenas comentou:

⁷⁸ A Bruxa Rosilda é um personagem importante para o desenvolvimento imagético e fantasioso das crianças nessa escola infantil.

⁷⁹ Professora da Turma do Amor.

⁸⁰ Professora da Turma do Bosque e a personagem Bruxa Rosilda.

– “Eu acho que a bruxa viu vocês lendo a carta da fada.”

E assim, tudo foi finalizado com o convite da professora I, para todas as crianças tomarem lanche no tapete que a fada trouxe.

Nesse momento de fantasia e imaginação, as crianças foram realmente motivadas pelo pensamento simbólico, em que tudo podia ser criado e recriado no plano do mundo de faz de conta. Além disso, conforme pressupostos vygotskianos, a criança teve a sensação de prazer, uma vez que muitas das atividades, sem que seja pelo uso do brinquedo, podem gerar experiências de prazer muito mais intensas do que brincar com um brinquedo propriamente dito.

Entretanto, salientamos que o pensamento simbólico das crianças a partir da Bruxa Rosilda reflete a fantasia estabelecida pela lógica do consumo, seja pelos incentivos midiáticos, bem como a manipulação através de filmes da Disney. Mesmo que haja o incentivo ao prazer através da fantasia e imaginação, conforme as contribuições de Vygotsky, preocupamo-nos com a nova leitura feita para o personagem Bruxa Rosilda, que, longe de ser uma mulher feiticeira, maga, mágica e que faz bruxarias, é caracterizada por bondade e admiração. Ora, os valores aqui se desencontram, eis a confusão estabelecida: sorrir ou chorar. Qual sentimento a criança deve ter nesse momento? De alegria, felicidade ou medo, pavor?

Mesmo que façamos a leitura acima, a estratégia mediadora foi interessante. A provocação desse momento fantasioso e imaginativo, pelas professoras mediadoras, possibilitou também nas crianças incentivos que foram eficazes para que essas pudessem agir com leituras diversas, opiniões e ações criativas mediante o faz de conta. Vygotsky (2008, p. 108) nos adverte:

Porém, se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos [...].

Além disso, o autor nos incita a continuar nessa leitura crítica, quando afirma que a criança, em idade pré-escolar, envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Esse mundo é o que chamamos de brinquedo. Desse modo, acreditamos que

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana da atividade consciente, não está presente na

consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 2008, p. 109).

Fica evidente nessa atividade a preocupação de se fazer a mediação em favor do desenvolvimento imaginativo e inventivo das crianças, embora a referência simbólica – Bruxa Rosilda – utilizada com as crianças reproduz o que a sociedade do consumo tem feito com as nossas formas de pensar e agir; ou seja, pelo processo de encantamento e fetiche, somos seduzidos para ver, ouvir, falar sobre o que todos falam, mas não compreendemos como isso repercute necessariamente nas nossas percepções de mundo. Muitas vezes, as leituras são padronizadas, unificadas sem que sejam efetivamente compreendidas no processo do pensamento.

Acreditamos que, naquele momento mágico, não houvesse espaço para envolver as crianças com descobertas científicas, mas vemos que essa vivência acerca da “fada e do tapete do seu castelo” poderia ter sido retomada num outro contexto, provocando nas crianças a formação do pensamento crítico e elaborado, envolvendo as áreas do conhecimento, a fim de que estas pudessem realmente compreender o processo do reflexo do tapete no teto da sala. Essa questão ficou no ar, sem ter sido explicada e ou encaminhada para uma leitura mais crítica.

Compreendemos, desse modo, que na sua forma mais elementar, o *signo* (no caso representado, no contexto acima, pelo tapete da fada) auxilia a criança nas tarefas que exigem memória e atenção, além de auxiliar no desempenho da atividade psíquica como elemento mediador entre o homem e seu entorno. Podemos dizer que os *instrumentos* de trabalho mediatizam originariamente a atividade humana, e os *signos*, como representação da realidade, mediatizam a atividade psíquica.

A mediação do professor é imprescindível para provocar o desenvolvimento psíquico; cabe ao professor desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, a fim de que essa mediação se efetive de maneira significativa. O *signo* pode ser produzido artificialmente pelo homem, constituindo um meio para domínio de seu comportamento. O *instrumento* pode ser caracterizado por um meio exterior e material, auxiliando o homem na resolução de tarefas. Assim, os *signos* ou *instrumentos* se constituem em elementos essenciais na formação e no funcionamento da consciência.

Leontiev (1995, p. 270) afirma que a “principal característica do processo de apropriação [...] é, portanto, criar no homem **aptidões novas, funções psíquicas novas**” (grifo nosso). Na atividade do “*tapete do Castelo da Fada*”, não houve o desenvolvimento de novos conceitos, não se estabeleceu o compromisso com o saber elaborado cientificamente, ficando os conceitos das crianças na mesma posição de origem. Uma situação tão empolgante e rica poderia ter sido mais bem conduzida, partindo-se do pressuposto da criticidade, se pudessem juntos (professora e alunos) construir novas leituras, novos olhares para o assunto em questão. No plano do discurso, há os conceitos muito bem estabelecidos do papel do professor mediador:

Acredito que meu papel deve ser daquele que questiona que levanta hipóteses, que pesquisa, mas que acima de tudo aquele que envolve e deixa-se envolver pelo que propõe. Também é necessário muito estudo, pois, para entender as especificidades de cada faixa etária é necessário conhecê-la. (PROFESSORA 1).⁸¹

Pensamos que a ação da professora, neste contexto, não favoreceu seu discurso, uma vez que muitas questões ficaram no ar, ou melhor, no mundo interior de cada criança; questões que não foram explicitadas, questionadas e que poderiam ter sido fundamentais na elaboração de novos conceitos. Embora fosse bem estabelecida a linguagem com as crianças, a professora não construiu experiências linguísticas como instrumento de mediação indispensável ao pensamento e ao planejamento das ações; infelizmente, reforçou o que a indústria cultural tem feito por meio dos filmes da Disney, provocando um mundo encantador e, ao mesmo tempo, estranho para a realidade concreta de nossas crianças.

Entretanto, é pela mediação que a criança constrói relações mais íntimas com todo o universo circundante, onde estão incluídas as pessoas e os objetos da cultura. A criança nunca imita objetos inanimados; ao contrário, ela sempre busca, ao imitar, a atividade humana em sua forma específica, garantindo singularidade à sua forma imitativa, a qual está relacionada com uma função tipicamente humana (VYGOTSKY, 1996).

Nesta perspectiva, as contribuições de Gasparin são instigantes para essa questão do papel do professor na formação do pensamento pela criança:

A tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do

⁸¹ Resposta dada pela professora I da Escola Particular sobre a questão da mediação.

professor, através das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar, etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada (GASPARIN, 2002, p. 58).

Complementa o autor:

Os educandos devem ser incentivados e desafiados a elaborar uma definição própria do conceito científico proposto, baseando-se nas características apresentadas. Este processo pode ser estimulado pelo professor por meio de perguntas, cujas respostas explicitem os fundamentos essenciais do conceito (GASPARIN, 2002, p. 59).

No episódio da Fada e da Bruxa Rosilda, procuramos evidenciar a necessidade de criar um ambiente em que a atividade conjunta com o adulto permitisse à criança – ao imitá-lo – ampliar suas possibilidades e estabelecer, por meio das novas e primeiras relações com os objetos, situações de aprendizagem.

5.3.2 Roda da Conversa (E.I. - I)

Este momento – “Roda da Conversa” – foi interessante pelo ambiente rico no desenvolvimento da linguagem infantil. Alguns valores, ideias e sentimentos puderam ser experienciados nesse momento, quando, individualmente, as crianças puderam contar suas experiências, curiosidades, descobertas e preferências. Crianças sentadas no chão juntamente com a professora iniciaram um momento de conversa e de alguns combinados, estabelecendo vivências e trocas de conhecimento.

Pensando na riqueza dessa experiência – roda da conversa ou roda da novidade – e na possibilidade de elaboração dos conceitos através da linguagem estabelecida entre crianças e adulto, podemos afirmar que esse momento de comunicação e interação pode promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e permitir ao sujeito a organização do pensamento. Segundo Vygotsky (1991, p. 272), “o desenvolvimento da linguagem na criança influi sobre o pensamento e o reorganiza”. A linguagem se constitui no mais complexo sistema de signos que conhecemos. Ao expressar-se por meio da linguagem, a criança pode se comunicar socialmente. Esta é, então, a primeira função da linguagem. No decurso do desenvolvimento psíquico da criança, a linguagem é interiorizada e se caracteriza como linguagem interna. Nesse processo, cria-se a base para as novas apropriações mediante as relações sociais.

Enquanto a conversa acontecia entre professora e crianças, um menino se aproximou três vezes de nós e, em uma das vezes, perguntou:

– “O que você está escrevendo?”

Nesse momento foi interrompido pela professora I⁸², que solicitou sua presença junto ao grupo. Não tivemos oportunidade de responder sua pergunta, mas depois, em outra situação, esclarecemos à criança o que anotava durante as atividades. Ainda, nesse contexto de conversa, houve o comentário de uma das crianças, acerca da visita à Fazenda da UEL em que ela fala:

– “Tali, sabia que o macaco ataca as mulheres e crianças?”

O interessante é que, ao pronunciar seu pensamento, tentou contagiar o grupo com sua fala, provocando para que outras falassem também sobre o assunto e, em sequência, olhou para nós, pois estávamos anotando os acontecimentos num canto da sala. Contudo, a conversa continuou:

– “Ó! Eu tenho uma coisa para falar.”

A professora I solicita ao grupo para que ouça a colega.

– “Eu vi um macaco e um cachorro na loja.”

A professora chamou a atenção de um dos meninos, solicitando que este estivesse mais atento ao que estava sendo comentado pela colega, mas ele, com muita segurança e olhando fixamente para a professora, disse:

– “Eu queria saber se posso conversar com minha amiga.”

De repente, eis a afirmativa vinda de outra criança (Lis):

– “A piscina ficou verde por causa da chuva.”

Outra criança:

– “É porque a chuva faz com que a planta se molha e joga na água. Tali sabia que eu ia deitar com minha avó e choveu até em casa?”

Todos falam ao mesmo tempo e a professora intervém a todo o momento solicitando às crianças respeito à fala das outras que tentam se expressar no grupo.

⁸² Toda vez que aparecer professora I significa que estamos falando da turma observada da escola I.

A professora indaga:

– “Turma do Amor, vocês deram uma ideia: já que falaram da chuva, podíamos fazer a água virar gelo.”

Novamente a professora é interrompida por uma das crianças (Vi), que conta que o ladrão entrou e roubou toda a roupa dos gêmeos (primos). Fica brava com a colega:

– “Não fiquei fazendo isso na sua hora.”

A professora novamente disse:

– “Agora, Vi, é a vez da Manu.”

– “Tal, você sabia que agora eu sarei? Não estou mais doente.”

A professora questiona uma das crianças, que é bastante tímida:

– “E você, querida, tem novidade?”

A criança timidamente disse:

– “É...! Nada!”

Uma das crianças (H) questiona o relato já anunciado pela Vi e diz:

– “Gente, já que o ladrão roubou todas as roupas, e se estiver frio, como vai fazer?”

Logo a criança relata:

– “Sobrou um casaco. Mas podemos fazer um para eles?”

– “Até parece que nós conseguimos fazer isso! (H)”

E por fim, uma criança diz com voz alta:

– “Que tal visitar o carneiro, fazer uma atividade e depois brincar.”

Enquanto observava, pude pressupor que estava dando dicas para o dia.

A afetividade, o respeito, o carinho e a dedicação se fizeram presentes durante a roda da novidade; entretanto, embora bem intencionada, a professora não conseguiu pela mediação desenvolver uma proposta de direcionamento das falas infantis. Houve várias informações e experiências truncadas, sem relação e sem serem trabalhadas no grupo. Pareceu-nos uma justaposição de relatos que, no fim, não tiveram relevância no campo do

pensamento. Sentimos a falta da mediação no sentido de provocar, questionar e induzir certas leituras de maneira mais profunda; até porque, na preocupação da professora em ouvir todas as crianças, não conseguimos sistematizar o conhecimento, ficando este num patamar bastante restrito, superficial, de senso comum.

O que se torna pedagogicamente correto não é a tendência de explicar e esclarecer todos os questionamentos do grupo, mas possibilitar que a própria criança se oriente em circunstâncias complexas e confusas, não necessariamente situações deliberadamente sem saída, uma vez que podem suscitar um dispêndio estéril e não planejado de forças da criança. Podemos, então, falar apenas de uma organização da vida e da aprendizagem em que a criança encontre os elementos necessários para desenvolver o pensamento como forma superior do comportamento. Esses elementos consistem na tarefa a ser resolvida e quais os métodos e meios para que isso aconteça (VYGOTSKY, 2001b).

No contexto da roda da conversa, destacamos a situação clara e problemática sobre o roubo das roupas das crianças e as consequências disso na vida delas, no caso, o frio; justamente pelo período de inverno em que aconteceu o roubo. A tarefa, ou melhor, o problema foi levantado, deram até supostas respostas ao mesmo, como fazer um “casaco” para cada criança. A professora nesse contexto não desdobrou o problema, ao contrário, levantou uma ideia que não condizia com a situação narrada na hora da conversa, como: “Turma do Amor, vocês deram uma ideia: já que falaram da chuva, podíamos fazer a água virar gelo.”

Valores culturais, sociais poderiam ter sido trabalhados e aproveitados, quando as crianças narraram suas experiências, principalmente com a visita à fazenda da UEL, a citar: as consequências da chuva, a questão do roubo, do frio, da providência após o roubo. Quando houve a mediação, a professora sugeriu algo insignificante diante de tanta riqueza de informações, no caso, a água virar gelo não seria tão interessante como a questão levantada pela criança (H):

– “Gente, já que o ladrão roubou todas as roupas e se estiver frio como vai fazer?”

Ao compreender o verdadeiro significado da mediação, podemos perceber que as relações e a problematização estiveram ausentes nessa relação professora-crianças, sendo que o saber para a utilidade, nesse momento, prevaleceu. Se compreendermos as práticas pedagógicas como as que influenciam a formação do pensamento e da identidade, assim como o resultado da aprendizagem, então se exige da prática da mediação uma ação mais

consistente e objetivada no sentido de formular e investigar os fatores que venham a contribuir para a formação do pensamento elaborado das crianças.

Daniels (2003), ao referir-se à Teoria sociocultural proposta por Vygotsky, faz alusão à pedagogia e à mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Acredita o autor que

[...] o modelo mediacional que implica a mútua influência de fatores individuais e supra-individuais está no cerne de várias tentativas de ampliar nossa compreensão das possibilidades de intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos [...]. (DANIELS, 2003, p. 10).

Uma ação pedagógica que reflete os processos de ensino e aprendizagem, como aqueles em que há bem mais do que interações face a face ou simples transmissão de conhecimentos e habilidade prescritos, pode permitir novas e importantes possibilidades para as práticas de ensino e aprendizagem dentro e fora das escolas, além de fornecer compreensões mais elaboradas e construtivas no sentido da formação do pensamento científico de crianças.

A mediação é fundamental, uma vez que, partindo das ideias de Vygotsky (2001b), podemos pensar que as forças sociais, culturais e históricas desempenham um papel importante no desenvolvimento humano. A implicação pedagógica pode ser desenvolvida a partir de metodologias apropriadas para criar no contexto de sala de aula formas adequadas de investigação e intervenção. Isso ensina cada uma das crianças a pensar com independência, ao passo que, quando a criança é mero receptor de informação, não se estabelece a formação do pensamento investigativo e criativo.

A intervenção da professora foi insuficiente para provocar novas leituras e possibilidades de conhecimento, o que resultou em relatos individuais sem propósitos claros. Entretanto, a ação de escuta é extremamente válida, porque muitas escolas, a partir de práticas pedagógicas inadequadas, têm expropriado da criança a oportunidade de desenvolver experiências, pelo uso da narrativa, quando são conduzidas as atividades dirigidas em que tudo está pré-determinado, decidido no campo individual, pelo professor ou pelos professores. Quando há a possibilidade de se desenvolver a narrativa, essas falas são centradas e conduzidas desde seu início aos interesses e desejos do adulto, no caso do professor, a citar: o professor desenvolve com as crianças uma atividade sobre meio ambiente (desenho e pintura) então inicia sua fala direcionada para isso, aproveitando das falas infantis somente aquelas que venham a contribuir para seus propósitos pedagógicos.

Vygotsky contribui ao afirmar que, diante dessa postura rígida e centrada no professor, o pensamento “inteiramente abstrato se desenvolve, de forma incompreensível para o aluno, o que gerou na nossa velha escola um verbalismo nu e seco, ou seja, uma infinita propensão a formulações verbais, a definições verbais sem nenhuma penetração na essência da questão.” (VYGOTSKY, 2001b, p. 240).

Isso possibilita-nos pensar nas afirmativas de Benjamin (2002, p. 22), quando retrata os bem-intencionados, ou seja, os esclarecidos, podendo referir-se aos professores. Assim, afirma:

Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Ambos, contudo, desvalorizam, destroem os nossos anos. E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, com êxtase!); depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de idéias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso.

O autor levanta esse questionamento, quando se refere ao papel de muitos professores que expropriam do aluno, seja criança, adolescente ou jovem, a capacidade de narrar, de expressar suas experiências; muitas vezes, por crenças equivocadas de que a única maneira de demonstrar nossas experiências seja por acúmulo de ações e/ou de história ao longo do tempo. Outras vezes, por acreditarem que, pela experiência que tiveram enquanto professores esclarecidos, colocam os seus pensamentos como determinantes no processo de formação humana, definindo, contudo, o que é certo ou errado e, ainda, decidindo o que o outro (aluno) deva desenvolver de experiência.

A professora observada nessa situação não cometeu esse equívoco, uma vez que as experiências das crianças foram mais fortes do que suas intervenções, ou seja, seu papel foi anulado diante de tantas narrativas que, infelizmente, se perderam quando a criança finalizou:

– “Que tal visitar o carneiro, fazer uma atividade e depois brincar?”

Outra observação pertinente foi o uso das palavras: a linguagem estabelecida pelas crianças enquanto expressão do pensamento, sendo estas bombardeadas de intervenções adultas e padronizadas. Sentimos uma fala precoce, um pouco direcionada por ações adultas, que podem ser de diversas relações: famílias, escola, mídia, sociedade. Essa linguagem tão bem anunciada no mundo do consumo e da mercadoria permite às crianças construir pensamentos que estão acima de sua maturidade.

5.3.3 Que livro vai ler? (E.I. - II)

Na Escola Infantil II, verificamos que o espaço é constituído de uma multiplicidade de possibilidades pedagógicas. As salas de aula, o pátio, a brinquedoteca, a biblioteca constituem um cenário de ricas possibilidades. O cotidiano da escola infantil II, marcado por uma rotina diária de atendimento integral – crianças que ficam na escola em períodos matutinos e vespertinos –, deve prever momentos diferenciados que, certamente, não se organizarão e nem devem se organizar da mesma forma para as crianças e nos mesmos espaços físicos. Diversos tipos de possibilidades e atividades devem ser desenvolvidos com as crianças e envolverão sua jornada diária: o horário de chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras (jogos diversificados, como faz de conta, jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráfico e plástico), os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras.

Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.

Compreendendo ser a biblioteca um desses espaços para se trabalhar várias possibilidades de aprendizagem, deter-nos-emos a mostrar um pouco do que foi observado nesse momento de pesquisa – Que livro vai ler?

A biblioteca, constituída como um dos espaços importantes na escola, deve sempre favorecer situações em que haja o incentivo à leitura. Nesse contexto, o momento da escolha do livro que vai ler ou levar para casa para alguém ler para a criança foi extremamente necessário. Antes de escolher, é importante folhear várias obras, já que a imagem diz muito acerca do que se constitui na escrita.

FIGURA 2: Escolha do Livro para Leitura

Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

Desse modo, num ambiente gostoso, crianças puderam pesquisar vários livros de literatura infantil, ver suas imagens, lembrar os que já levaram para casa e desenvolverem com autonomia a escolha do livro para leitura. O incentivo, desde a educação infantil, se faz necessário e fundamental, já que as crianças devem desenvolver o pensamento para a leitura e a constituição da linguagem oral e escrita.

As aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social. Esse espaço físico e social deve possibilitar o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas e lúdicas. Ao pensarmos no espaço para a criança, devemos lembrar que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante salientarmos que a ação do professor nesse meio educativo possibilita que o espaço seja mais bem direcionado às crianças. A biblioteca, longe de ser um lugar, triste e de silêncio, pode ser uma das grandes possibilidades para aprender, em que crianças tenham oportunidade de descobrir e fazer diversas leituras, partindo dos livros de literatura infantil.

A mediação do professor nesse dia de escolha do livro foi de apenas anotar o livro que a criança levava. Pudemos verificar que duas delas estavam levando o mesmo livro pela quinta vez (*Barbie*) e não foram questionadas pela professora, o que poderia ter sido feito através de um diagnóstico para entender a escolha e, diante da resposta das crianças, possibilitar-lhes outras leituras.

Sabemos que as mudanças no comportamento dos pequenos durante seu desenvolvimento – as descobertas, os interesses e as brincadeiras – são apropriações dos sentidos que circulam na sociedade, e, entre os diversos elementos que permeiam o mundo da criança, há a presença dos meios de comunicação de massa. De maneira desigual, a televisão, o cinema, o jornal, a revista, as propagandas, os livros, o esporte, a internet, a música, o vídeo, o computador e o telefone são objetos que permeiam a vida dessas crianças envolvidas na pesquisa. Os pequenos aprendem observando o que está nos arredores e, assim como os adultos, são sujeitos sociais (VYGOTSKY, 2001b).

Isso significa que as intervenções de professores podem influenciar a criança para outras leituras, já que são sujeitos sociais e sua individualidade é determinada pelo social. No caso da escolha do livro infantil – *Barbie* –, poderia ser investigada a escolha da criança, para que pudessem ser oferecidas outras possibilidades pela mediação do professor – este preocupado com as experiências da criança e com a necessidade de estabelecer vínculos corretos entre os elementos do mundo social e as reações individuais.

5.3.4 A galinha esperta (E.I. - I)

– “Além de ter que fugir do lobo, pegar os ovos da galinha e colocar no cesto (representado por pneus), vai ter que contar os ovos.”

– “Ah! Sem esquecer que o lobo sou eeeeeuuuuuu!” (tom de voz bastante expressiva). “Quem conseguir pegar mais ovos é a galinha esperta! Assim, cada criança deve pegar um pneu.”

A partir da chamada pela professora I, inicia-se o grande desafio. Agora a esperteza, agilidade e atenção são ferramentas fundamentais para que se alcancem os objetivos já definidos por ela, em tom de voz empolgante.

Cada criança se posicionou dentro de seu ninho (pneu deitado). Para que a brincadeira acontecesse, todos deveriam sair à procura de seus ovos, que estão espalhados

por toda a área verde e tranquila da escola. Cada criança recebeu uma tira para colocar seu nome. A ficha com o nome foi colocada no pneu. E assim, começou a grande aventura. A brincadeira nos contagiou. Fomos convidadas pelas crianças para participar da brincadeira, o que nos fez sentir novamente uma criança, de uma timidez inicial a uma empolgante ação, pois era a hora de correr e tentar pegar os ovos da galinha.

O interessante é que isso nos fez pensar acerca das contribuições de Benjamin (2002), quando a vida adulta vai tirando de nós a capacidade de expressar, de narrar, de ser humano. Já Vygotsky (2008) afirma que a força do social e a mediação, no caso das crianças e da professora, nos possibilitaram superar os conflitos iniciais.

– “Todas as galinhas devem buscar seus ovos... Lá vem o Lobo!”

E as crianças desesperadas correm por todos os lados em busca de seu objetivo, pegar os ovos para trazer no ninho. Após essa vivência lúdica, todos sentados em círculo tiveram a oportunidade de contar seus ovos; a estagiária auxiliou na confecção de um cartaz em que cada criança registrou seu nome e a quantidade adquirida de ovos (no caso bolinhas coloridas de plástico). Eis que de repente, ouve-se:

– “Conta seus ovos!, afirma Vi.”

Nesse momento, a auxiliar começa a ajudar uma das crianças que apresenta dificuldade.

Novamente, Vi interrompe:

– “Mas você está na minha frente contando.”

O interessante é perceber a segurança da criança ao cobrar seu direito de visualizar a contagem. Todas tiveram a liberdade de expressar suas opiniões, com sinceridade e determinação. Mesmo com a mudança de posição da estagiária, a mesma criança saiu do espaço em que estava desenvolvendo essa atividade, tão logo foi chamada pela professora.

– “Agora é aqui.”

Mesmo assim, a criança indaga:

– “Não estou atrapalhando, estou apenas brincando um pouco no balanço e esperando a minha vez (permanecendo no mesmo local, no caso, o parque de madeira).”

Ao finalizar a contagem, a professora grita com entusiasmo acompanhado de um abraço de felicidade na criança, ou melhor, no galo esperto. Assim, com 46 ovos, seu nome foi anunciado:

– “Heitor! Você foi um galo muito espertinho que roubou os ovos do Lobo Mau.”

Imediatamente a professora é questionada:

– “Eu fui um galo muito esperto também!”

Um pouco desconcertada, a professora, num tom expressivo e diferenciado, afirma que todos foram espertos.

A professora, neste contexto, reproduziu a lógica da seleção, da competição e do individualismo, tão enfaticamente abordada pelas relações de consumo. A expressão, ao dizer acerca do ganhador, foi com tanto entusiasmo que desconstruiu toda a riqueza da brincadeira e do processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças. O que mais nos chamou a atenção foi a atitude crítica e decidida da criança ao indagar que também tinha sido um galo esperto. Enquanto outras crianças conformadas com a perda guardavam seus pneus; apenas um questionou, provocando o repensar da professora que logo tentou modificar a situação.

Eis os nossos questionamentos: Quantas crianças fazem isso? Será que nós permitimos em nossas ações pedagógicas a possibilidade de rejeitar? Será que o nosso modelo de educação aceita a resistência? Mediamos para a formação do pensamento crítico ou acrítico? Afirmar apenas que as crianças recebem as interferências dos meios de comunicação de forma passiva ou, então, que são criativas e ativas, não contribui para entendê-las enquanto ser social. Por conseguinte, é fundamental observá-las enquanto atuantes na sua cultura, sujeitos que influenciam seu meio e que são influenciados por ele. E é sob esse viés que se deve olhar a criança, para, assim, entender a presença da indústria cultural na escola de educação infantil.

5.3.5 Jogo da Memória (Animais Marítimos) (E.I. - I)

Quanto a este jogo, não pudemos efetivamente observar o processo de discussão e de descoberta pelas crianças, tão pouco a confecção do material, entretanto, chamamos a atenção para essa atividade, pois conseguimos perceber no plano da individualidade

leituras tão próximas ao real. Construídos pelas próprias crianças, os animais marítimos são apresentados; alguns nem conhecíamos: barbado, dourado, nadadeira, carpa, alga, tartaruga e muito mais, foram os peixes descobertos pelas crianças através da mediação da professora.

FIGURA 3: Jogo da Memória (tipos de peixes)



Fonte: acervo pessoal: 11 set. 2009

A capacidade de percepção e registro pelo uso do desenho pelas crianças reflete uma memória clara do que foi visto no meio social. Essa percepção da criança dos diferentes tipos de peixes pode ser interpretada por Vygotsky (1999) como o conjunto associativo de sensações. Em cada registro, uma leitura e, em cada leitura, uma percepção individual do que experienciaram socialmente, no caso, os vários tipos de peixes. “Os elementos isolados se unem, se acoplam, se associam uns aos outros e surge, por conseguinte, uma percepção única, coerente, integral” (VYGOTSKY, 1999, p. 04). A percepção humana, portanto, surge como um processo integral. As partes isoladas podem variar (tipos de peixes), mas o caráter da percepção persiste.

A percepção e a classificação também acontecem na hora do jogo, quando todos os desenhos feitos individualmente pelas crianças são expostos no chão para iniciar-se o jogo. Nesse caso, Vygotsky (2008) nos esclarece sobre algumas leis básicas que

caracterizam as formas humanas superiores de percepção. Segundo o autor, existem estágios de desenvolvimento da percepção de figuras pelas crianças.

No caso das crianças observadas – com faixas etárias de 4 e 5 anos –, elas descrevem e indicam as relações complexas entre os diferentes objetos de uma figura. São capazes de perceber ações e relações, além dos próprios objetos, ou seja, “quando elas são capazes de perceber a figura como um todo” (VYGOTSKY, 2008, p. 22).

Para Vygotsky (2008, p. 23),

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente, nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento seqüencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica.

– “Esse não é meu! É da Ana! Esse é da Lisa! Aqueles não são meus?”

Vygotsky (2008) acrescenta ainda que, mesmo nos estágios mais precoces do desenvolvimento, a linguagem e percepção estão relacionadas. “Na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som, a linguagem tem um papel no resultado” (VYGOTSKY, 2008, p. 24).

Enquanto a professora embaralha o jogo da memória, uma das crianças começou a explicar para nós como surgiu isso, sem que solicitássemos:

– “Marta, sabe que o João trouxe o Cascudão e a Mocinha, daí pesquisamos sobre os peixes e construímos o jogo dos peixes. Aqui tem, alga, piracutanga, piava, dourado, Flamengo.”

Nessa hora, outra criança interrompe:

– “Sabia que o João amigo do meu pai torce pelo Flamengo?”

A professora intervém, pedindo às crianças atenção para começar o jogo.

– “Vamos lá? Temos que terminar o jogo para a hora da contação de história. A Rosilda” (referindo-se à bruxa) “nunca interrompe quando estamos numa atividade.”

Uma das crianças (Vi) sai da roda e se dirige a nós, sussurra em nosso ouvido, depois arregala os olhos e volta ao seu lugar.

– “Sabia que a Rosilda tem cabelo azul?”

Durante o jogo, algumas crianças deitam, outras ficam juntas com a professora encostando seu corpo junto ao dela, outras falam o tempo todo. Outra criança, não respeitando as regras do jogo, começa a querer vários peixes e logo é interrompida pela professora, que, numa mediação precisa e firme, reafirma as regras do jogo. A todo o tempo a mediação é visível, com chamadas para a brincadeira, com esclarecimentos sobre o jogo, com reforçamento positivo para com os que conseguem ou não.

– “Nossa, André, você foi muito bom! Com sucesso!”

– “Bia, se concentra que agora tem como você fazer par!”

– “Todos contando para ver quantos pares conseguiram formar.”

Dessa atividade, abstraímos a valorização do processo de construção de conceitos pela criança, sendo estes expressos por uma das mais importantes representações escritas da criança, no caso o desenho. Enquanto a indústria do brincar, por intermédio da mídia, seduz cotidianamente crianças para o brincar industrializado, podemos ver na escola da infância, em específico, na turma do amor, o brincar produzido desde seu brinquedo pelas crianças. O interessante é que não houve padronização, o que muitos acabam por fazer, quando apresentam desenhos prontos para que crianças apenas façam a pintura. Nesse contexto, o desenho enquanto linguagem e expressão do pensamento é elaborado pelas crianças, que depois podem vivenciar com riquezas e precisões seus conceitos aprendidos e apreendidos pelo social.

5.3.6 A morte de Julião (E.I. - I)

A professora iniciou o diálogo, em posição de proximidade para com as crianças, no caso, sentadas no tapete, no canto da sala.

– “Bom, turma, a gente tem que fazer muitas coisas! (voz com empolgação). Hoje temos o dia do jogo e da tarefa!”

Logo, é interrompida por uma das crianças, que está totalmente dispersa:

– “Heitor, vem para cá! Agora não é hora de ver histórias!”

Continua sua fala:

– “Amanhã é que dia? Amanhã é sábado, e não temos escola e depois é domingo. Na segunda feira, tem aula; então, quais os dois dias da semana que não tem aula?”

Uma das crianças responde:

– “Quinta e sábado.”

Novamente, a professora interrompe a conversa para chamar atenção da mesma criança:

– “Vitor e Heitor, por favor? Não estou gostando das atitudes de vocês. Por favor, Heitor, é a última chance de continuar na roda.”

Continua o diálogo, apresentando às crianças um calendário; mostrando com precisão o Domingo, destacando sua cor em vermelho, e complementa afirmando que as lojas não abrem no domingo; mas eis um questionamento:

– “Tali, mas abre o Dá Licença!” (referindo-se a um restaurante bem conhecido na cidade de Londrina).

A conversa da professora com as crianças era para envolvê-las quanto ao feriado que teriam na segunda-feira, já que era a Semana da Pátria. Seu propósito maior, nesta aula, era envolver as crianças com a discussão acerca da Bandeira do Brasil. E continua:

– “Vocês sabem as cores da nossa Bandeira?”

Com muita precisão, ouve-se:

– “Yellow, Blue, Green. Resposta vinda de uma das crianças, uma das falantes da sala; sempre muito envolvida nas atividades.”

Logo as crianças ficaram desinteressadas pelo assunto e começaram a querer saber acerca do que uma das crianças trouxe para a escola; e a criança diz que estava com um dos DVDs do Michael Jackson, já que estava recente sua morte. Continuou e disse que seu pai tinha todos os CDs e DVDs do Michael. Ela também gostava muito dele e disse que sentiu muito sua morte.

Diante de tal relato, eis que acontece nova confusão e alvoroço, todos querendo falar ao mesmo tempo, e a professora novamente chama a atenção, dizendo:

– “Fer, porque você trouxe o peixe morto? O peixe tinha nome Fer?”

– “Sim, Tali, ele chamava Julião, que era o marido da Julieta.”

A professora diz:

– “A Tali pensou numa coisa...”

Todos gritam:

– “O quê?”

Bibi interrompe falando:

– “Tali, eu não vou trazer o meu peixe porque ele não gosta de andar no carro.”

A professora logo volta ao assunto:

– “Fer, vê se você concorda?”

Nesse momento, três crianças de outra turma entram na sala e dizem que vão apresentar um espetáculo. Todos sentam para ver e ouvir.

Uma das três crianças inicia o espetáculo:

– “Tchan, tchan, tchan, tchan, com vocês, João!”

João entra e diz que iria hipnotizar as canetas e logo as esfrega no braço, cabelo e *tchan*, as canetas grudam. Despede dos colegas e sai.

Novamente a professora volta ao assunto:

– “O que você fez com os peixes que morreram?”

– “Joguei na patente.”

– “E agora o que você quer fazer com o Julião?”

– “Quero enterrar.”

Todos ficaram empolgados para fazer o enterro de Julião; cada um assumiu um papel, alguns encontraram um lugar, outros emprestaram as ferramentas (brinquedos) da turma do Bosque para cavar e enterrar o peixe. Ao enterrar o Julião, eis a despedida:

– “Adeus, Julião.”

FIGURA 4: A morte de Julião

Fonte: acervo pessoal: 11 out. 2009

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de uma reflexão sobre prática docente e o processo de mediação em sala de aula. Mesmo bem intencionada, a professora se perdeu diante de tantas narrativas desconstruídas de crianças. Todas falavam de muitas coisas ao mesmo tempo, e, mesmo considerando que as experiências infantis são ponto inicial do processo, cabe-nos repensar que não pode ser o único definidor de nossas intenções educativas. Da Bandeira do Brasil – Michael Jackson – até a morte de Julião, quantas falas truncadas e desconectadas de um pensamento processual. O planejamento do dia sobre a Bandeira do Brasil não aconteceu, tampouco o CD trazido pela aluna foi ouvido e ou discutido no grupo; por fim, venceu a morte de Julião, até porque o peixe já estava morto num vidro em sala de aula.

A possibilidade de a criança agir sobre o meio social torna a atividade mais significativa. Realmente, a criança deve expressar suas leituras de mundo, num ambiente social de liberdade; entretanto, a escola, enquanto mecanismo de educação sistematizada, precisa mediar as linguagens infantis para que elas não se percam no diálogo entre professor e alunos.

A compreensão de que a educação nunca começa no vazio também é o desafio para o trabalho mediador. A educação se constitui pela própria experiência da criança, a qual é determinada pelo meio; daí a necessidade de o professor mediador organizar e regular esse meio social de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001b).

Claro que as escolhas existem para as crianças; o próprio Vygotsky (2008) estudou o comportamento de escolhas em crianças e afirma que a escolha da criança, no caso, enterrar Julião, se dá pela seleção dentre seus próprios movimentos. Esses movimentos são repletos de atos motores hesitantes e difusos que se interrompem e recomeçam sucessivamente.

Dessa forma, a criança resolve sua escolha não através de um processo direto de percepção visual, mas através do movimento [...]. Quando a criança transfere sua atenção para um outro lugar, criando dessa forma um novo foco na estrutura dinâmica de percepção, sua mão, obedientemente, move-se em direção a esse novo centro, junto com seus olhos. Em resumo, o movimento não se separa da percepção: os processos coincidem quase que exatamente (VYGOTSKY, 2008, p. 26).

Essas escolhas precisam ser mediadas pelo adulto, no caso o professor, a fim de que as crianças tenham possibilidade de desenvolver o pensamento da melhor forma possível. Longe de uma proposta de educação estagnada, rígida e imutável, a professora observada deveria ter direcionado melhor as falas infantis, dando possibilidades de escolhas, norteando-as conforme os objetivos propostos em seu trabalho pedagógico. Nesse caso, quais objetivos poderiam ser propostos no trabalho com as crianças pequenas em favor do processo educativo, do ponto de vista científico, bem como da formação do pensamento de conceitos? O que a morte de Julião poderia possibilitar no que tange ao processo de estabelecimento de novas leituras e de novas relações?

Por tudo, vemos que o processo de educação é integralmente concreto, ou seja, parte-se de experiências existenciais e que têm significância e interesse pelas crianças. Além disso, conforme nos esclarece Vygotsky (2001b), esse processo de educação também é concreto, pois corresponde aos ideais da época (contemporaneidade), à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda a história e às relações da época (no caso a lógica do consumo). Nesse intuito, o esclarecimento pelo professor de suas intenções possibilita uma prática mais concreta e bem intencionada com as crianças.

Ressaltamos, ainda, que, nesse processo de educação, a aprendizagem de crianças deve ser a própria vida; assim, não vemos problema no ‘enterro de Julião (peixe)’, mas o que isso significou efetivamente para o pensamento de crianças. E, ainda, será que essa

aprendizagem possibilitou e conduziu as crianças à autorreflexão e autorrealização enquanto indivíduos socialmente ricos humanamente? O próprio professor precisa ser educado para que suas ações sejam propiciadoras de efetivas aprendizagens.

5.3.7 O Mágico de Oz (E.I. - I)

O Mágico de Oz é uma grande fantasia musical extraída do clássico infantil de L. Frank Baum, repleto de cores, simbolismo e números musicais inesquecíveis; dessa forma, o filme tem um encanto único que jamais será desfeito. Embora tendo sido produzido num contexto social e histórico diferente do que temos hoje, ainda exerce grande impacto quando pensamos a formação do pensamento infantil voltado para a magia e a imaginação. Nesse sentido, essa clássica obra foi recontada pelas crianças da Turma do Amor, em que, com propriedade e originalidade escrita, puderam reconstruí-la. Cada parte foi feita por uma criança. Dos registros infantis, um mais nos incomodou:

Existia uma menina que se chamava Doroty, ela morava na casa com seus avôs. Um dia apareceu um tornado e “subiu” a casa. (juntamente com a escrita tem a representação da história pela criança através do uso do desenho).

Considerando que essa obra cinematográfica seja um clássico, o professor mediador deve permitir a originalidade de escrita, sem distorcer o contexto narrado do original. Diante disso, vemos que a família que convivia com Dorothy não eram seus avôs, mas seus tios Henry e Emm. Outra questão é a forma utilizada pela criança, muito próxima da sua leitura de mundo, com a linguagem mais precisa de seu tempo, no caso *tornado* e não *tufão* (assim como se descreve na história original).

Ainda, o interessante é que a oração *levada por um tufão pelos ares* pode ser compreendida e registrada pela criança por uma simples palavra *subiu*.

Eis a história original:

Vivia a pequena Dorothy **com os tios Henry e Emm** numa pequena fazenda do Kansas. Seu único amigo era o cãozinho Totó que, durante uma tempestade, desaparece. Procurando-o desesperadamente, a menina entra no abrigo contra ciclones e esconde-se na pequena casa que, **levada por um tufão pelos ares**, termina por arremessá-la numa distante e desconhecida terra. No meio da tempestade, Dorothy encontra seu animalzinho. Quando finalmente pousam, descobre que a casa caíra sobre uma perigosa bruxa, matando-a. Surgem alguns homenzinhos - os Munchkins - que eram dominados por aquela malvada

senhora. Dorothy é aclamada como heroína, por ter matado a Bruxa do Leste⁸³ (grifo nosso).

Isso nos permite refletir acerca do nosso compromisso com a formação do pensamento infantil, quando possibilitamos, por meio de atividades críticas e coerentes, oportunizar situações para que as crianças possam expressar suas leituras e seus pontos de vista. Nesse sentido, Vygotsky afirma que o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é cultural e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são construídos nas relações entre os homens.

Desse modo, afirmamos que o desenvolvimento do pensamento infantil não deve ser pensado como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

5.3.8 Pegar carona nessa cauda de cometa... (E.I. - I)

A grande aventura iniciou com uma das crianças da Turma do Amor, que trouxe o cartaz sobre os Planetas e que proporcionou momentos de bastante interesse e curiosidade pelos amigos em saber um pouco mais sobre o assunto, no caso o Sistema Solar. A Turma dos Bichos veio especialmente para ouvir sobre o assunto.

Então, num dos momentos de rotina da Turma do Amor, com a roda de conversa, eis que surge tal informação.

P: “Vamos congelar nossa roda, pois a Turma dos Bichos quer aprender com a gente sobre os planetas. Então, vamos abrir a roda para juntos aprendermos e conversarmos e mostrar para nossos amigos como somos ‘sabidos’.”⁸⁴

⁸³ BAUM (2007).

⁸⁴ Essa expressão é muito utilizada pela professora durante a relação com as crianças, sempre quando a criança apresenta desenvoltura em determinada atividade, ela parabeniza afirmando que esta está ficando cada vez mais “sabida”. Outra expressão enfaticamente usada é “vamos fazer um combinado”. Confessamos que de início houve estranhamento de nossa parte e, no decorrer, das observações isso se *naturalizou*.

P: “Vocês sabem o que vieram fazer aqui, crianças da Turma dos Bichos?”

T.B: “Saber sobre os Planetas!”

P: “Então vamos lá... Tudo começou... Cantem comigo: [...] Pegar carona nessa cauda de cometa, ver a Via Láctea, estrada tão bonita, brincar de esconde-esconde numa nebulosa, voltar pra casa, nosso lindo balão azul [...]”

P: “Aí, nossa amiga Gabriela trouxe aquele pôster dos Planetas. A música fala de uma tal Via Láctea, o que é? Gente, vamos falar! Descobrimos muitas coisas; você quer falar, André?”

A: “O sol tem luz própria, não precisa ligar ele na tomada para ele brilhar!”

P: “Vocês sabiam que o sol tem luz própria?”

A: “É que nem as estrelas!”

Crianças: “Deixa eu falar!!!!”

P: “Turma do Amor, assim não dá!”

P: “O que é via Láctea?”

Bibi: “Via é estrada e láctea é leite, então é uma galáxia.”

Heitor: “O planeta mais quente, ele roda.”

Lisa: “O sol é uma estrela e não é o planeta.”

Bibi: “O planeta é mais quente porque ele fica perto do sol.”

André: “O sol não é um planeta!”

Nessa hora com todo entusiasmo e alegria, ouve-se:

P: “Bravo! Bravo!”

Heitor: “Mercúrio roda mais rápido e o sol dá energia para ele roda...”

P: “Quanto mais longe do sol mais difícil girar.”

André: “Plutão que era o último planeta deixou de ser! Ele roda.”

P: “Então, crianças, Via Láctea é uma galáxia.”

T.B: “Tali, se a gente for perto do sol a gente vai morrer.”

P: “Gente, venha ver esse cantinho espacial.”

FIGURA 5: Sistema Solar

Fonte: acervo pessoal (11 set. 2009)

Nesse instante, a professora dirigiu-se com as crianças para outra sala em que havia um sistema solar montado; no entanto, no mesmo espaço, estava o professor de Música com outra turma. Ficou um pouco confuso, mas a professora tentou cumprir seus objetivos conforme planejamento.

FIGURA 6: Sistema Solar

Fonte: acervo pessoal (11 set. 2009)

Alguns conceitos importantes foram trabalhados junto às crianças, além da possibilidade que tiveram de construir o planetário com bolas de isopor e outros materiais alternativos. Nesse processo de mediação, vemos a preocupação por parte da professora em organizar as falas infantis para a compreensão do que sejam alguns conceitos básicos: via láctea, sol, planetas mais quentes. No caso desse dia, em específico, pudemos constatar o interesse das crianças pela descoberta sobre o Sistema Solar.

FIGURA 7: Sistema Solar

Fonte: acervo pessoal (11 set. 2009)

Vygotsky (2001b, p. 111) afirma que os “interesses têm sentido universal na vida das crianças”, ou seja, elas agem movidas por um interesse, ainda que seja um interesse negativo; são impulsionadas pelos seus interesses, que são constituídos a partir do social. Nesse momento, o interesse da criança é a mais pura expressão de um desejo instintivo, de uma necessidade orgânica. Eis o nosso grande desafio enquanto professores da escola infantil: oportunizar que todo o ensino seja constituído a partir dos interesses da criança, o que provoca uma aprendizagem mais coerente com suas necessidades enquanto indivíduo social e cultural.

Cabe esclarecer que elas agem por interesses; conforme o que recebem socialmente, podem se interessar e mover todas as suas ações para este fim. É o caso da criança que não se contenta com um brinquedo qualquer, mas, sim, o brinquedo que é anunciando pela mídia e indústria cultural. Seus interesses são constituídos porque, antes, seduziram-na a se interessar. Essa influência é tão forte que podemos ver, em algumas práticas pedagógicas infantis, crianças que não gostam de brincar se não tiverem

brinquedos. Não interagem na brincadeira de lenço atrás, pois seus interesses são movidos para o brincar industrializado.

Esclarecemos isso, pois a escola, enquanto mecanismo de socialização do conhecimento, pode, pelo meio social, provocar situações de interesses diferenciados da lógica do consumo, ou seja, no caso da atividade sobre o Sistema Solar, a professora conseguiu o interesse da turma, porque, antes, criou situações por meio das quais eles puderam experienciar a atividade, com a confecção do próprio planetário.

Vygotsky (2001b, p. 112) complementa nossas argumentações ao enfatizar que

[...] antes de quisermos atrair a criança para alguma atividade precisamos interessá-la por essa atividade, ter a preocupação de descobrir se ela está preparada para tal coisa, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-las e se a própria criança vai agir, restando ao professor apenas orientar-lhes a atividade.

O autor nos alerta também para o fato de que a mediação do professor não deve querer substituir os interesses da criança a qualquer custo, ou seja, esse interesse deve provocar na criança o desejo em ouvir mais, em perguntar mais, aguçando seus ouvidos na direção do falante, não se desviando do diálogo, ao contrário, organizando seus movimentos para que não perca esse momento de aprendizagem. Até mesmo as estratégias para provocar interesses durante as atividades podem ser armadilhas para o próprio professor. Vygotsky (2001b, p. 113) nos dá um exemplo:

É fácil suscitar o interesse contando piadas em aula de história, mas é difícil evitar que o interesse seja pelas piadas e não por história. Suscitados por esses meios suplementares, tais interesses, além de não contribuírem, ainda inibem a atividade de que necessitamos.

A criança precisa ser contagiada pelo conhecimento, através do diálogo, da escuta, das provocações teóricas que lhes são dadas, e nunca por sistemas de recompensa e ou punição. Muitas crianças contemporâneas têm sido marcadas por estratégias negativas para que tenham interesse sobre o que estão aprendendo. Podemos citar situações cotidianas que perpassam pelas escolas e em instituições familiares, em que adultos usam de estratégias de interesse que fogem daquilo que acreditamos ser o trabalho com as crianças. Ouvimos promessas semelhantes a essas aqui descritas: “Se você for para a escola e estudar direitinho, te darei a melhor bicicleta que tiver na loja!”, ou “Se todas as crianças da sala ficarem quietas durante a atividade, depois poderão ir ao parque brincar”, ou “A criança que melhor se comportar na sala, ganhará a estrela da semana”.

Esses mecanismos só servem para comprometer o conhecimento e o processo de relação professor e aluno, em que crianças tornam-se interessadas pelo processo de chantagem e de recompensa. Estamos certos de que provocamos na criança o interesse não pelo Sistema Solar (no caso observado), mas pela estrela da semana e ou pela possibilidade de brincar no parque. No entanto, estamos diante de uma tarefa complexa, no sentido de encontrar o verdadeiro interesse infantil e organizar nossas ações para que esse interesse não se desvie nem seja substituído por nenhum outro.

No caso da professora observada, embora algumas atividades não tenham conseguido o interesse das crianças, vemos que essa específica pode provocar nas crianças o desejo de saber mais e, ainda, sem qualquer estratégia de punição e/ou recompensa.

5.3.9 Sou Criança, Sou Cidadão (E.I. - II)

A escola infantil II vem desenvolvendo, há seis anos, o projeto social Sou Criança, Sou Cidadão juntamente com as crianças, famílias e comunidades. No ano de 2010, esse projeto trouxe uma nova leitura acerca da cidadania na primeira infância.

Acreditando que o brinquedo e o brincar se constituem em universo que, longe de reproduzir, produz transformações imaginárias na criança é que se buscou, por intermédio do Projeto Sou criança, Sou cidadão, desmitificar o conceito do brincar, envolvendo crianças da Escola Infantil Pública e Escola Infantil Filantrópica.

As crianças puderam participar de oficinas lúdicas em momentos coletivos para a confecção de brinquedos a partir de materiais alternativos e que puderam ser doados para as crianças da escola filantrópica em Londrina.

Aproveitando essa perspectiva, as crianças puderam construir o brinquedo “porquinho”, que pode ser transformado em um “cofre”, para que, no tempo de dois meses, pudessem guardar suas economias, que, posteriormente, seriam trocadas por leite longa vida para doação às crianças da instituição beneficiada.

Como proposta metodológica, as professoras envolvidas oportunizaram algumas ações, como as que seguem:

- Encontros quinzenais, nas sextas-feiras, em que as crianças dos CEIs de diferentes faixas etárias realizaram atividades lúdicas e de confecção de brinquedos como: peteca, cai-cai, bilboquê, cavalinho, vaivém, chocalho, que foram doados para uso das crianças nas respectivas escolas filantrópicas.

- Contação de histórias sobre o brincar como introdução às oficinas; discussão em roda: o que é solidariedade; escuta de música com a temática “Criança” e “solidariedade”; realização de atividades lúdicas, ressaltando a importância do brincar; leitura de livros e poesias relacionados ao tema; elaboração de cartazes com figuras de pessoas em atitudes solidárias; pesquisa sobre “o que significa ser uma criança solidária?”; elaboração de textos, histórias, leitura de reportagens acerca do tema.
- Tarde recreativa – no mês de outubro – para interação entre crianças dos CEIs e das escolas filantrópicas com propostas lúdicas de brincadeiras e brinquedos diversos. As crianças das escolas filantrópicas foram convidadas a participar de uma tarde recreativa com brincadeiras e lanche especial. Além disso, receberam os brinquedos confeccionados pelos amigos dos CEIs.
- Produção de diversos trabalhos artísticos vinculados ao tema (desenho, pintura, colagem e modelagem).
- Confeção, juntamente com as crianças, de um “porquinho” que, individualmente, foi levado pelas crianças para casa, a fim de que pudessem “guardar” suas economias, ou seja, suas “moedinhas” que lhes sobravam. Esse porquinho foi utilizado para representar um cofrinho, ficando em posse da criança por dois meses (setembro e outubro), e, na data agendada previamente, conforme cronograma, as crianças retornaram com ele para os CEIs. Puderam juntamente com os amigos verificar suas economias e desenvolver a solidariedade com compras de Leite Longa Vida para doação.

Esses momentos puderam ser de grande aprendizado e interação entre as crianças, e entre crianças e adultos. O objetivo inicial foi concretizado com grandes revelações; no caso, o que adquiriram com “os porquinhos” superou as expectativas.

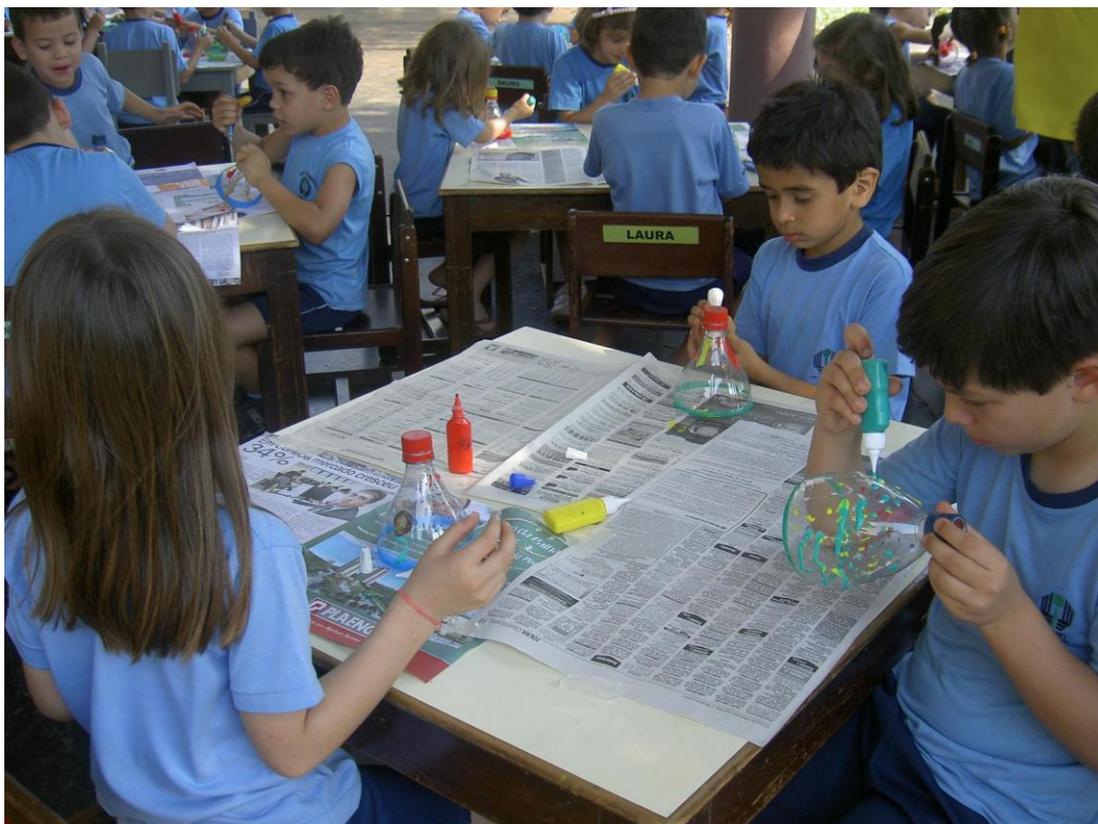
Para a instituição filantrópica, além dos brinquedos confeccionados e Leite Longa Vida, fizeram doações de leite em pó e fraldas descartáveis. De tudo isso, quem mais ganhou foram as crianças e professores, quando puderam, além de presentear quem precisa, interagir com eles e conhecê-los um pouco melhor na tarde recreativa e entrega de doações. A alegria das crianças ao receberem as doações e a satisfação dos pequenos quando doaram fizeram desse projeto o sucesso merecido. A experiência foi tão

significativa que tiveram participações e divulgações na mídia da Universidade e Folha de Londrina com uma chamada bastante importante “Uma aula de cidadania”.

FIGURA 8: Sou criança, sou cidadão



Fonte: acervo pessoal (10 out. 2010)

FIGURA 9: Sou criança, sou cidadão

Fonte: acervo pessoal (10 out. 2010)

Diante do relato do projeto Sou Criança, Sou Cidadão, vivenciado pelas crianças da Escola Infantil II, pudemos ter leituras significativas e propiciadoras para um repensar dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas infantis. Como já bem lembrando em discussões anteriores nessa pesquisa, a escola infantil, embora com toda a preocupação em proporcionar o desenvolvimento integral da criança (aspectos cognitivos, físicos, psicológicos, social/afetivos), tem deixado a desejar no que tange ao favorecimento de um ambiente social do pensar contextualizado.

Detendo-se ao conhecimento fragmentado, descontextualizado e mecanicista, muitos professores limitam a capacidade psíquica de seus pequenos, quando não lhes proporcionam experiências reais e em sintonia com a vida em sociedade. Amparados por atividades dirigidas e sem objetivo, “educam” crianças para a submissão e a dependência, quando estas, para pintar uma flor, por exemplo, perguntam: que cor a professora quer que pinte? ou para construir seu desenho, só ampliam suas representações se questionadas e autorizadas pela professora.

Em contraposição a essa leitura de aprendizagem, entendemos e acreditamos que a metodologia de projetos é uma alternativa mediadora rica para o desenvolvimento do pensamento e da criticidade, uma vez que o conhecimento não está pronto, estagnado, mas em processo de construção e reconstrução. As leituras que se fazem são construídas no coletivo, em que professores planejam junto com as crianças suas buscas e suas pesquisas. Nessa perspectiva, superamos o conceito frágil do ser criança como alguém isolado e egocêntrico.

Na perspectiva de projeto, não consideramos mais a criança como aquela apenas engajada em ações com objetos, não mais enfatizamos apenas os aspectos cognitivos, não depreciamos os seus sentimentos ou o que não seja lógico e não consideramos de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem é a da criança rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças pelo processo de interação social.

Desse modo, falar de projetos é falar acerca de uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A partir da exploração de um detalhe, de um problema, assunto, temática, questão, ideia, afirmativa, podemos planejar uma investigação. Esse tema ou assunto pode ser proposto por um grupo de crianças ou por crianças e professora ou até por uma criança e tem como principal objetivo encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças a partir da mediação docente.

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, como é o caso do projeto Sou Criança, Sou Cidadão, em que juntos puderam desenvolver ações diversas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, reconstruir conceitos já aprendidos.

É válido reforçarmos que os projetos de que falamos são diferentes do que vemos ser construídos em espaços de educação infantil, quando determinados por interesses diversos e impostos para as crianças apenas executarem. Podemos exemplificar situações planejadas a partir de “datas comemorativas”. O calendário das festividades, ou como Barbosa e Horn (2008) chamam – “indústria das festas”, tem gerado na escola infantil a descaracterização do que deva ser o trabalho pedagógico com crianças, provocando, em todos os anos escolares, práticas pedagógicas sem o menor significado, fragmentadas, simplórias, com episódios soltos no ar e, até, poderíamos afirmar, com os mesmos procedimentos metodológicos, ou seja, as mesmas atividades (orelha do coelho, cocar do

índio, caracterização do índio nas crianças, coração para a mamãe, camisa e gravata para o pai, árvore de natal, o sino de Belém, etc.).

Em setembro, exércitos marcham ao nosso redor com chapéus de papel; na Páscoa, orelhas de “coelhos” enfeitadas com algodão enfeitam as cabeças das crianças; em abril, é freqüente encontrarmos muitos índios saindo das escolas pintados com três riscos na bochecha (azul, vermelho e amarelo) e com uma pena na cabeça. Será esta uma maneira respeitosa de se trabalhar com as nações indígenas brasileiras, pasteurizando-as, americanizando-as? Os primeiros habitantes do território brasileiro têm uma cultura que se traduz em um modo de viver, cantar, alimentar-se, contar histórias, constituindo um imaginário mítico que tem grande significado para nós e com o qual podemos aprender muito, pois é extremamente rico. As escolas desrespeitam tanto os indígenas quanto as crianças com essas caricaturas. Por que isso acontece? (BARBOSA; HORN, 2008, p. 39-40).

Diante disso, vê-se configurar um trabalho em que não se tem estabelecido com clareza o que seja a educação infantil e sua finalidade. Se buscarmos respaldo em lei, o que se tem configurado é o compromisso com o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos da vida humana: social, afetivo, cognitivo, físico, psicológico. Entretanto, quando nos deparamos com encaminhamentos que não correspondem a essas dimensões, perguntamos: O que sabemos sobre prática educativa? Que tipo de trabalho pedagógico estamos realizando com as crianças pequenas? Qual o sujeito do processo de ensino e aprendizagem? Qual o nosso papel docente? O que, por que e para que ensinar crianças? Quais as expectativas infantis acerca do nosso trabalho, o que as crianças esperam de nós? Em que medida determinado aprendizado será significativo para as crianças? Que estratégias metodológicas são mais adequadas para o aprendizado infantil? Como organizar o tempo e o espaço do conhecimento?

São indagações necessárias para legitimarmos nosso trabalho e nosso compromisso com o conhecimento elaborado. Ao contrário disso, vemos muitas ações educativas escolares voltadas somente para os pais e não para as crianças – sujeitos do processo. Além do apelo à indústria das comemorações, vemos o incentivo, pela escola, à cultura do consumo, em que pais interagem nesse processo, contribuindo cada vez mais para as escolas perpetuarem a lógica consumista entre crianças: doações para a compra dos presentes para pais, mães; ainda, programações diversas envolvendo famílias na escola, sem envolver-se no verdadeiro sentido da relação família e escola. Vemos eventos perpetuarem e se alastrarem como estratégias inovadoras e que, no processo, não se têm os objetivos certos dessas ações: é preciso comemorar o dia do livro, do amigo, da família, dos avós, das mães, dos pais, do coelho da Páscoa, do caipira, do Papai Noel. É claro que

manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisam constar no currículo, mas o mais importante é a construção do sentido dessas práticas e não apenas a comemoração, ou seja, em que medida determinado aprendizado será significativo para as crianças?

Em contraposição, a mediação deve ser firmada na metodologia de projetos, uma vez que o professor proporcionará, pelo planejamento e compreensão geral do assunto, um caminho a percorrer junto com as crianças para a constituição do pensamento. Entretanto, não deve ser aquele que sabe todas as respostas para as dúvidas e curiosidades das crianças. Ele também deve ser mais um “curioso”⁸⁵ que vai em busca de materiais e recursos didáticos para ampliar seus conhecimentos, não se limitando ao mínimo, superficial, ao que é básico sobre o assunto. Isso não quer dizer, contudo, que o professor esteja no mesmo patamar cognitivo que suas crianças. É ele quem vai organizar o grupo, encaminhar as diferentes questões que surgirem, mediar as relações entre as crianças, sugerir materiais de pesquisa, escutar as ideias e pensar coletivamente em como realizá-las.

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil aconteçam, é preciso que, a partir da metodologia de projetos e do planejamento participativo⁸⁶, o professor de educação infantil organize um currículo que seja significativo para as crianças e também para o seu próprio crescimento enquanto professor. Para Barbosa e Horn (2008), um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende, até porque o conhecimento não deve ser considerado algo pronto, imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito (porque surgem novas leituras e olhares para o mesmo assunto) e em contínua busca e pesquisa.

O professor precisa aprofundar-se no conhecimento do assunto que ministra, compreendendo e construindo leituras críticas e precisas, para que, na mediação, venha a contribuir para o conhecimento infantil, com propostas que realmente permitam à criança

⁸⁵ Curioso no sentido de alguém que investiga, busca o conhecimento, faz leituras e contraposições do que descobre, planeja ações e avalia todas as descobertas.

⁸⁶ O Planejamento Participativo possibilita, aos profissionais da educação, o diálogo, o respeito e a autocrítica, descentralizando o poder, com a possibilidade de organizar o trabalho pedagógico na escola com todos os sujeitos envolvidos no processo, articulando, desse modo, as especificidades das diferentes funções. Ainda, permite aos envolvidos articular práticas emancipatórias fundamentadas na solidariedade, criticidade, reciprocidade e no trabalho coletivo. Possibilita, além disso, a construção de uma visão coerente da realidade, explicitando suas contradições, seus limites e suas possibilidades. Abre espaço para a discussão sobre os conflitos, as tensões e as rupturas que precisam ser enfrentadas e permite, pelo diálogo, a construção e elaboração de prática coletiva de avaliação contínua do processo de organização do trabalho pedagógico e da aprendizagem (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

pensar e levantar hipóteses sobre o que vê, ouve e lê. Para tanto, é necessário imergi-las em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes materiais, da linguagem musical, falada, da expressão simbólica, entre outros.

Em sentido de superação dos temas que cotidianamente vemos ser trabalhados em espaços de educação infantil (animais, plantas, meios de transportes), o projeto Sou Criança, Sou Cidadão traz uma nova leitura para a metodologia de projetos, quando possibilita às crianças da Escola Infantil II desenvolver o pensamento crítico, criativo, solidário e de cidadania a partir da proposta planejada. Sabemos que as crianças se interessam pelo mundo que está à sua volta e que querem compreendê-lo; daí nossa ação mediadora, no sentido de oportunizar situações, para que elas possam estudar, criar significado, compreender, estabelecer relações, imaginar cenas, personagens e narrativas, a partir das relações sociais contextualizadas no tempo e espaço social.

Não podemos mais nos limitar às leituras simplistas e de senso comum, nas quais, segundo Barbosa e Horn (2008, p. 38), a “*magia da onça-pintada e o estupor pelo tigre dente de sabre*” são transformados nas classificações de animais domésticos e selvagens, reais e imaginários, ou nas quais o meio ambiente é definido como reino animal, vegetal e mineral”. Tão pouco podemos permitir concepções empobrecedoras do mundo para as crianças, em que partem do pressuposto de que, apenas porque são pequenas, não merecem atenção ou a ampliação de leituras e aprendizagens complexas ou, ainda, a própria formação de conceitos.

Para uma superação dessa leitura, é preciso acreditar que as crianças necessitam crescer no exercício da capacidade de pensar, indagar-se e indagar, duvidar, experimentar hipóteses de ação, programar e de não apenas seguir os programas dirigidos e até impostos a elas e que, muitas vezes, desacreditam o seu potencial cognitivo. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo; a pesquisar, o que se faz pesquisando; e a pensar, pensando.

Gasparin (2002, p. 86) afirma:

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Todo o trabalho realizado na zona de desenvolvimento imediato encerra-se com a obtenção de um novo nível de desenvolvimento atual: o aluno mostra que se superou. Esta é a função de toda a atividade docente [...]. Em outras palavras, o ensino e a educação escolar produzem desenvolvimento. O professor e o ensino são, assim, mediadores fundamentais entre a aprendizagem escolar e o

desenvolvimento intelectual do aluno. [...] É a ação do adulto, do professor que se faz presente na operação mental do aluno.

Corroborando as afirmativas acima e acreditando no que deve ser o papel do professor na aprendizagem de crianças, é preciso redefinir e construir os objetivos que temos para a educação infantil, bem como os conhecimentos que consideramos essenciais para inserção da criança no mundo e para a constituição do seu pensamento humano. Assim, “na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz [...]” (VYGOTSKY, 2001b, p. 331). Desse modo, a prática pedagógica mediadora do professor não deve fundamentar-se nas conquistas já realizadas pela criança, mas nas que se encontram em processo de amadurecimento, ou seja, ensinamos à criança o que ela é capaz de aprender naquele momento.

Inferimos que as aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico. Nessa compreensão, afirma-se, constrói-se e se desconstrói, faz-se na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. Qualquer construção nova de conhecimento deve, portanto, partir das concepções anteriores, problematizar, instrumentalizar e reconstruir os conhecimentos. Nesse processo de educar, as crianças são vistas como sujeitos que têm suas próprias teorias sobre o mundo, e o seu funcionamento se constitui como base para novas leituras e descobertas.

5.3.10 Dona Baratinha: O conto que encanta (E.I. - II)

Quem quer ouvir uma história põe o dedo aqui, e é só imaginar!

FIGURA 10: Sou criança, sou cidadão

Fonte: acervo pessoal (10 out. 2010)

Tudo começou com crianças sentadas ao redor da árvore e com seus olhos firmados num único objetivo: descobrir o mundo pela linguagem simbólica dos contos de fadas. Essa experiência pôde ser observada na Escola Infantil II quando a professora convidou as crianças para uma proposta diferenciada, agora não mais na sala de aula, mas num espaço diferente, livre, estimulador e único. Único no sentido de que, mesmo que retornassem a ele noutra tempo, não teriam as mesmas experiências desse dia.

As crianças envolvidas pela vontade de ouvir histórias aproximaram-se da árvore. A princípio, a professora deixou que elas manuseassem espontaneamente os livros pendurados e, depois de curto tempo, propôs-lhes a leitura de um dos livros que acabava de ser escolhido por elas. Todas, muito atentas, ouviram a história da “Dona Baratinha”. Claro que, em alguns momentos, a professora teve que parar a história para responder às perguntas feitas pelas crianças.

Nesse ambiente físico e social, as crianças, motivadas pelo encanto, pela fantasia e imaginação, desenvolveram suas leituras e descobertas em um espaço diferenciado,

estratégico, ambiente este que permitiu a fala, as sensações, evocou recordações, leituras, fantasias. Aqui, Vygotsky muito contribui, quando nos deixa clara a ideia de que o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo. Ao interagirem nesse meio e com os outros parceiros, as crianças aprendem pela própria interação e imitação, que, nesse caso, é entendida como uma reconstrução individual do que é observado nos outros.

Tratando da organização do ambiente espacial na escola, devemos nos deter de maneira precisa, uma vez que a construção do espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo, de forma indissociável, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura do meio em que estão inseridos seus atores. O ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo – adultos e crianças. Nesse contexto, o ambiente proporciona, além do espaço físico e material, as interações que se produzem nesse meio. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo o que, ao mesmo tempo, é contido por esses elementos que pulsam dentro dessa estrutura, como se tivessem vida.

Nesse ambiente do faz de conta, é possível fantasiar, imaginar, ler, reler, reelaborar ideias. Contar histórias para as crianças é uma estratégia metodológica de grande relevância, principalmente quando pensada a importância da mediação. A criança aprende pelas relações sociais, interiorizando leituras que ela mesma faz com suas experiências e através do que os outros contam.

Diante disso, inicia-se a grande aventura pelo mundo da literatura infantil, a partir do Projeto Dona Baratinha: o conto que encanta, com o intuito de envolver crianças em situações de aprendizagem diversas a partir da história lida e contada. Segundo a professora da Escola II,

Ao enfatizarmos a história “A Dona Baratinha” com alunos proporcionamos-lhes uma visão mais ampla e profunda da obra, um contato exploratório dos personagens, as características e organização textual da obra, e a interdisciplinaridade a partir das áreas do conhecimento e dos temas transversais. Desse modo, é possível abordar conceitos de valorização e respeito ao outro, amizade, responsabilidade, verdade, amor, honestidade.

O projeto – A Dona Baratinha – aconteceu num tempo estimado de dois meses, tendo como principais objetivos: proporcionar aos alunos a possibilidade de ouvir, sentir

emoções e viver a fantasia por meio da literatura infantil; incentivar o gosto e o hábito da leitura, proporcionando o contato com diferentes versões do conto; estimular a criatividade, propondo a construção de diferentes desfechos para o enredo da história; estimular o raciocínio de análise e síntese de textos literários; classificar os animais presentes na história quanto à sua espécie, alimentação, *habitat* e suas características; oportunizar a escuta de diferentes músicas relacionadas com os animais da história; desenvolver a oralidade, oportunizando às crianças contar seus próprios casos, relacionando-os com o conto; e, reconhecer a importância dos valores universais de cidadania, como respeito, amizade, responsabilidade, verdade e honestidade.

A metodologia de trabalho adotada pela professora foi no sentido de explorar todas as estratégias de aprendizagem, com várias propostas, conforme consta abaixo:

- contação da história sem ler, criando um ambiente diversificado, instigando uma expectativa de “era uma vez”;
- leitura da história utilizando o livro **A História da Baratinha**; apresentação de outras obras recontadas por autores diferentes e com histórias também diferenciadas;
- recontação da História da Baratinha pelas crianças em atividades coletivas, produzindo um novo final para a história;
- atividade com ênfase na dramatização, expressão corporal e musical, por meio da dança, confecções de fantoches e máscaras dos personagens para a encenação;
- pesquisa sobre os animais (sua espécie, alimentação, *habitat* e suas características) encontrados na história, envolvendo a aprendizagem da oralidade, imitando os sons emitidos por eles;
- desenvolvimento de atividades, pelas crianças, que visem pensar e analisar a contaminação e as doenças transmitidas pelos insetos (destacando a barata e o mosquito transmissor da dengue), por meio das pesquisas encontradas sobre a barata;
- solicitação, a partir do conto desenvolvido no projeto, do envio de fotos de casamento dos pais e diferentes convites de casamento, a fim de trabalhar as características e organização textual;

- exploração da percepção temporal, confecção de um relógio de papel para trabalhar o conceito de tempo, por exemplo: marcar a hora do casamento da Dona Baratinha; marcar a hora em que abre e fecha a escola; quando a criança dorme e acorda, quanto tempo fica na escola, etc.;
- desenvolvimento, junto às crianças, de situações que favoreçam o pensamento matemático, bem como as duas operações matemáticas: adição e subtração, a partir do que é desenvolvido na história que envolve “dinheiro”; dar, ainda, oportunidade à relação da matemática com situações de cálculo básicas da vida: supermercado, farmácia, compra de presentes;
- exploração do calendário, anotação do dia do casamento da Dona Baratinha, do próprio aniversário e de outras datas importantes para a criança, as quais levam a criança à percepção, gradual, da contagem crescente e decrescente, bem como à identificação de conceitos referente a antes/depois;
- trabalho com situações que envolvam: alimentação saudável/não saudável; tipos de grãos (no caso, por conta da sopa de feijão); cardápio da escola (manhã e tarde); receitas culinárias a partir do envolvimento dos pais, com o envio de uma receita de feijoada caseira, para, posteriormente, trabalhar os ingredientes e fazer com a turma uma receita simples de um tipo de comida, pelo fato de a história envolver questões relacionadas à temática “alimentação”;
- reforço de valores universais como o respeito, amizade, responsabilidade, verdade, amor e honestidade, na hora da conversa e em momentos de discussões;
- atividades que explorem a linguagem oral e escrita, como identificação de nomes, palavras, letras iniciais e finais, características diversas de palavras (grande/pequeno, formatos, etc.); escrita espontânea; produção escrita e coletiva da história do projeto e outros registros; associações de letras das palavras envolvidas no projeto com o nome do aluno, dos amigos, da professora; ainda, a identificação de sílabas, registro de novas palavras; produção escrita da nova versão da história em formato de livro infantil;
- exploração de músicas que falem dos personagens do conto, cruzadinhas, caça-palavras, dominó, bingo de palavras, enigmas e quebra-cabeças;
- desenvolvimento da linguagem oral, com a qual as crianças poderão desenvolver o pensamento verbal, relatando suas novidades, recontando

histórias; esses momentos poderão ser feitos em situações simbólicas, como brincar de televisão, que pode ser confeccionada, pelas crianças, com uma caixa de papelão, para que junto aos colegas possam brincar de notícias, casos interessantes, poesias, músicas através de apresentação na TV.

FIGURA 11: Montando Palavras



Fonte: acervo pessoal (20 out. 2010)

FIGURA 12: Montando Palavras

Fonte: acervo pessoal (20 out. 2010)

As crianças envolvidas puderam contribuir significativamente, enriquecendo a história com suas produções e leituras. Experiências lógicas, simbólicas, de leituras, músicas puderam ser vistas nesse projeto, que culminou em uma apresentação de todo o trabalho realizado, com a presença dos pais.

Desse projeto, o que nos chamou a atenção para uma análise mais profunda foi a preocupação com o conhecimento a ser adquirido pelas crianças; a organização do espaço e do tempo de aprender, com mediações diferenciadas e longe de uma repetição de atividades; as interações estabelecidas entre crianças e estas com a professora; e a preocupação da professora com relação a desenvolver ações planejadas, flexíveis e passíveis de mudanças e ou alterações.

A partir das atividades apresentadas, pudemos efetuar a análise de que a escola infantil, em alguns momentos, demarca, em seu interior, a lógica consumista; também algumas mediações puderam nos mostrar que a mudança é possível, que é possível resistir à lógica da padronização, da superficialidade, do artificialismo, tão enfatizada na sociedade contemporânea.

5.4 A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL

O ato de pensar, para a criança, é complexo e incorpora momentos que são exclusivamente seus. É evidente que não se trata de práticas que utilizam o momento do pensar como algo negativo e ruim, ao solicitar, por exemplo, à criança que deva sair do grupo e ficar isolada “pensando” (nova terminologia para o castigo), é necessário construir a ideia de que crianças precisam ser desafiadas constantemente a pensar positivamente na construção do conhecimento.

Extrapolando a ideia de produção escrita (registro formal para os pais), o pensamento vai além do cumprimento rotineiro de atividades direcionadas em folhas de sulfite, para situações diversas. Para tanto, é crucial compreender como se constitui o pensamento infantil, principalmente quando se dá em crianças menores. A “criança começa a falar mais cedo e depois a pensar”, conforme afirmativas de Vygotsky:

É de suma importância para o pedagogo saber que na realidade não acontece como costumava imaginar, ou seja, que a criança primeiro começa a pensar e depois aprende as palavras para expressar os seus pensamentos. O primeiro pensamento da criança está vinculado aos primeiros sons ainda inarticulados. O seu pensamento é de origem secundária. Só começa quando a criança ao reprimir os sons começa a suspender o reflexo perante o último terço e a retardá-lo dentro de si. (VYGOTSKY, 2001a, p. 222).

Em função disso, é necessário, para a constituição do pensamento e das operações mentais pela criança, que o ambiente seja propício e favorável a essa experiência do pensar. Vygotsky afirma que

[...] é difícil unificar algum trabalho físico intenso com operações mentais complexas; é impossível resolver tarefas complexas correndo rápido por um quarto; é impossível alguma pessoa concentrar-se em algum pensamento e ao mesmo tempo rachar lenha com energia [...].(VYGOTSKY, 2001a, p. 222).

O professor, na qualidade de mediador do conhecimento, precisa ter essa compreensão, entendendo que, em cada criança, se processa diferentemente o pensamento; que este deve ser no sentido processual do desenvolvimento, ou seja, conforme a maturidade infantil; eis o pensamento engajado e, ainda, o ambiente promotor do pensar, sendo necessário ajuste para um ambiente físico, social e pedagógico adequado.

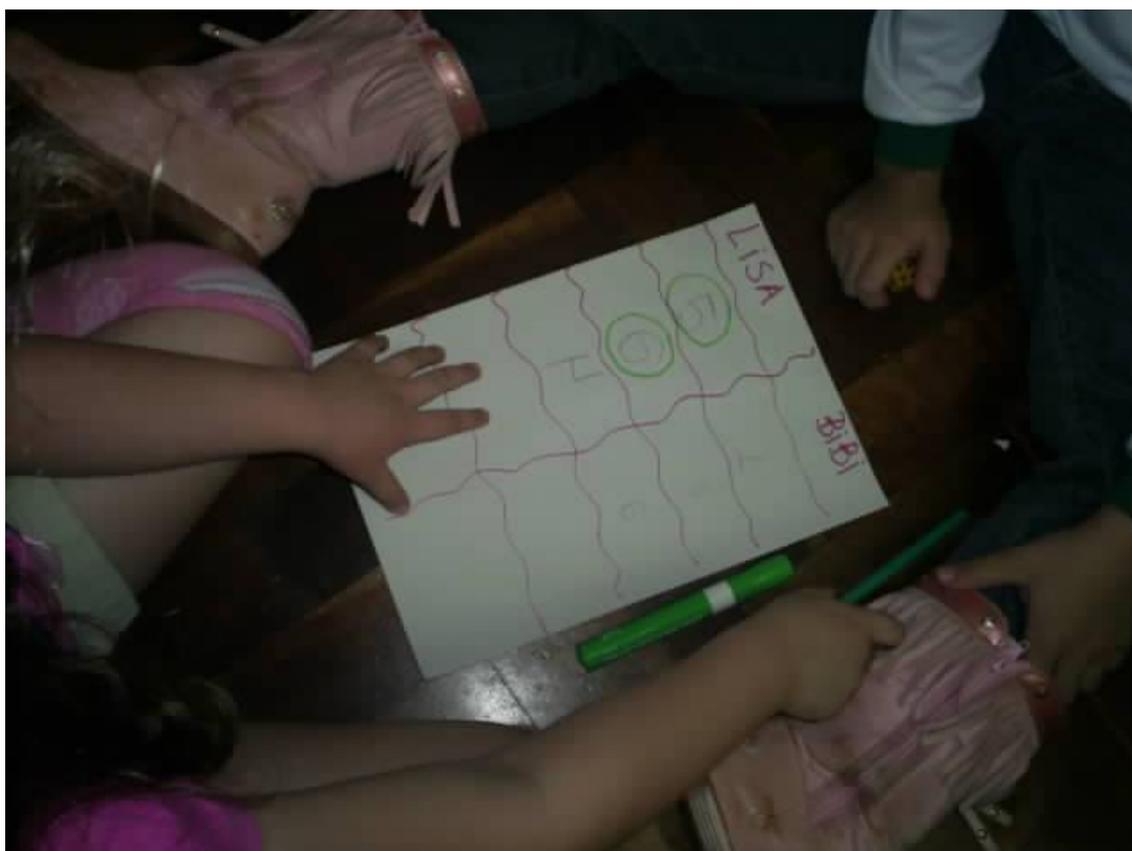
Nesse sentido, as escolas infantis observadas desenvolveram atividades para além de folhas dirigidas, pois é necessário considerarmos que a aprendizagem não deve se limitar apenas à aquisição de habilidades e conhecimento especiais, mas dirigir-se para o

desenvolvimento mental geral das crianças. Ainda, por meio de uma boa mediação, é possível à criança desenvolver a capacidade para se relacionar com as situações-problema de uma maneira mais teórica, para refletir sobre o seu pensamento.

5.4.1 Batalha dos Dados (E.I. - I)

A Batalha dos Dados é uma atividade que envolveu o raciocínio lógico e o desenvolvimento do pensamento matemático. Em duplas, cada criança jogava o dado das quantidades e, na jogada, seguia-se com o número maior. No final, contavam-se quantos pontos cada criança tinha feito. O que vemos na imagem a seguir é a Batalha dos Dados de Lisa e Bibi, em que Lisa está na frente, com seus números maiores.

FIGURA 13: Batalha dos Dados



Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

O interessante desse jogo foi a interação entre as duplas e o movimento de autonomia e motivação para o pensamento lógico. As crianças desenvolveram o pensamento referente ao número e à quantidade, estabelecendo aproximações às noções

matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, relações numéricas. Além disso, tiveram o contato com o pensamento lógico-matemático no sentido de contagem oral, de quantidade, de tempo e espaço de maneira lúdica e interativa, a partir de situações simples da vida.

Dada essa situação desenvolvida na Escola Infantil I, podemos entender que o processo de aprendizagem é também o processo de conhecer, sendo que, na relação estabelecida socialmente, crianças são capazes de desenvolver estratégias diversas na tentativa colaborativa de melhor compreender o que conhece e, assim, transformar seu mundo compartilhado.

É essencial, no fazer pedagógico, que haja situações de aprendizagem em que a criança tenha a oportunidade de agir sem a presença do adulto, uma vez que não devemos negligenciar suas necessidades básicas e suas potencialidades. Em um ambiente assim, pensado e organizado, tal qual na Batalha dos Dados, promovemos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes interações cada vez mais complexas. Desse modo, é de extrema relevância apontar aqui que não é somente o espaço limitado das salas de aula ou das atividades propriamente ditas que devemos considerar quando pensamos no processo de constituição do pensamento infantil elaborado. Ao contrário, devemos considerar que todos os espaços e propostas de atividades podem ser “educadores” e promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Barbosa e Horn (2008, p. 51) afirmam que

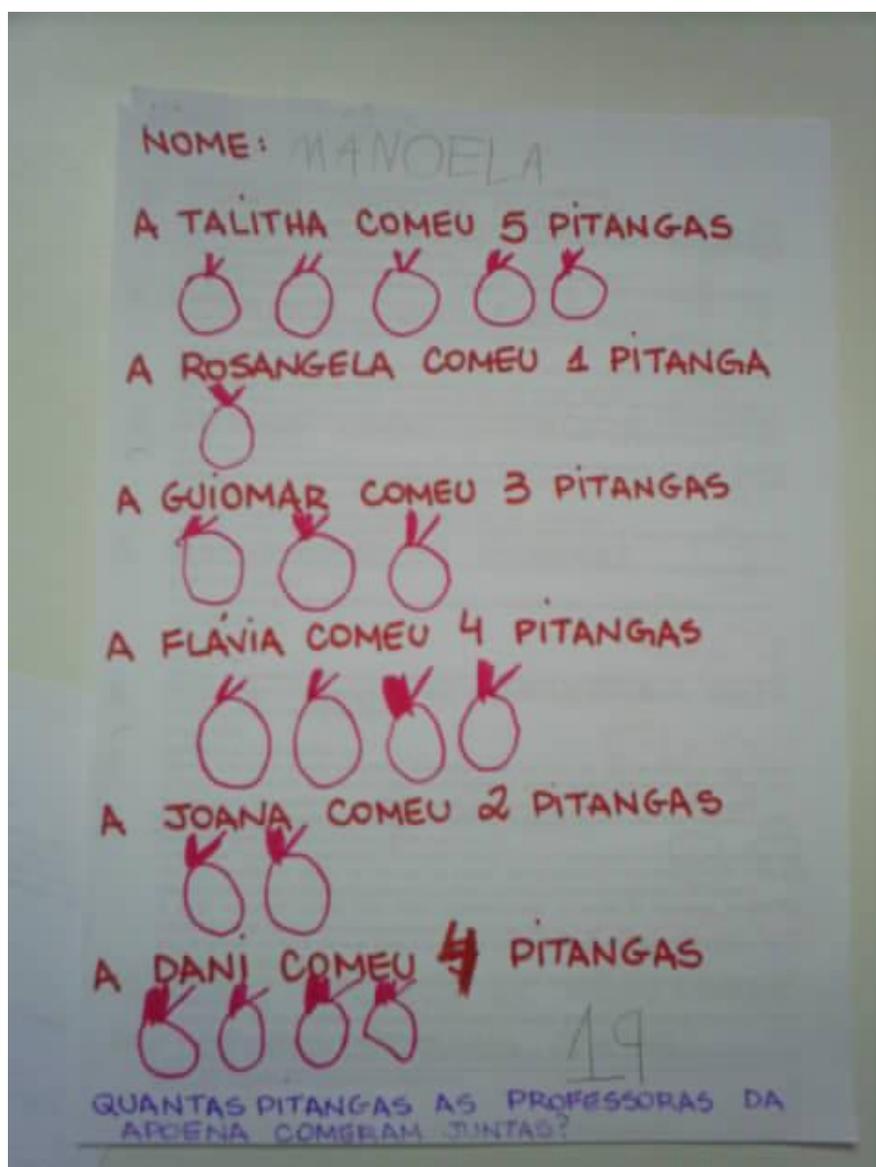
A construção desse processo é facilitada quando os adultos atuam de maneira a não centralizar as atividades, permitindo que as crianças procurem competentemente materiais e atividades que as desafiem. Isso não se faz sem a parceria de um espaço que seja cúmplice na construção da autonomia moral e intelectual por parte das crianças [...].

Nesse olhar, acreditamos que as crianças devem ser desafiadas constantemente com metodologias de aprendizagem diferenciadas e ricas em descobertas; no caso, a Batalha de Dados, mesmo sendo uma atividade simples, provocou nas crianças o desejo de conhecer e aprender.

5.4.2 Quantas pitangas as professoras comeram juntas? (E.I. – I)

“Nossa! Que Pé de Pitanga gigante, delicioso e prontinho para comer...”. Assim, a brincadeira começou. Já é natural das crianças, nessa época, comerem Pitangas que ficam numa das árvores que compõem o cenário do parque da Escola Infantil I. Nessa tarde, espontaneamente, crianças já comiam Pitangas, quando algumas professoras foram fazer o mesmo. E assim começou a aventura da contagem matemática das Pitangas. Talitha, Rosângela, Guiomar, Flávia, Joana, Daniela e uma importante questão: Quantas pitangas as professoras comeram juntas?

FIGURA 14: Contagem das Pitangas



Fonte: acervo pessoal (18 out. 2009)

Nesse sentido, percebemos que, quanto mais forte e intenso é o pensamento, mais clara e complexa é a sua natureza motora, ou seja, todas as crianças queriam falar, expressar suas leituras em relação à quantidade de Pitangas consumidas. Outras crianças se preocuparam até em perceber entre elas quem havia comido mais Pitangas, o que nos levou a pensar conforme Vygotsky (2001a, p. 216):

O homem que pensa não se satisfaz com as palavras mudas que ele pronuncia consigo mesmo. Começa a mexer os lábios, às vezes passa a sussurrar, às vezes começa a falar alto consigo mesmo. Os atores sabem bem que justificar psicologicamente um monólogo significa representar previamente uma cena de reflexão profunda e intensa. Nesse caso a própria reflexão se resolve de forma imperceptível na fala alta. Costuma-se observar isto nas crianças: quando absorvidas pela solução de alguma tarefa difícil elas começam a ajudar com os lábios o seu pensamento e em operações de adição e multiplicação de repente a testa, as bochechas e a língua assumem uma participação ativa.

Envolvidas pela busca de resolução do problema, todas as crianças no parque começaram seus registros, anotando a quantidade de Pitangas consumidas por cada professora e a soma desse consumo no total. A agitação e o entusiasmo foram marcantes, provocando nas crianças o desejo de registrar aquele momento. Algumas registraram a quantidade a mais ou a menos, mas todas com o direito de argumentar o valor (quantidade) encontrado.

Essa atividade, abstraída de uma situação cotidiana na escola infantil I, pode nos servir como exemplo, para entendermos que o processo de aprendizagem parte de situações reais da vida humana e, muitas vezes, das mais simples. O que as diferencia de outra situação é a forma e o tratamento que damos para esses momentos, com mediações significativas e estimuladoras para o pensar.

Segundo Vygotsky (2001b), podemos afirmar que toda a ação humana é antecedida de alguma causa que suscita, quer em forma de fato ou acontecimento externo, quer de um desejo interno, motivação ou pensamento. O caso das pitangas encontradas no parque da escola foi uma motivação externa para que crianças e professoras pudessem explorar o pensamento matemático. Nesse sentido, todos os movimentos e atitudes das crianças surgiram de uma situação motivacional, com reação a algum impulso ou estímulo que se tornou um problema a ser resolvido: encontrar a professora que mais comeu pitangas.

Vygotsky (2001b, p. 15) nos diz:

Todos esses motivos de atos são os estímulos das nossas reações. Assim a reação deve ser entendida como certa relação recíproca entre o organismo e o meio que

o rodeia. A reação é sempre uma reação do organismo a essas ou aquelas mudanças do meio, sendo um mecanismo de adaptação sumamente valioso e psicologicamente útil.

No intuito de melhor compreendermos como se processa a reação, buscamos, em Vygotsky (2001b), algumas explicações sobre os três momentos básicos da reação⁸⁷, independentemente de ser na forma mais primitiva dos organismos mais simples ou na forma mais complexa de comportamento consciente do homem.

O primeiro momento diz respeito à *percepção*, pelo organismo, dos estímulos exteriores ao indivíduo, sendo denominado de momento sensorial. Como segundo, a *elaboração* dos estímulos percebidos exteriormente e que agora passam a ser interiorizados por meio dos processos internos do organismo que são estimulados para a ação por um impulso. O terceiro, como *ação responsiva do organismo (motor)*, que nada mais é do que a ação de resposta aos processos internos, ou seja, aquilo que foi interiorizado pelo indivíduo (VYGOTSKY, 2001b).

No caso das pitangas, vemos que a percepção se deu quando as crianças notaram que, além delas, professoras também comiam pitangas (momento sensorial) e, então, porque não contar quantas comeram? A partir disso, as crianças desenvolveram a elaboração dos estímulos percebidos, sendo estes interiorizados no sentido de que poderiam descobrir quem comeu mais, apenas com algumas ações. A ação responsiva do organismo, nesse exemplo, foi o registro por escrito do nome das professoras que comeram e as quantidades absorvidas de pitanga, dando, assim, resposta aos processos internos de questionamentos. Além de descobrir quantas cada professora comeu, puderam ainda chegar à resposta de quantas comeram juntas.

Experiências como essas são ímpares no processo de aprendizagem e desenvolvimento, haja vista que, diante de uma necessidade de resposta, todas as crianças são motivadas para o conhecimento, este originário de uma situação real e existencial e que possibilita o agir para o ato de conhecer, de descobrir.

⁸⁷ É importante ressaltar, conforme Vygotsky (2001b), que nem sempre os três momentos de reação são tão evidentes. Alguns deles podem até parecer ocultos aos nossos olhos.

5.4.3 Vamos jogar? Jogo da Memória (E.I. – II)

No jogo da memória construído pelas próprias crianças, pudemos perceber que inicialmente a mesma criança sempre assumia o papel de ganhador. Algumas, até já quase desmotivadas, foram surpreendidas pela professora, que, ao mediar, mudou a situação, favorecendo os demais para que também assumissem o papel de vencedores no jogo.

FIGURA 15: Jogo da Memória de Letras



Arquivo Pessoal: 18 set. 2009

O que percebemos durante as observações foi que as crianças que passaram a ganhar só conseguiram com a ajuda da professora; entretanto, não compreenderam efetivamente o porquê dessa mudança de situação, quando não foram levadas ao desenvolvimento do pensamento ligado à memória, durante o jogo. A professora intervinha com a indicação da ficha para ser pega e crianças operacionalizaram o pensamento da professora, sem, ao menos, imaginar e interiorizar tal compreensão.

Sabe-se, contudo, conforme pressupostos vygotkianos, que a criança, para realizar uma determinada ação, precisa, antes de tudo, constituir previamente no plano da consciência uma imagem ou lembrança dos estímulos que estiveram vinculados a esses movimentos, além de um ambiente físico, social e pedagógico adequado que realmente

instigue ou favoreça o pensar. Nesse exemplo, faltaram encaminhamentos que pudessem auxiliar a criança para o desenvolvimento do pensamento individual durante o jogo; o que apenas aconteceu foi um momento de agrado ao ego infantil e a proteção para que a criança não se frustrasse durante o jogo, vindo a desistir dele.

Ao contrário dessa intervenção, vemos outra situação de brincadeira (conforme imagem abaixo) em que, antes da ação do brincar, a professora mediadora esclarece o jogo, orientando as crianças do que se trata; no caso, é um jogo da memória de letras. A partir das orientações prestadas, as crianças, em um ambiente socialmente recíproco e estimulador, desenvolvem a brincadeira com mais autonomia e motivação.

FIGURA 16: Jogo da Memória



Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

O que percebemos, nesse momento, é que a mediação é imprescindível para a formação do pensamento infantil, uma vez que os processos somente são interiorizados quando realmente compreendidos a partir do exterior. Da interiorização temos a aprendizagem, que não se perde mais no processo. Uma vez interiorizado, aprendido.

Defendemos a necessidade de uma proposta mediadora que possibilite, às crianças, novas leituras e novos olhares para o mesmo objeto conhecido, permitindo, por

meio de estratégias mediadoras, os avanços do pensamento, quando as crianças cada vez mais se apropriam do saber crítico e elaborado. O professor, enquanto mediador, deve ser um profissional articulado e integrado em seus propósitos, em que, longe de apenas “gostar de crianças” e “levá-las pela mão”⁸⁸, seja capaz de fomentar a dúvida, o questionamento, a busca pela descoberta, ou seja, o novo.

Acreditando que o caminho para a formação da inteligência seja a partir das relações sociais, vemos que o papel docente se torna relevante, principalmente, quando constatada a formação dos professores que trabalham na educação infantil, para a qual, em muitos casos, tem faltado um direcionamento para a especificidade do que seja a aprendizagem e desenvolvimento de crianças na fase pré-escolar.

No decurso das relações sociais, constatamos que a apropriação do conhecimento só é possível através das relações reais e efetivas do sujeito com o mundo. Essas relações não dependem da consciência individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ela está inserida e, ainda, pelo modo como sua vida se forma nestas condições.

Ao contrário dessa perspectiva e motivados pela antecipação da escolarização, professores acreditam que deixar crianças brincar e interagir socialmente é perder tempo. Outros professores acreditam que, quanto mais cedo a criança for inserida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola infantil. Essa prática de antecipação chega a dar crédito que o único caminho para o sucesso e realização pessoal e profissional da criança seja o da antecipação escolar e da apropriação precoce do mundo da escrita.

No entanto, não conseguimos traçar os objetivos claros enquanto professores, desconfigurando o que seja o trabalho na educação infantil. Desconfiamos de concepções que chamam de desenvolvimento as mudanças vividas pelas crianças e afirmamos que o único processo de aprendizagem se dá pelas nossas ações moldadoras e diretivas. Negligenciamos a possibilidade das trocas e intercâmbios entre crianças em momentos de brincadeiras e interação e padronizamos ações infantis, de forma que sejam condicionadas às nossas determinações em sala de aula.

Contudo, existem outras possibilidades de ação docente que, distantes dessa lógica medíocre do ensino, oportunizam situações em que as crianças aprendem

⁸⁸ O termo *levá-la pela mão* refere-se ao conceito de que a criança seja dependente, no caso alguém que deve ser guiada, apropriada por outro que deverá guiá-la e mostrar-lhe o caminho.

significativamente mediante estímulos diversos. No caso do jogo da memória das letras, a professora não perdeu seus propósitos, apenas criou estratégias próximas e coerentes com o trabalho com crianças pequenas.

Vygotsky (1995, p. 183), desde a década de 1920, já fazia crítica ao processo de ensino e aprendizagem de crianças. O autor critica o fato de que às crianças “ensinamos a traçar as letras e a formar as palavras com elas, mas não lhe ensinamos a linguagem escrita”. Quer afirmar que, ao invés de nos determos às práticas mecanicistas e fragmentadas, devemos oportunizar situações ricas em leituras e aprendizagem, ou seja, devemos permitir que as crianças desenvolvam suas capacidades intelectuais, funcionais e sociais de maneira crítica. Outra crítica do autor se dá ao fato de o ensino, muitas vezes, basear-se em procedimentos artificiais que exigem

[...] enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior. [...] Nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico (VYGOTSKY, 1995, p. 183).

Desse ponto de vista, inferimos que o ensino não deva ser por procedimentos mecânicos, tão pouco, artificiais; mas, por meio do envolvimento com a aprendizagem significativa em que professores e crianças solucionam problemas enquanto trabalham com problemas autênticos, ou seja, problemas que levem à aprendizagem teórica e à formação crítica do pensamento.

5.4.4 O processo de aquisição da escrita (E.I. - II)

Durante as observações, vimos que, na Escola da Infância II, as crianças têm o compromisso com a escrita. A partir das propostas desenvolvidas, crianças registram suas ideias, leituras, opiniões, de diversas formas: linguagem oral, linguagem escrita (desenho, pinturas, escritas espontâneas), dando sentido ao que lhes é apresentado em termos de conhecimento.

Considerando o desenho como uma das representações escritas na educação infantil, este se constitui como um dos principais mecanismos de registro das descobertas cotidianas de crianças. Na verdade, é um processo necessário para a aquisição da escrita, que, segundo Vygotsky (1995), tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e

psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo, que cria leituras essenciais para outras formas elaboradas de pensamento.

De fato, inicialmente, na educação infantil, o desenho é expressão e representação social da linguagem oral, uma vez que, diante do amadurecimento intelectual, crianças vão incorporando a escrita como linguagem social de comunicação. De início, com mais intensidade, a linguagem oral, que dá lugar à linguagem escrita (desenhos, palavras, frases, ideias, textos, etc.).

FIGURA 17: Representação escrita com desenho



Fonte: acervo pessoal (23 nov. 2009)

Outras formas de registro escrito também são possíveis com as crianças, em que, de maneira espontânea, por imitação e por representação, constroem suas opiniões e ideias sobre o objeto social aprendido.

FIGURA 18: Representação escrita com pintura

Fonte: acervo pessoal (23 nov. 2009)

A escrita “se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais [...]” (VYGOTSKY, 1995, p. 184). Em outras palavras, a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa o mundo social, sendo, um simbolismo de segundo grau, porque, em primeira instância, vem a fala. Deve-se, muito mais que reproduzir cenas, registrar as ideias, as leituras a partir do social.

É fato que todos nós, desde a infância, temos necessidade de expressar verbalmente nossas ideias, intenções, sonhos, angústias, experiências, etc. Muitas vezes, ao contar nossas experiências, nós ampliamos as leituras e até esclarecemos no campo das ideias aquilo que vivenciamos. No entanto, não devemos nos deter à ideia de que nossas manifestações verbais sempre aconteçam a partir da mesma estrutura, da mesma forma. Podem originar-se da exigência ou comunicação de caráter informativo (LURIA, 1986). Diz ainda o autor que “a isto pode-se acrescentar o motivo, ligado ao desejo de formular mais claramente a própria idéia ou pensamento, ao qual denominaremos convencionalmente *concept* (conceito)” (LURIA, 1986, p. 151). Nas crianças não é diferente, utilizam-se da linguagem verbal para expressar suas angústias, alegrias,

intenções ou, também, para responder quando questionadas, indagadas ou, ainda, por várias outras formas que se veem necessárias à comunicação verbal.

Luria (1986, p. 150) afirma que

Existem formas muito simples de linguagem afetiva que não exigem uma especial motivação e que não podem ser denominadas alocações verbais no sentido próprio da palavra. Trata-se das assim denominadas exclamações, que surgem em resposta a algum estado afetivo inesperado.

Para Vygotsky (1995), a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil, sendo constituída a partir de situações não perceptíveis à simples observação e pode iniciar com a própria escrita no ar, como o uso de gestos. Acrescenta o autor que entre o gesto e a escrita existem dois elementos que se interpõem: o desenho e o faz de conta.

A criança, com a ajuda do desenho e do faz de conta, vai tornando mais elaborado o modo como utiliza as diversas formas de representação da escrita. A representação simbólica – faz de conta e desenho – é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita, sendo, portanto, uma estratégia que leva da forma inicial até às formas superiores da linguagem escrita. Agora, a escrita torna-se diretamente a linguagem simbólica, percebida diretamente da realidade (VYGOTSKY, 1995).

Quando pensamos no processo de aquisição da escrita na fase pré-escolar, vemos que, conforme Vygotsky (2008) nos aponta, a escrita deve superar o desenho de letras e palavras. Ao invés de ser fundada nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade, a escrita acaba sendo imposta de fora, de forma artificial e sem coerência, com o processo de maturidade intelectual das crianças.

Diante disso, Vygotsky (2008, p. 126) nos provoca teoricamente:

Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música.

Em outras palavras, o autor quer nos alertar para o fato de que a linguagem escrita e falada na escola infantil deve ter sentido e significado, e, ainda, devemos considerar a história do desenvolvimento da escrita na criança, o que pode sofrer alterações diversas, não sendo somente evolutiva, mas modificada.

A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente uma visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos (VYGOTSKY, 2008, p. 127).

Desse modo, acreditamos que a escrita se faz importante na escola infantil, a considerar o desenho e o faz de conta como representações simbólicas necessárias e que devem ser revistas por professores, no intuito de dar-lhes uma atenção especial, uma vez que são atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Ou seja, se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz de conta e do desenho, como manifestação de expressividade e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza social.

5.5 O BRINCAR DE FAZ DE CONTA COMO ESTRATÉGIA DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL

O brincar constitui uma das linguagens infantis mais relevantes e necessárias para o aprendizado e desenvolvimento de crianças pequenas. É pelo faz de conta que a criança manifesta suas leituras, suas reflexões, hipóteses acerca das questões reais vividas e vivenciadas a sua volta. Pensando nessa questão e, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação com a discussão já apresentada inicialmente nessa tese é que nos propomos a discutir um pouco mais acerca desse assunto, até porque levantamos um dado importante que remete ao brincar enquanto estratégia de exclusão e inclusão social. Descreveremos, a seguir, algumas brincadeiras desenvolvidas por crianças, conforme registro das observações nas Escolas Infantis I e II.

5.5.1 Brincadeiras no Atelier (E.I. - I) ES

Ao chegarmos à Escola da Infância I, encontramos uma das crianças brincando sozinha de circo, num dos espaços da escola denominado *Atelier*. Em seguida, chegou a professora I com um rádio e uma outra criança. Nessa tarde, a professora veio conversar

conosco a respeito dos outros dias em que observamos e do tratamento dado a uma das crianças em específico, como tirá-la da brincadeira, por exemplo. Demonstrou sua preocupação no tratamento que dá às crianças que mais precisam dela, enquanto outros quase não permitem sua interação.

Enquanto observadora, não apresentamos nossas leituras acerca do assunto levantado pela professora, apenas a acalmamos com a afirmativa de que tudo estava certo e que não se preocupasse com o que eu iria pensar, mas que fizesse aquilo que realmente acreditasse que deveria ser feito em favor do bem estar das crianças. Continuamos naquele espaço e logo se iniciou mais um dia de grandes experiências. Nesse, em especial, a história começou com a fala:

– “Vamos nascer, Borboletinhas, tá na hora de nascer!” (diz a professora).

Com um lençol amarrado no alto e com colchonete no chão, cada criança por vez podia brincar juntamente com a professora; enquanto isso, outros faziam outras coisas.

– “Ah! Depois que todo mundo balançar, a gente vai fazer uma série de cambalhotas. E você, Bia, depois vai jogar seu chiclete, porque aqui não vale.”

O que é interessante é que, nesse período de observação, nunca presenciamos um momento de insatisfação pela professora de estar naquele lugar com suas crianças. Sempre muito afetiva e respeitosa recebeu todas as crianças com muito carinho e motivação. Ainda, não vimos um momento sequer em que ela deixasse crianças ociosas, enquanto resolvia outras questões, fossem elas particulares e/ou referentes às atividades de sala, como: recortar lembrancinhas, preparar atividades, atender telefone, conversar com outra colega de trabalho, por exemplo. O planejamento sempre foi seguido com muita responsabilidade pela professora, que, conforme alterações se faziam necessárias, suas anotações pessoais garantiam o bom desempenho do trabalho.

– “Eu sou o tubarão mais forte das águas!”

A professora solicitou que todos fizessem a fila para virar cambalhotas. Mas algumas crianças não respeitaram as regras e logo veio a confusão. Uma das crianças chegou a relatar à professora que a colega (Vi) estava cortando a vez de Bia na fila. Então, a professora logo interveio na situação, quando disse:

– “Vi, você deve ficar no seu lugar da fila, caso contrário sua vez nunca chegará.”

Enquanto isso, Bia estava chorando por conta do que a amiga fez, mas não pronunciou nenhuma palavra e a professora logo disse:

– “Bia, se você não gostou do que sua amiga fez, você deve falar e não precisa chorar! Então, diga à sua amiga o que você sente.”

E, então, Bia conseguiu falar:

– “Eu não gostei do que você fez comigo!”

A amiga logo pediu desculpas.

FIGURA 19: Brincadeiras de Circo



Fonte: acervo pessoal (18 out. 2009)

O interessante dessa situação foi a sabedoria da professora em preservar os valores que hoje, muitas vezes, estão esquecidos. O que poderia ter sido negligenciado pela professora e colegas foi algo de grande reflexão, e, com isso, outras crianças puderam perceber a situação e participar dela enquanto ouvintes. O respeito à relação estabelecida pela professora para com as crianças foi para nós algo extremamente rico, o que, muitas

vezes, quase não é mais presenciado nas relações entre professores e crianças, principalmente nessa faixa etária da educação infantil.

A mediação foi fundamental nesse contexto, o que possibilitou à criança ter uma atitude crítica expressa pela situação vivida de desrespeito pela amiga e a conscientização processual, diante dos fatos, da amiga ao pedir desculpas. Estamos falando de crianças entre 4 e 5 anos, e atitudes como essa, cotidianamente, são vivenciadas em espaços infantis; raramente, existe a intervenção do mais experiente nesses conflitos. São situações que devem ser consideradas, enquanto formadores do pensamento crítico infantil.

Preocupar-se com conteúdos se faz necessário, mas não é suficiente quando pensada a formação humana e social da criança, desde seu processo inicial enquanto indivíduo. Isso nos permite pensar que, somente quando nós temos atitudes respeitadas, podemos agir com autoridade diante uma situação de conflito. Acreditamos que professores que estigmatizam e provocam situações vexatórias em crianças não teriam a capacidade de mediar essa situação.

5.5.2 Crianças brincam de faz de conta com brinquedos trazidos de casa (E.I. - II)

Na Escola da Infância II, a sexta-feira é o dia certo para brincar e se divertir com os brinquedos trazidos de casa. Os brinquedos são diversos, sendo os mais comuns: Barbies, ursos, heróis, eletrodomésticos, animais diversos. Algumas crianças brincam em grupo, separado por gênero (meninos e meninas), enquanto existe criança que brinca sozinha, com seu amigo imaginário. Há, ainda, crianças brincando totalmente isoladas do convívio do grupo, no grande espaço do parque que a escola proporciona, e outras que não brincam com seus brinquedos, pois sempre esquecem, mas correm, sem cessar pelo espaço do pátio.

A primeira impressão que tivemos, ao chegar à Escola Infantil II, foi deparar-nos com crianças embaixo de algumas mesas que estavam deslocadas no pátio:

C1: “Vou dar comidinha pra você!”

C2: “Amiga, cadê a comidinha do meu filho?”

C3: “Estou cansada de tanto trabalhar.”

C2: “Eu vou sair de carro, gente, tenho que ir para o trabalho.”

C1: “Sabe que já fui para a praia de avião!”

C2: “Eu vou na praia de carro!”

C4: “Irmãs, tem uma pessoa lá na porta, quem vai atender?”

C5: “Oi, gente bonita!”

C4: “Ei, eu quero que conheçam o namorado da Susi.”⁸⁹

De repente, em outro cenário, vemos uma criança sozinha passeando com suas filhinhas, como se fossem filhinhas mesmo, empurrando-as num carrinho de bebê, totalmente isolada do grupo, mas extremante incluída no social, pela imitação no brincar. Seu repertório era bem eclético: boneca-bebê, carrinho de boneca, panos, roupas, Barbie, cestos. A criança impressionava por sua autonomia e independência, ao mesmo tempo em que se mostrava socialmente comunicativa através do diálogo com os colegas, voltando-se novamente ao plano individual.

Sempre preocupada em cuidar bem de seus bebês, que, na maioria das vezes, eram dois, sempre nos chamava para perguntar algo ou mesmo conversar. Na verdade, foi a única criança que interagiu conosco durante as observações. Parece que tinha a necessidade de informar o que fazia, sempre explicando suas ações. Acabamos sendo seduzidas por seus “charmes”, na verdade pela sua impressionante autonomia.

Sua fala inicial conosco começou assim:

C6: “Estou montando uma casa. Você é professora da UEL? Nossa eu não sabia.”

C6: “Cadê o vestidinho roxo da minha filha?”

Logo é interrompida pela professora II, que a convida para ir brincar na casa de bonecas.

A criança 6, muito autêntica, disse à professora que não iria, pois estava cuidando do seu filho que estava com febre alta. E, assim, continuamos a observar. De repente, pegou seu celular e fez “ligações” para a mãe.

C6: “Mãe, estou desesperada, pois meu filho Caio está com febre alta. O que posso fazer para ajudar ele? Preciso trabalhar e não tenho com quem deixar... Olha, já vi a febre, mas não passa, e já dei remédio, mas ela continua...”

⁸⁹ Susy é o personagem da estrela, amiga de Barbie.

Com ações demonstrativas de uma conversa ao telefone, andava de um lado para outro empurrando o carrinho, ligada ao celular, e continuava enfaticamente falando e “ouvindo” sua mãe, que, no seu mundo imaginativo, está do outro lado, orientando-a no que fazer. Foi praticamente sensacional. Para nós, foi a melhor experiência nessa escola: uma mistura de realidade e fantasia, de autonomia e dependência, de criatividade e imitação.

Era curioso seu interesse pelo brincar solitário e com objetos diferentes daqueles adquiridos industrialmente pela maioria das crianças. Podemos até pensar e supor que a brincadeira de faz de conta, estabelecida por essa e outras crianças da Escola Infantil II, fosse utilizada como desejo de compreender o mundo adulto por intermédio do apelo aos brinquedos (no caso dessa criança a boneca-bebê), que lhe servem de suporte. A implicação boneca/brinquedo de menina sugere que suas características físicas forneçam indícios identitários com os quais opera a fantasia.

Certamente que tais vivências são informadas tanto pelos agenciamentos internos ligados à experiência pessoal com as pessoas significativas com as quais a criança também mantém laços vitais quanto pelo agenciamento externo da subjetividade propiciado pela mercantilização de tais produtos.

FIGURA 20: Brincadeira de faz de conta



Fonte: acervo pessoal (02 out. 2009)

Observar sua opção pela Boneca-Bebê e analisar as linguagens estabelecidas e a própria imitação durante o brincar faz-nos supor que, embora diferente da Barbie, essa boneca também reflita representações do mundo adulto, através da vivência da maternidade com cuidados e dedicação afetiva, diferente de Barbies que se oferecem como modelo, cumprindo a função de ideal de ego a ser alcançado. Através do brincar, a criança vê e constrói o mundo, expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. Sua escolha acaba sendo motivada por processos e desejos íntimos, pelos seus problemas e ansiedades e, sobretudo, pelo desejo de transpor sua condição infantil e ascender à lógica do mundo adulto.

Para Vygotsky (2001b), a criança brinca de boneca para aprender a se sentir mãe e não para aprender a ser mãe, e mais explícita não poderia ser a mensagem das embalagens de boneca-bebê para a educação sentimental das meninas.

Voltando à descrição do que foi observado durante o brincar, observamos que as professoras desapareciam do pátio constantemente e não interagiam com as crianças nesses momentos de faz de conta. Às vezes, ficava uma auxiliar assistindo às crianças brincarem e sempre numa posição distante das mesmas. Em seguida, a criança sozinha é convidada pelas crianças que brincam embaixo da mesa, para compor o grupo, mas ela fica um pouco e logo deixa as colegas. Essa criança, durante as observações, sempre trouxe bebês (conforme bebê de verdade), enquanto as demais crianças só traziam a coleção Barbie.

Pudemos constatar que as bonecas são adultos representados em brinquedo; não há bebês, mas Barbies, sempre muito bem adornadas, com roupas para troca, pois a C1 diz:

– “Se precisar sair para passear, tem roupas diferentes. Já vou trocar este vestido, está muito sujo...”

Agora todas as crianças que ainda continuam debaixo da mesa começam a trocar as roupas de suas bonecas;

C3: “Olha, coloca essa aqui, vai ficar super bem!”

Nesse instante, a professora II chama todas as crianças.

P2: “E6⁹⁰, vamos recolher os brinquedos! Vamos pessoal! Vamos, Elis, Mariana, Camile... Olha, nós brincamos, agora vamos lavar as mãos bem lavado, do jeito que a Sil ensinou!”

Algumas crianças entenderam o recado e imediatamente foram para a sala de aula, enquanto outras continuavam distraídas com seus brinquedos, insistindo em continuar a brincar.

P2: Prontas, Comadres! Já lavaram as mãos, quem vai beber água? Quem quer água?

FIGURA 21: Coleção Barbie



Fonte: acervo pessoal (02 out. 2009)

Uma das crianças chega correndo toda eufórica, com o cabelo no rosto. E a professora faz o seguinte comentário:

⁹⁰ E6 significa turma de Educação Infantil nível seis.

P2: “Para ter um cabelo comprido assim para vir para a escola, tem que manter preso...”

Nesse momento, dirige-se às crianças, lembrando-as da lembrancinha que devem terminar de pintar. Algumas crianças entusiasmadas levantam a mão dizendo que ainda não pintaram, mas a professora responde:

P1: “Eu sei quem não pintou a lembrancinha!”

Na mesma hora, muda de assunto e apresenta o filho de uma das professoras do CEI Campus UEL, que veio ajudar no CEI Campus HU, e, com isso, o menino chamado Caio veio também.

P1: “Tenho uma pessoa diferente na sala, é o Caio, filho da Eliane Pimenta. Vamos ser simpáticos com ele, mostrar nossas brincadeiras.”

O que sentimos, enquanto observadora do contexto, foi uma relação entre professor e crianças bastante distante e sem muita motivação. As atividades mudavam constantemente sem ser finalizadas; não havia uma relação de compromisso com o conhecimento, apenas as crianças executavam as tarefas que lhes eram solicitadas, sendo que a maioria as atividades eram manuais: pintura, colagem, recorte, preenchimento de folhas com atividades dirigidas, etc. No caso dos bonecos (representação da família), percebemos o cansaço das crianças, já o próprio desinteresse pela atividade vinha se arrastando durante o mês. Vale informar que cada criança teria que construir os envolvidos na família, ou seja, pai, mãe, irmãos, conforme a foto abaixo.

FIGURA 22: Família

Fonte: acervo pessoal (02 out. 2009)

A mediação, que deveria ser o elo entre a atividade da criança e seu meio circundante, a qual deveria provocar na criança os motivos para o desenvolvimento das características essencialmente humanas e pelo próprio interesse, tornou-se sem sentido, pois as crianças pintavam o que, no plano do pensamento, já havia sido esgotado.

5.5.3 Casinha de Boneca (E.I. - II)

Essa brincadeira na Escola da Infância II também nos chamou a atenção, principalmente pela linguagem estabelecida durante o brincar de faz de conta, expressando situações que imitam a vida real em todas as suas complexidades. Nesse sentido, o início desse momento assim foi registrado:

C1: “Gente, quanta coisa tem aqui. Tem Yakult de bob esponja. Nossa! tem duas pia, uma vazia e uma cheia. Pera aí! Jesus! Que bagunça está essa casa!”

Quando o “marido” (C1) chega, eis a briga.

C1: “Por que você fica o dia todo fora e não ajuda a cuidar de sua filha? Olha quanta bagunça está nessa casa, não sei mais o que fazer!”

C2: “Estou ocupado caçando ladrões.”

E vira as costas para a C1 (esposa).

C1 fala para a vizinha C3:

C1: “Tenho certeza que meu esposo não está trabalhando, está atrás de uma mulher.”

Logo chega o filho:

C4: “Ô, mãe, o que tem de comer hoje?”

C5: “Não sou sua mãe, sou sua irmã. Não sei, pergunte para sua mãe, Elis.”

C1: “A mãe diz que tem sopa de feijão, pois não dá conta com tanta bagunça, se quiser é isso para comer...”

Nesse instante, alguns meninos entram na casa de boneca e acontece uma tremenda confusão, até que uma das crianças diz com voz alta: “Todo mundo sai daqui agora!”

C4: “Aqui é um bando de louco, vou também sair daqui.”

A brincadeira, até então calma e com relatos refletidos da vida social, começa a ser agitada pelas crianças que tumultuam a pequena casa de bonecas.

C6: “Eu te mato meu irmão, se fizer algo com meu cachorro. Te dou um tiro, sou ladrão de banco.” (apontando uma arma para a C4, que não entende muito bem a situação, arma esta feita por um carrinho quebrado, que improvisou).

Somente após esse momento, vê-se a intervenção da Professora II, que, por acaso, passava perto da Casinha de Boneca nesse momento, dizendo:

P2: “Que feio!”

Retira os meninos do ambiente das meninas, e elas voltam à calma com suas brincadeiras de faz de conta.

C5: “Mãe, ainda bem que tudo acabou bem. Ah, você sabia que eu mandei meu namorado para a cadeia? Ele queria matar nosso bichinho de estimação.”

C1: “Filhas, que almoço vamos fazer?”

Outras crianças: “Lasanha, pois o Natan adora.”

E, assim, a brincadeira acontece por um tempo maior que uma hora; enquanto isso, a professora e a estagiária ficam sentadas preparando as tarefas para crianças. É tão tranquilo o ambiente que elas quase não têm que chamar a atenção; porém, não vimos em nenhum momento situação de interação entre professoras e crianças durante o faz de conta.

FIGURA 23: Casinha de Boneca

Fonte: acervo pessoal (02 out. 2009)

Essa brincadeira descrita acima nos impressionou bastante pelo roteiro e ênfase da narrativa durante as dramatizações infantis, reflexo de uma sociedade conturbada e problemática em seu contexto. O que se fez interessante foi que as intervenções docentes nunca aconteceram em prol da narrativa, mas sempre chamando a atenção, com a mesma frase “isso é muito feio”.

Ao nos referirmos à imitação, Gasparin (2002), com argumentos vygotskianos, chega a afirmar que ela, no processo de desenvolvimento, se faz contraditória, uma vez que, enquanto hoje o discurso da lógica do consumo se faz a partir do desenvolvimento individual da criatividade, iniciativa, autonomia, temos, ao mesmo tempo, a imitação como algo extremamente relevante e necessário.

Desse modo, embora façamos críticas acerca da imitação, vemos que, conforme aponta Vygotsky (apud GASPARIN, 2002), o processo de aprendizagem e de desenvolvimento se faz pela dependência em relação à imitação. Para tanto, Vasconcellos e Valsiner (1995, p. 57) afirmam, embasados por pressupostos vygotskianos, “que o papel

daqueles que atuam com atividades educacionais nas escolas é criar ambientes que melhor utilizem os mecanismos de imitação”.

Assim, esperamos que, durante o brincar, a criança tenha condições de desenvolver vivências e experiências que ainda não tenha vivido no plano social, ou seja, “os signos verbais encontram-se primeiro no interpessoal, ou seja, no meio social do educando, para, num segundo momento, tornarem-se, através da imitação, instrumentos cognitivos intrapessoais, próprios do indivíduo.” (GASPARIN, 2002, p. 82).

Pensando nesses argumentos e relacionando a narrativa estabelecida pelas crianças durante o faz de conta, vemos que esse social está bem incorporado em suas falas, em suas ações e comportamentos; no entanto, de maneira intrigante, já que refletem e expressam situações conflitantes da vida social com ênfase no lado negativo disso. Assim, o que tem recebido do social precisa ser mediado pelo professor, a fim de ter um olhar minucioso e crítico acerca desse conteúdo, uma vez que a criança aprende melhor e interioriza conceitos mais facilmente quando em colaboração com outro, em relação a estar sozinha, de maneira espontânea.

Essa mediação, durante o brincar espontâneo, faz-se necessária, uma vez que o comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere.

Certos de que o processo de imitação acontece, principalmente, em momentos quando a criança age de maneira espontânea, os professores devem, dessa maneira, ter ações efetivamente qualitativas, no sentido de que a transmissão dos conceitos, conteúdos e valores seja extremamente rica em favor do desenvolvimento do pensamento de crianças, uma vez que a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências⁹¹ que recaem sobre o sujeito, no curso de seu desenvolvimento.

Essas influências, que são necessariamente aprendizados, podem ser recebidas conforme aponta Luria (1979, p. 73 apud DUARTE, 1996, p. 33-34):

⁹¹ Destacamos que as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, tampouco são recebidas de modo passivo, na medida em que o indivíduo internaliza de modo ativo e singular o repertório de seu grupo cultural.

A grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo histórico social e transmissível no processo de aprendizagem. A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações.

A criança, nesse sentido, aprende primeiramente por imitação e de maneira ilimitada. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva mediada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que sozinha ou de forma independente. Para Vygotsky (1998a), isso determina dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento efetivo ou real; e o potencial ou próximo. Essa nova concepção indica que, no contato com o outro mais experiente, seja outra criança ou o adulto – mediadores dessa interação –, a criança revela e interage com conhecimentos potenciais que se tornam reais na interação com os outros. Assim, ela se desenvolve porque aprende. Esse pressuposto indica, também, uma concepção de criança na qual a educação, a atividade da criança e as mediações com o entorno são as premissas para o desenvolvimento das capacidades humanas.

A imitação, portanto, só acontece quando a criança reproduz o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais, ou seja, “para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei.” (VYGOTSKY, 2001a, p. 328). Nesse sentido, não se pode imitar tudo, mas somente aquilo que se encontra dentro da zona de desenvolvimento da própria idade mental da criança.

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento próximo define aquelas funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processos de maturação, que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Para ele, essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento; “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só” (VYGOTSKY, 1998a, p. 113).

Conforme Vygotsky (1998a), o mérito da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão além dos limites das suas próprias capacidades, e, com o auxílio da imitação, a criança passa do que é capaz de fazer para o que ainda não é capaz, daí a importância do professor nesse contexto, contribuindo para que a imitação seja favoravelmente positiva na constituição individual do pensamento.

5.5.4 Brincadeiras de Barbies e Heróis

Ver crianças na Escola Infantil II brincarem com seus pares é algo interessante. Nesse dia de observação, não foi diferente; percebemos grupos de meninos e meninas brincando separadamente. Enquanto os meninos brincavam com seus brinquedos de heróis, animais selvagens; vimos, ao lado, meninas se deliciando com as roupas e acessórios de Barbie, reflexo de uma sociedade consumista e padronizada da mulher perfeita em Barbie.

Pudemos ouvir algumas conversas muito significativas, diálogos extremamente comprometidos com sentimentos e opiniões:

C1: “Rodrigo eu não vou brincar com você, porque você fica me chateando, me chamando de Mirralho o tempo todo.”

Nesse momento, não contive a curiosidade em saber o que a criança pensava a respeito; foi quando indaguei, perguntando se ele sabia o que era.

C1: “Sei sim, é um menino de rua, e eu não sou!”

Ao lado, vozes animadas e envolvidas com as Barbies trazidas pelas meninas, e as falas extraídas de situações que as envolviam a favor da produção feminina (roupas e acessórios da Barbie), compras e passeios. Além de tudo, claro que não faltaram as relações de sentimentos com os rapazes.

FIGURA 24: Coleção Barbie

Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

FIGURA 25: Coleção Barbie

Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

FIGURA 26: Heróis, Dragões e Animais Selvagens



Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

FIGURA 27: Heróis, Dragões e Animais Selvagens



Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

As bonecas Barbie, um dos pontos já comentados nessa pesquisa, são atrações de crianças entre 4 e 5 anos da Escola Infantil II. Mesmo sendo uma instituição pública, verificamos brinquedos de meninas, extremamente ricos em acessórios e em atualidade de mercado. Além das bonecas, seus carros, casas, acessórios (celular, computador, roupas), tudo para completar o mundo de Barbie. Os produtos Barbie vão desde vestidos e acessórios de beleza até castelos, mansões, carrões e um namorado, o *Ken* (sim, o Ken é um dos acessórios da Barbie).

Essa interferência de Barbies no grupo de crianças possibilitou, entre elas, aproximações e exclusões, uma vez que, mesmo com todas as versões Barbies, que poderiam significar a legitimação da diversidade ética e social, pretendem tão somente submeter a diversidade ao parâmetro comum de Barbie. Crianças que não dispunham do brinquedo não participavam das brincadeiras, ou seja, era impossível brincar com esse grupo, caso não tivesse, em mãos, uma boneca Barbie. Vemos, aqui, a crescente pedagogização do lúdico e a mercantilização do brincar, em que tudo é permitido e criado, desde que vendável. A própria experiência de socialização da criança é configurada a uma espécie de domesticação da infância para o gozo do capital. Não é qualquer brincar, mas o brincar induzido pelo mundo de Barbie. As falas, as ações, a imitação, tudo provém desse mundo “fantástico” de riquezas, *glamour* e muita beleza.

Ao contrário dessa lógica, não constatamos brinquedos construídos por crianças durante os dias de brincadeira, somente os adquiridos via consumo e que refletem as projeções dos valores da cultura adulta (cultura lúdica adulta) endereçados ao mundo infantil.

No caso, a boneca Barbie atua como arena, lugar de conflitos e embates ideológicos, posto que é um objeto de desejo da criança (ser a mulher perfeita, maravilhosa, realizada profissionalmente e muito rica) e lugar de inscrição do desejo do adulto, daquilo que o adulto deseja que a criança deseje. Isso não é diferente no mundo dos brinquedos de meninos, em que seus heróis, vilões e animais selvagens e poderosos expressam esse mundo desejado por essas crianças, no sentido de serem homens de poder, força e de destaque social. Embora os brinquedos sejam produtos culturalmente marcados pela diferenciação de gênero e classe⁹², são projeções de representações do adulto, posto que por ele são produzidos, ao mesmo tempo em que são objetos investidos pela criança de

⁹² A boneca não é um presente que se dê a um menino.

cargas afetivas e emocionais, em função do lugar que ela ocupa nas interações de que participa. Os brinquedos permitem, por isso, a realização de uma conjunção de condutas impulsivas, instrumentais e relacionais, que digladiam a heterogeneidade de vozes que constituem a identidade infantil.

Atualmente, a boneca se diversifica de maneira racional, especializando-se para atender a uma determinada função particular ou unindo-se a outros objetos de consumo (filmes, programas infantis, personagens de TV) muito próximos da infância. O objetivo consiste em tornar a boneca específica, conforme os interesses do mercado e da produção, diversificando as formas da brincadeira de acordo com a idade da criança.

A boneca que outrora estava na fantasia e imaginação de crianças agora tem um nome e uma marca – Barbie. Junto à marca estão os filmes, os produtos escolares, brinquedos e alimentos da Barbie, ou seja, produtos e mais produtos: quebra-cabeças, jogo de tabuleiro, bonecos (amigos de Barbie) e outros brinquedos (carro da Barbie, computador, guarda-roupa, casa). E também há doces, fantasias, meias, roupas, calcinhas, mochilas, cadernos, calendários, bolsas e malas de rodinha. Tudo reforça a imagem da boneca perfeita, da boneca estrela.

Jobim e Souza, Garcia, e Castro (1997, p. 99) afirmam:

O consumo se realiza a partir de um cotidiano que se apresenta como palco privilegiado, cenário cristalizado onde se forja a promessa dos prazeres absolutos num presente perpétuo. É no processo constante da exaltação e fetichização do cotidiano em que se apagam as marcas do tempo e da história e as contradições do sistema são maquiadas, que o consumo atinge seu mais alto ponto de realização. É como se nada mais houvesse além do cotidiano em que se dá um consumidor ininterrupto, onde os modismos e as últimas novidades do mercado servem de eixos centrais que orientam os sujeitos na condução de suas vidas cotidianas.

A mídia se constitui um dos meios mais influentes que faz despertar o desejo em consumir determinado produto. A criança é a principal vítima dessa violência, pois ainda não tem a capacidade de saber se o produto desejado realmente é necessário, útil ou é apropriado; porém, ela acredita que o produto anunciado é o melhor e só se satisfaz se possuí-lo.

Marx (1983, p. 79), ao discutir acerca do fetichismo da mercadoria e o seu segredo, esclarece que, “à primeira vista, a mercadoria parece ser coisa trivial, imediatamente compreensível. Analisando-a, vê-se que ela é algo muito estranho, cheia de sutilezas metafísicas e argúcias teológicas [...]”.

O trato do brinquedo como mercadoria impõe pensá-lo também pelo componente particular, que faz dessa mercadoria um brinquedo, conforme aponta Oliveira (1986). Se o brinquedo, como mercadoria, recorta o mundo da produção, cria tecnologias, especializações, realiza o lucro e tensões entre capitais e agentes de trabalho, no mundo da criança ele se alinha para realizar o sonho, o lúdico, a relação criança-fantasia, a partir do ato de comprar e possuir o brinquedo. Pelo seu valor de uso é que parece que o mercado articula-se com o mundo da criança e revitaliza a especificidade da criança como sujeito que brinca.

Porque é uma mercadoria, o brinquedo acaba impondo, como toda mercadoria, seu “acabamento” no consumo, isto é, direciona ações, atitudes necessárias à realização plena do seu consumo. Estas ações, conforme anuncia Pinsk (1979), podem se colocar em área que escapa ao mercado e vão se articular aos costumes, desencadeando inclusive conteúdos subjetivos dos consumidores. O brinquedo é, portanto, um produto da cultura tanto quanto seu criador.

Não é somente o objeto que a produção cria para o consumo. Determina também o seu caráter, dá-lhe seu acabamento [...]. Em primeiro lugar, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, que deve ser consumido de uma certa maneira, esta por sua vez mediada pela produção própria. A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca e garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes. A produção não produz, pois, unicamente o objeto de consumo, mas também o modo de consumi-lo, ou seja, não só objetiva, como subjetivamente. Logo, a produção cria o consumo (MARX, 1979, p. 110).

Ora, certamente, novos brinquedos que a indústria coloca no mercado impõem formas de brincar, criam motivos para reinventá-los, realçam novos elementos nas relações entre os parceiros que brincam. Um possuidor de carrinhos eletrônicos, de autoramas, tanto pode impor-se entre seus pares como possuidor de um brinquedo meio mágico e raro como pode regular informações sobre o uso do brinquedo, construindo assim uma rede de pequenos poderes sobre seus pares. A sociabilidade do grupo que brinca pode contar com a qualidade do brinquedo, com a descoberta dos seus segredos. Tais relações compõem o universo do brincar e fazem parte do “acabamento” do consumo da mercadoria, cuja extensão termina por extrapolar as próprias relações de consumo e de propriedade, entrando no mundo da cultura (PINSK, 1979).

Brougère (1995, p. 34, 36 e 37) afirma:

O brinquedo mais que um espelho fiel da sociedade é uma miragem, posto que na sua imagem nem tudo é refletido e aquilo que é refletido não é de qualquer

jeito. Se conservarmos a metáfora do espelho, é preciso suprimir a idéia de uma superfície neutra, sem efeito, sem ação sobre a própria forma de representação. Espelho ativo, talvez espelho mágico. Assim, pode-se pensar que a boneca é um espelho deformante [...]. a boneca torna-se espelho de um mundo para a criança, apóia-se naquilo que pode ser contemplado ou admirado por ela; tudo se torna, então função das representações que o adulto faz da criança [...]. Esse surpreendente espelho, que é a boneca, transforma a realidade para dispô-la em função de uma representação da criança, em função da maneira como se imagina que a criança represente para si o mundo.

Essa experiência dos brinquedos nos permitiu inferir que atendem a um desejo, por parte da criança, de ser adulto, de dominar e agir num mundo em que ela ainda não tem lugar. Nesse sentido, veiculam-se imagens do mundo adulto e arrastam consigo seus valores. Walter Benjamin (1984) nos esclarece acerca desse fato, quando afirma que, na história cultural do brincar, o brinquedo sempre foi um objeto lançado do mundo adulto ao mundo infantil. No entanto, o convite que nos faz é no sentido de lançarmos outro olhar para esse brincar industrializado, dando-lhe um novo sentido em favor da aproximação da criança à sua atividade espontânea e criadora do brincar.

5.5.5 A constituição do pensamento pelo brincar

Parafraseando Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), o conhecimento não se reduz somente às sensações, percepções e memorizações daquilo que se tem já observado, percebido. A vida social possibilita ao sujeito – criança, adolescente, jovem, adulto, idoso – situações que são impossíveis de serem percebidas, compreendidas somente por meio da percepção direta das coisas, ou seja, dos objetos e fenômenos que os rodeiam ou por recordações do que antes foi percebido. No entanto, para que algumas situações sejam compreendidas, é preciso partir dos conhecimentos previamente compreendidos em situações diferenciadas estabelecidas através das relações sociais, em que, pelo pensamento, é possível a resolução dos problemas, já que os conhecimentos prévios tornam-se fundamentais no processo de aquisição de novas leituras e possibilidades de conhecer.

Diante dessa premissa, o processo do pensamento requer requisitos anteriores que se tornam significativos para as situações desafiadoras que surgem no cotidiano da vida social. Para que o pensamento seja realmente alcançado, principalmente no enfrentamento dos desafios e problemas, o sujeito deve apoiar-se no conhecimento das diferentes realidades e, também, no processo de generalização dos fenômenos isolados e de ações concretas (LEONTIEV; RUBINSTEIN; TIEPLOV, 1969).

Desse modo, os autores afirmam:

El conocimiento de lo general es una premisa indispensable para cualquier actividad con fin determinado. Para cambiar la realidad, el hombre debe prever cuál será el resultado de sus actos y debe saber lo que es necesario hacer para alcanzar el fin propuesto (LEONTIEV; RUBINSTEIN; TIEPLOV, 1969, p. 232).

Nesse sentido, afirmamos que o conhecimento torna-se indispensável para o desenvolvimento de qualquer atividade intencionada, ou seja, é necessário que o indivíduo estabeleça hipóteses do pensamento sobre o resultado de seus atos e como deve agir para que seus propósitos sejam realmente possíveis de serem concretizados.

Essa realidade não deve ser diferente quando falamos de crianças em espaços de educação infantil. Para que a criança desenvolva o conhecimento, é necessário esse processo do pensamento prévio, das leituras anteriores e do processo de levantamento de hipóteses, antecipando, através do pensamento, as ações e os seus fins. Uma das experiências possíveis para essa atividade do pensar pode ser a brincadeira ou o brincar, em que são necessárias leituras prévias para que o pensamento do brincar seja realmente constituído, até porque o pensamento é reflexo generalizado da realidade.

FIGURA 28: Carrinhos, casinhas e o que mais?



Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

FIGURA 29: Carrinhos, casinhas e o que mais?

Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

Como vemos nas imagens acima, a atividade do brincar requer das crianças algumas leituras e percepções fundamentais da realidade. Os próprios brinquedos constituem-se em objetos concretos estabelecidos nas relações sociais, muitos deles já fazem parte da vida real das crianças, e, no ato simbólico, tornam-se referência para a aquisição do conhecimento.

Podemos exemplificar com o fogão que aparece na imagem. Para que a atividade do brincar de fazer de conta de preparar o alimento com uso do fogão seja possível, a criança antes já percebeu, já teve leituras de sua utilidade no processo de cozinhar e de fazer alimentos pela mãe. Essa leitura prévia se torna, nesse momento, indispensável para que o ato do brincar seja realmente estabelecido. Ao contrário dessa compreensão, a atividade do uso do fogão poderia ser outra, sem objetivos claros e definidos pela criança.

Nesse processo do brincar, outra característica fundamental do pensamento é a *linguagem*, que pode ser estabelecida também através da *palavra*. Nesse sentido, pode-se pensar unicamente por meio da palavra, uma vez que o pensamento humano é um pensamento verbal, e a linguagem pode ser estabelecida como a realidade imediata do pensamento (LEONTIEV; RUBINSTEIN; TIEPLOV, 1969).

O interessante é que, no uso das palavras, os objetos e fenômenos que têm características gerais e próximas se relacionam. Nesse sentido, ao generalizar os objetos e fenômenos da realidade por meio da palavra, o sujeito vai além das percepções e sensações imediatas, ampliando sua compreensão e não se limitando ao que é percebível. Mesmo com as generalizações, o sujeito nota as características isoladas e que, muitas vezes, não são objetos de percepção.

Nesse sentido, parafraseando os autores Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), podemos inferir que a extensão daquilo que se pensa é maior do que a extensão daquilo que se percebe. No caso dos objetos manipulados pelas crianças, vemos que a compreensão geral dos objetos permite a elas leituras do pensamento muito mais ricas do que é possível apenas com a percepção; ou seja, são capazes de desenvolver ações de brincar superiores ao que o objeto oferece, já que sua leitura está nas características gerais do que é possível no objeto e não apenas seu uso simplista. Podemos melhor compreender usando o exemplo da imagem: Uma das crianças manipula um carrinho que, na verdade, não seria mais para sua faixa etária, pois é um objeto de desenvolvimento da percepção visual e auditiva destinado às crianças entre 1 e 2 anos. No caso da criança que o manipula, sua linguagem e pensamento estão relacionados às características gerais do objeto, o carrinho. Nesse sentido, suas ações são voltadas para os movimentos possíveis para esse objeto: empurrar, desenvolver movimentos lineares, circulares, produzir sons conforme os “barulhos dos carros”, enfim desenvolver ações além do percebido.

Desse modo, acreditamos que as experiências com o brincar possibilitam às crianças aprender o processo do pensamento, ampliando suas leituras para além da percepção imediata e construindo leituras mais profundas sobre os objetos e fenômenos. Esse encontro do pensamento com o sensorial possibilita à criança atitudes mais comprometidas com a aprendizagem, quando passam a desenvolver atitudes de conhecimento frente à realidade e ao mundo exterior.

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades do mundo adulto, de sua cultura, e ensaia seus futuros papéis sociais. A criança é capaz de adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente alcançada com a interação de companheiros da mesma idade e mais experientes. (VYGOTSKY, 2008).

Vygotsky (2008, p. 113 e 115) afirma que

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos [...]. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias, e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Diante do exposto, afirmamos que as percepções infantis tornam-se cada vez mais elaboradas; agora, a criança não se limita apenas ao objeto, daí a possibilidade de vermos crianças com cabos de vassoura, em situação imaginária, desenvolverem leituras e possibilidade do pensamento simbólico, ao associar com cavalo, moto, bicicleta e outros objetos de características correlacionadas. “Para a criança o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele” (VYGOTSKY, 2008, p. 116).

Nesse sentido, Vygotsky (2008) nos alerta para o fato de que qualquer cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo, mas isso não seria possível acontecer com um cartão postal. Daí sua crítica de que qualquer objeto pode ser qualquer coisa para a criança.

Essa afirmativa de Vygotsky (2008) contribui para pensarmos que, muitas vezes, em espaços de educação infantil, são oferecidos às crianças objetos fragilizados em seu significado, como os chamados “cacarecos”⁹³, que são “coisas” (brinquedos, objetos, utensílios) quebradas e em desuso. Claro que muitos professores poderiam indagar: São cacarecos, sim, mas que ajudam na construção do pensamento imaginário de crianças. Entretanto, questionamos: Esses objetos são claros em seu significado? Há possibilidade, pelo brincar, de se estabelecer realmente a linguagem e o pensamento para além do que é percebido? As crianças têm nesses objetos possibilidades de desenvolverem leituras e o próprio conhecimento? Uma preocupação é certa: esses cacarecos, muitas vezes, não deveriam estar mais nos “baús” dos brinquedos nas escolas infantis, são inúteis em sua função e, até mesmo, enfadonhos, sem atrativos. Ainda, são literalmente “jogados” para as crianças diariamente, exigindo delas que façam alguma coisa com “isso”.

Certos de que o brincar, independentemente do objeto, permite à criança leituras para além do percebido, acreditamos que o mau uso de alguns objetos pode, ao invés de

⁹³ A palavra *cacareco* pode ser sinônimo de coisa velha, surrada, porcaria, lixo.

possibilitar novas aprendizagens às crianças, cerceá-las com ações improdutivas e de passatempo.

5.5.6 Interação Criança-Criança e Criança-Adulto

As interações estabelecidas em espaços infantis constituem-se em estratégias metodológicas necessárias para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças.

Entretanto, conforme apontam Luria, Leontiev e Vygotsky (1997), as interações e o processo de aprendizagem da criança começam muito antes do seu início na escola, no caso, na educação infantil. Essa aprendizagem escolar, nesse sentido, nunca deve partir do zero, já que existem algumas experiências e aprendizagens desenvolvidas pela criança antes de chegar, na escola, por meio das relações estabelecidas com adultos e crianças, a partir de ambientes constituídos de socialização (família, igreja, amigos). A própria linguagem trazida pela criança é fruto de suas interações com adultos, que, muitas vezes, são questionados pelas crianças que recebem e adquirem um conjunto de respostas e informações.

Nesse sentido, na escola infantil, a aprendizagem nunca inicia do vácuo, do nada, mas de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pelas crianças através de suas experiências anteriores à escola. A aprendizagem escolar, no entanto, dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança, considerando o que a criança traz ao chegar à escola.

Há necessidade, na escola infantil, de compreender a criança como um sujeito ativo e participativo que, com sua linguagem, leitura, percepção e pensamento, contribui no processo de conhecer, de descobrir, tornando, pelas relações sociais, a escola um espaço justificável para novas proposições acerca da infância e da educação. Cientes da superação de conceitos que consideram a criança como pobre ou impotente, alguém que necessita ser preenchido, disciplinado e treinado para reproduzir as regras, é que apontamos um caminho teórico que subsidie uma nova maneira de conceber a criança e que, com base nesse aporte teórico-metodológico, passe a considerar as premissas para uma proposta educativa para a infância.

Nesse momento, salientamos o quanto é importante o papel docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, principalmente quando são constituídas as

relações de troca, de respeito e de diálogo em sala de aula. As ações pedagógicas, quando coerentes, provocam nas crianças o interesse e necessidade em saber cada vez mais. Entretanto, para que haja, na educação infantil, situações que realmente sejam desafiadoras e promotoras do pensar, é necessário, em primeira instância, que o professor, na qualidade de formador dos valores e conhecimentos, desenvolva individualmente esse pensar, a partir de referenciais críticos, tais como: Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, e, em continuidade desse pensar, possibilite espaços de trocas, de intercâmbios, de diferentes leituras, de descobertas e de possibilidades entre crianças.

Crianças precisam falar, contar suas experiências, expressar suas angústias, levantar suas hipóteses, mas essas experiências só podem ser adquiridas quando em um ambiente de interação e de confiança, estabelecido pela mediação do professor em sala de aula. É certo que a metodologia da interação possibilita, tanto para a criança quanto para o adulto, a mudança. Essa mudança poderia estar articulada a algumas possibilidades, como: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem; a formação dos conceitos elaborados; a possibilidade de relacionar os conhecimentos adquiridos com os novos conhecimentos; entre outras. Isso é possível, quando compreendemos que, nas relações sociais, as crianças e os adultos são sujeitos ativos do processo do pensar, comungando-se e contrapondo-se. Através das interações, é possível professores e crianças agirem sobre a realidade e criarem, através das mudanças estabelecidas, novas condições para a atuação no mundo.

Vygotsky (2008) acredita que o processo de desenvolvimento humano não pode se limitar às mudanças lineares, individuais, mas a partir de um

[...] complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos (VYGOTSKY, 2008, p. 150).

Desse modo, o desenvolvimento do pensamento sofre mudanças, que são percebidas no indivíduo, principalmente, se considerarmos nessa análise, o processo de mudança e de desenvolvimento. Conhecer e trabalhar efetivamente direto com as crianças possibilita ao professor a percepção crítica e real dos objetos e fenômenos, ao contrário da análise introspectiva subjetiva, que tem, por sua natureza, pura descrição das coisas. Vygotsky (2008, p. 66) diz que “procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas [...]”.

Na figura abaixo, vemos um momento de interação entre crianças e a professora, quando juntas constroem uma “peteca”. As relações estabelecidas, o processo de análise de como montar a peteca é constituído nessa relação de troca. O pensamento interior é agora exteriorizado, quando tentam deixar o brinquedo pronto, acabado. A linguagem, mesmo que não verbal, é estabelecida como comunicação e troca de conhecimentos, no caso, pela ação do professor.

FIGURA 30: Que tal uma peteca?



Fonte: acervo pessoal (18 set. 2009)

Nessa relação de troca de conhecimento, é imprescindível atentar para o fato de que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. No caso, existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, o que não deve ser negligenciado pelo professor mediador.

Luria, Leontiev e Vygotsky (1977) nos chamam a atenção para os níveis de desenvolvimento da criança. Segundo os autores, é necessário determinar, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: *Nível do Desenvolvimento Efetivo da Criança*; e *Área de Desenvolvimento Potencial*.

O primeiro consiste

[...] no nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado. Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo [...]. (LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY, 1977, p. 42).

Isso não significa que seja o nível efetivo do desenvolvimento da criança e, tão pouco, que esteja especificamente ligado ao estado de desenvolvimento da criança (idade cronológica).

Os autores citam o seguinte exemplo:

Suponhamos que submetemos a um teste duas crianças, e que estabelecemos para ambas uma idade mental de sete anos. Mas quando submetemos as crianças a provas posteriores, sobressaem diferenças substanciais entre elas. Com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo. Nesse momento, entram diretamente em jogo os conceitos fundamentais necessários para avaliar o âmbito de **desenvolvimento potencial** [...]. (LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY, 1977, p. 42, grifo nosso).

Os autores supracitados indicam a necessidade de reavaliação do processo de *imitação* da criança nas relações estabelecidas pelo social. Uma leitura simplista e contrária aos pressupostos vygotskianos poderia considerar que o grau de desenvolvimento esteja ligado tão somente ao desenvolvimento psicointelectual individual e independente da criança. Entretanto, os autores acreditam que, com o auxílio da imitação durante atividades coletivas e interativas mediadas pelo adulto (no caso o professor), a criança é capaz de realizar ações psicointelectuais muito mais do que com a sua capacidade de compreensão individual e de modo independente. “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de **desenvolvimento potencial da criança.**” (LURIA; LEONTIEV; VYGOSTKY, 1977, p. 43, grifo nosso).

Nesse ambiente de trocas e de intercâmbios, valores e pensamentos são alterados tanto de crianças que tentam aprender como fazer a peteca quanto da professora que se aprimora e se doa, com seu melhor, para ensinar. Constitui-se a *Zona de Desenvolvimento Potencial*, quando a criança é capaz de fazer com o auxílio do adulto (VYGOTSKY, 2008). A confecção da peteca torna-se um estímulo auxiliar no trabalho de conceitos com as crianças, no caso, amarrar a peteca e inserir duas penas, moldar o formato para que realmente aconteçam os movimentos de arremesso, etc.

Para Vygotsky (2008), os estímulos auxiliares são altamente diversificados. Fazendo uma relação com a situação descrita acima, vemos alguns estímulos firmados nessa interação: a linguagem entre professora e crianças e os instrumentos produzidos (brinquedos) pelas crianças juntamente com a professora. Há, contudo, a necessidade da exploração teórica e científica desses instrumentos de estímulos e o próprio processo de internalização da situação externa, uma vez que todos prontos para aprender agem impulsionados pelo desejo de brincar com a peteca.

Assim, em interação com o adulto, a criança é capaz de realizar a tarefa; poderá fazê-la, posteriormente sem a ajuda, por si só. Desse modo, afirmamos que

Com o auxílio deste método⁹⁴ podemos medir não só o processo de desenvolvimento até ao momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. [...] A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VYGOTSKY, 1977, p. 36).

Para tanto, os professores da escola da infância precisam compreender que o pensamento humano infantil está permeado por um conjunto de capacidades: observação, atenção, memória, imitação, percepção, raciocínio, etc.; e que o compromisso maior consiste em desenvolver mudanças nessas capacidades humanas. Cada mudança de qualquer destas capacidades significa melhoria de todas as capacidades em geral (LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY, 1977). No caso da peteca, se as crianças, juntamente com a professora, conseguirem realizar com êxito essa tarefa, conseqüentemente realizarão as demais que estiverem relacionadas a essa primeira.

Luria, Leontiev e Vygotsky (1977, p. 37) afirmam que “as faculdades intelectuais actuariam independentemente da matéria sobre a qual operam e o desenvolvimento de uma destas faculdades levaria necessariamente ao desenvolvimento das outras [...]”. Entretanto, deixamos claro que o papel do professor não deve se limitar apenas ao desenvolvimento de uma única capacidade de pensar, no caso, a atenção, mas de muitas capacidades particulares de pensar.

Mais que muros, livros, brinquedos, precisamos de um lugar em que possamos (re)pensar e (re)elaborar a educação de crianças pequenas, com o incentivo para uma ação

⁹⁴ Zona de Desenvolvimento Potencial.

docente mediadora capaz de contagiar crianças, em favor do conhecimento crítico, científico e elaborado, proporcionando às crianças momentos de escuta e de interação efetiva, não apenas deixando-as constituir seus pensamentos sozinhas, mas, efetivamente, vê-las em suas necessidades, percebê-las em seus gostos, sentimentos, opiniões, preferências, legitimando sua identidade, seus valores e seu reconhecimento enquanto ser humano em processo de aprendizagem e desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Ao finalizarmos este trabalho, ocorre-nos a ideia de que um novo momento se inicia, não só de novas possibilidades, mas, sobretudo, na compreensão a respeito da condição humana e sobre o processo de formação do pensamento infantil, fruto de relações sociais estabelecidas entre seres humanos. Ao nos predisporarmos a conhecer com mais profundidade uma perspectiva que nos possibilitasse uma nova compreensão sobre a sociedade em si, a infância e o processo de mediação do professor em favor do pensamento infantil elaborado, entramos em um novo universo de significados e sentidos, evidenciando que o caminho do conhecimento crítico e reflexivo se faz fundamental. Isso nos mobiliza e, ao mesmo tempo, nos faz cuidadosos e cientes da complexa necessidade de mudanças, a partir do processo de exteriorização e interiorização.

No desenvolvimento da pesquisa, propusemo-nos a conhecer e conceber a criança na sua condição concreta, decorrente da sua materialidade e imaterialidade, traçando um olhar apurado para a formação do pensamento, o uso da linguagem em processos sociais diversos. Diante disso, considerando a sociedade do consumo, pudemos inferir que a criança é um sujeito-consumidor. Além disso, sendo um sujeito datado historicamente, constitui suas leituras individuais sob a lógica do consumo, em que suas linguagens, comportamentos, leituras de mundo, percepções, imagens estão condicionados ao social, ao pensamento e linguagem consumista, embora não seja determinada por essa teoria de mercado.

Para que essa compreensão do ser criança, a partir da lógica do consumo, fosse realmente apurada, tivemos a necessidade de nos debruçar teoricamente na análise e reflexão sobre a Indústria Cultural e as Relações de Consumo. Para este estudo, partimos do seguinte questionamento: Como se configuram as relações de consumo na sociedade contemporânea e como a mediação do professor, em sala de aula, expressa essa lógica em favor da formação do pensamento infantil?

Como desdobramento da questão acima, formulamos outras específicas, relativas ao objeto de estudo. Dentre elas, destacamos as seguintes: Como vêm sendo constituídas as relações de consumo na sociedade capitalista? Como tem sido organizado o tempo-espaco contemporâneo a partir dos elementos: relações de trabalho, mercadoria e consumo, indústria cultural, tecnologia, sistema de controle e cultura midiática? Como se desenvolve o pensamento e a formação humana a partir desses referenciais?

No intuito de responder a esses questionamentos, construímos nossa pesquisa. Assim, inicialmente, optamos em analisar o processo de constituição da relação produtiva, a relação homem e trabalho, bem como o pensamento constituído nessa relação em conformidade com a produção e a mercadoria. A partir de leituras de Marx, Adorno, Marcuse, percebemos que a técnica promoveu alterações significativas nas relações sociais e produtivas, com demarcações visíveis: fragilidade das relações humanas; dependência em relação à máquina; sistemas técnicos de controle humano; limitação do sujeito que se submete à máquina; a predominância do individualismo.

Nesse sentido, pudemos constatar que o homem, nesse novo tempo social, é o que consome, o que tem, o que compra, o que produz.

No processo de entender da sociedade atual, procuramos compreender a Indústria Cultural e os padrões estabelecidos pela lógica do consumo. A Indústria Cultural, enquanto porta-voz do sistema produtivo e econômico, ferramenta e produto do sistema capitalista, espalha padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos em várias instâncias de suas vidas, seduzindo-os para o imediato, para o que é visível, para o que seduz, manipula; enfim, para o consumo sem medida e sem criticidade.

Além dessas características, a própria organização tempo-espaço social precisou ser compreendida no âmbito do pensamento, haja vista que essas mudanças interferem diretamente nas relações de consumo e na constituição da individualidade. As próprias percepções humanas são alteradas, e, na maioria das vezes, tudo se naturaliza, inclusive o sofrimento. Nesse processo, vemos a ênfase sem medida ao consumo e à mercadoria.

Tendo como partida os autores estudados e firmando nosso compromisso com o objeto específico de estudo, tivemos como propósito de investigação compreender como se constituem as formas individuais do pensamento a partir da lógica social consumista e como a criança se forma enquanto sujeito histórico e social, na perspectiva desta lógica.

Na investigação sobre o consumo na infância, buscamos entender as formas individuais do pensamento infantil segundo a lógica consumista, procurando, ao mesmo tempo, conhecer a criança enquanto sujeito consumidor e as manifestações lúdicas promovidas pela sociedade da produção e da mercadoria. Neste prisma, caracterizamos a infância marcada pela tecnologia, pelo investimento lúdico – brincar industrializado –, pela roupa de marca; pelos alimentos *fast food*; pelos acessórios que diferenciam uma criança de outra; pelos brinquedos que executam, por si mesmos, toda a ação no brincar (Barbies, Heróis, carros e motos motorizados, videogames, etc.); pelos filmes da Disney,

constatando que a criança é um consumidor necessário, alvo de grandes investimentos mercadológicos.

Em outro momento da tese, buscamos analisar a formação do pensamento infantil, acreditando que, pelo processo de mediação do professor em sala de aula, é possível superar a lógica consumista, que enquadra, padroniza e reproduz os ideais do consumo. Buscamos investigar a infância sob esta ótica, em contramão à lógica do consumo, reconhecendo que o caminho para o aprimoramento da condição humana se faz na justa relação entre o sujeito e os seus processos de vida e de educação; daí a necessidade de uma mediação consciente e consistente do professor, permitindo que crianças avancem em suas leituras de mundo, em suas possibilidades de interpretação do que veem, ouvem, falam, fazem. Vimos, em parte, a possibilidade de pensar outra concepção de mundo, outra concepção da criança como sujeito da cultura e da história, enquanto um ser ativo e pensante, que elabora e reelabora conceitos a partir de experiências sociais.

Ao nos propormos a tarefa de revelar a mediação do professor como um dos caminhos para a formação do pensamento crítico e científico, bem como para o processo de exteriorização e interiorização de valores e conceitos que vão além do consumo, da mercadoria e da utilidade, percebemos que este era um grande desafio atual e rico de novas contribuições.

Ao nos debruçarmos sobre as funções psicointelectuais superiores da criança, sendo essas funções especificamente formadas no decurso da história do gênero humano, inferimos que é um processo absolutamente único, seja pelas atividades coletivas e sociais e/ou pelas atividades individuais, enquanto propriedades internas do pensamento.

Destarte, demo-nos conta de que o Enfoque Histórico-Cultural nos revela uma superação de antigas e desgastadas visões, cujas orientações e saberes pedagógicos destinados à criança conduzem-na à submissão, à padronização e à aceitação, mais do que à emancipação.

Nesse propósito, encaminhamos nossa investigação para a mediação do professor e a formação de conceitos pela criança (4-5 anos), tendo como base as leituras sobre a temática, articuladas às observações da pesquisa de campo. O questionamento era necessário, a fim de entendermos se a teoria do consumo se confirmava ou não nas escolas infantis observadas. Além disso, foi constatado que é possível desenvolver o pensamento para além da utilidade, superando a lógica consumista, por meio de uma prática pedagógica mediadora do conhecimento em favor da elaboração dos conceitos científicos.

As reflexões estabelecidas por meio da pesquisa de campo nas Escolas da Infância I e II possibilitaram-nos repensar o que seja o papel da escola e do conhecimento escolar na formação do pensamento infantil, especificamente o trabalho do professor no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos pela criança.

Considerando as discussões teóricas desta pesquisa, atreladas às considerações da investigação de campo, pudemos levantar alguns pontos que merecem destaque. Assim, há uma estreita relação entre a produção de mercadorias e seu consumo, que se configura em práticas educativas junto às crianças, como é o caso de algumas situações observadas nas escolas infantis. Ambas as instituições de educação infantil são marcadas por leituras e relações consumistas, reproduzindo, em seu interior, situações do mundo social e econômico, mas, ao mesmo tempo, possibilitam, pela mediação, a superação de práticas meramente reprodutivistas, tendo como foco a busca pelo pensamento emancipado da criança. Desse modo, mesmo sendo condicionadas pelo social, as escolas infantis não são simplesmente determinadas por ele.

A sociedade contemporânea está marcada pelas relações capitalistas de trabalho, produção, mercadoria, consumo, indústria cultural, tecnologia e manipulação pela cultura midiática. Os sujeitos nela inseridos são constituídos pelo que consomem, pelo que têm, pela lógica consumista predominante nas relações sociais, de trabalho, de lazer, de educação.

Dado esse fato, percebemos que a escola, enquanto mecanismo de expressão e reprodução social e econômica, desenvolve em seu cotidiano leituras e práticas a partir dessa lógica. Entretanto, a teoria não se confirma em todos os momentos. Existem ações pedagógicas que, fundamentadas por teorias críticas, possibilitam, pelo processo de mediação, leituras diferentes daquelas que estão postas e definidas pelo mercado.

Neste sentido, toda estrutura educacional deve ser organizada com a finalidade primeira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, por meio de experiências sociais ricas e dinâmicas, que nem sempre ocorrem. Longe dos lápis, gizes, folhas impressas com atividades dirigidas, papel e métodos artificiais por meio dos quais professores tentam ensinar as crianças pequenas, o trabalho pedagógico na escola da infância deve primar pelo contato com a natureza, pelas interações sociais, pelo diálogo entre pares, pelos desafios, pelas experiências ricas e diversificadas, pelo questionamento, pela descoberta, pelo acesso à cultura, fonte da apropriação das qualidades humanas, como nos lembra Vygotsky (1998b).

Ainda, este trabalho pedagógico docente precisa conhecer o ritmo das crianças, o modo como elas apreendem e administram seu tempo. Estamos falando da delicada, complexa e desafiadora tarefa do educador de educação infantil, que precisa deixar as crianças ir, sem perdê-las de vista; da necessidade de conhecê-las, de estar com elas, escutá-las, falar mais com elas e menos para elas ou por elas, priorizando a necessidade de uma concepção de criança que não a minimize, desrespeite, infantilize, adultize, simplifique.

Em função desta perspectiva, consideramos que o processo de constituição do conhecimento que vem sendo conduzido nas escolas observadas precisa de algumas mudanças, pois o saber não deve apenas servir para a utilidade do mercado e do consumo, tampouco enquanto enquadramento intelectual, mas, sem dúvida, que sirva para a emancipação humana, ou seja, para ampliação intelectual do indivíduo e de suas ações em qualquer situação e/ou experiência de sua vida. Nesse sentido, pudemos perceber que o papel docente com as crianças tem mais efeito positivo do que negativo. Percebemos que, na Escola Infantil II notadamente, a professora II tem um olhar crítico para com a sociedade e para com o trabalho de mediação do conhecimento. A própria linguagem e narrativa desenvolvidas durante a relação professora/educandos mostrou seu empenho em desenvolver, junto às crianças, um pensamento emancipador, procurando situá-las em novo patamar de compreensão. Entretanto, houve momentos nos quais a lógica consumista se confirmou.

Em relação à Escola Infantil I, os momentos mais nítidos de confirmação da lógica consumista deram-se por meio do diálogo entre professora e crianças, em que não se promoveu a ampliação dos conceitos; ao contrário, apenas legitimaram-se tarefas, operações como comer, dormir, beber água, fazer a atividade direcionada. Além disso, a preocupação com a quantidade das tarefas realizadas sobressaiu ao objetivo da formação do pensamento. Pudemos perceber que a operacionalização das propostas pelas crianças é o que foi valorizado pela professora, com o intuito de organizar um acervo produtivo (quantidade e beleza) de atividades dirigidas que fossem significativas aos olhares de pais.

Outro ponto também percebido e que reflete o pensamento consumista posto na sociedade contemporânea é que o dia do brinquedo serviu apenas para demarcar os grupos e seus padrões, ou seja, para alguns, como um momento de inclusão, e outros, de exclusão. Os momentos de faz de conta foram os mais preocupantes durante a observação, pois em favor de um lúdico-industrializado, crianças passavam o dia sob a mesma proposta, sem

qualquer possibilidade de mudança. Não dá para esquecer o mundo rosa de Barbie e, tampouco, a menina ‘solitária’ com seu bebê.

Pensando a partir de leituras e observações da realidade das escolas, campos de investigação, vemos que a realidade vivida na sala de aula é permeada, muitas vezes, pela lógica do consumo e do mercado produtivo, atingindo tanto a instituição particular quanto a pública. Observamos o acúmulo de trabalhos, tanto para o aluno quanto para o professor, em função da chamada produção, ou seja, “temos que mostrar serviço”. E, nessa produção sem fim, usar refletir, ser criativo, ser imaginativo não é possível, até porque “tempo é dinheiro”. A escola prioriza a objetividade, a padronização de atividades, a adoção de apostilas, a unificação das produções discentes (todos devem pintar a flor de vermelho e a folha verde), o trabalho individualizado, a competição, a exclusão (o aluno que não acompanha), o enquadramento intelectual, com uso de recursos de memorização, entre outros.

Essas constatações nos possibilitam retomar algumas contribuições de Michel Foucault (1993), quando faz menção à política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. Por intermédio dos conhecidos exemplos citados pelo autor – prisão, exército –, mas também escola, descreve como o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula, o recompõe e, simultaneamente, permite a fabricação de corpos submissos e exercitados, ou seja, ‘corpos dóceis’.

Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica de poder, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer. (FOUCAULT, 1993, p. 127).

Acrescenta o autor que as técnicas disciplinares que acontecem nas escolas, desde a infância, não se sustentam apenas pela força ou pela coerção. O sistema classificatório na escola, instituído pelas notas/avaliações⁹⁵ permitirá colocar crianças em seus “devidos lugares”, ou seja, em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinando a cada uma o seu lugar no todo. Assim,

⁹⁵ Na escola da infância, não há necessariamente notas, mas recompensas, destaques dos que são melhores, seja pela estrela da semana, a carinha feliz no caderno da criança, o painel com a foto das melhores crianças, das que se comportaram bem e que fizeram todas as tarefas em obediência ao professor e outras situações correlacionadas a estas.

[...] é 'normal' ver crianças organizadas por grupos de idades, que envolvem certas experiências, e não outras, nas instituições de cunho educacional. Por outro lado, cada criança será diferenciada das outras pelo seu sucesso em tais experiências, pelo seu estilo de aprender, de conduzir-se, etc., sendo avaliada de acordo com certas escalas ou categorias [...]. (BUJES, 2002, p. 121).

Partindo desses pressupostos, buscamos entender a mediação do professor em favor da formação do pensamento infantil, bem como a constituição da individualidade de criança. Nesse sentido, conforme as categorias elencadas na tese, verificamos que é fundamental o papel do professor enquanto mediador da relação entre o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento sistematizado e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano.

Nessa interação, o aluno, por sua ação e pela mediação do professor, apropria-se e, efetivamente, constrói para si o conhecimento, estabelecendo uma série de microrrelações entre as diversas partes do conteúdo e de macrorrelação do conteúdo com o contexto social (GASPARIN, 2002, p. 107).

Destarte, considerando o objeto de estudo voltado à lógica do consumo, constatamos que esta lógica se confirmou, em boa medida, tanto na Escola Infantil I quanto na Escola Infantil II. Isto nos desafia a repensar o trabalho e a atuação docente com vistas à emancipação pelo processo da mediação na perspectiva vygotskiana.

Vygotsky (2008), com base no Materialismo Histórico-Dialético, estendeu o conceito de mediação, que se estabelece entre o homem e seu ambiente, por meio do uso de instrumentos (ferramentas), para o uso de signos (a palavra, a escrita, o cálculo dentre outros), compreendendo que, da mesma maneira como os instrumentos são criados pela cultura ao longo da história, também a internalização dos signos produzidos culturalmente modifica o comportamento e provoca a ligação entre as formas elementares e as superiores do desenvolvimento psíquico no homem.

Vygotsky (2008) infere que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Entretanto, há que considerar que existem várias formas de se conceber a aprendizagem e o desenvolvimento enquanto propriedades fundamentais do homem, propriedades estas que se apresentam em relação com uma multiplicidade de fatores tanto intra como interindividuais. Ainda, diferentes visões e explicações podem ser adotadas na

compreensão da forma como o sujeito aprende e se desenvolve, bem como constitui o pensamento científico tendo como suporte o social. A partir da concepção teórica e da metodologia do materialismo histórico-dialético, buscando a superação da lógica da padronização e do consumo, diversos encaminhamentos podem ser assumidos acerca das diferentes perspectivas do trabalho docente e sua mediação em sala de aula em favor do pensamento e da constituição da individualidade infantil.

Verificamos que, na mediação docente, comprometida com a formação de conceitos pela criança, à medida que se estabelece interação com outras pessoas, seja o adulto ou outra pessoa mais experiente, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda do outro, seriam impossíveis de ocorrer; assim constata-se que não se pode ensinar as crianças simplesmente por meio de explicações artificiais, por memorização compulsiva ou repetitiva.

O ponto de partida do professor são as noções que as crianças levam para a sala de aula, oriundas da sua vida diária, que são traduzidas pelos conceitos espontâneos. Nesse momento, a função do professor consiste em ampliar e enriquecer, esclarecendo também as contradições apresentadas pelas crianças, reconceituando, assim, os termos de uso diário e que se fazem presentes na realidade em que o aluno e professor estão inseridos.

Para Vygotsky (1987), o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados, das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, tais como: atenção, memória lógica, abstração, capacidade para comparar, analisar e diferenciar. Assim, a formação de conceitos científicos inclui planejamento, solução de problemas, formulação e demonstração de hipóteses e a busca de comprovação de significados. O professor, neste processo, realiza a mediação entre o aluno e o conhecimento. Ele é o adulto que, tendo-se apropriado de vários conhecimentos, deve conduzir a criança de tal forma que assimile os conteúdos, para que possa se desenvolver, internalizando a experiência histórico-social, com criticidade e coerência.

Desse modo, o processo de apropriação ocorrerá sempre do nível interpsicológico (entre as pessoas) para o nível intrapsicológico (em nível interno, individual). Assim, do ponto de vista pedagógico, é fundamental que haja a mediação do professor no processo de o homem tornar-se homem, ou seja, humanizar-se, partindo dos conhecimentos produzidos pela sociedade. Para aprender a pensar, para ter sentimentos, agir, avaliar, é preciso aprender, “trocar”, ou seja, mediar com o outro.

Luria (1990b) contribui ao afirmar que as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento mental humano. Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, suas normas, os juízos de valor, seu modo de falar e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. Aqui está a grande tarefa da mediação do professor em favor da formação do pensamento infantil, bem como da contribuição de uma prática para além da padronização (comportamento, pensamentos, gostos) e do consumo (alienação e enquadramento intelectual).

Novos desafios se apresentam para os professores. Assim, no caso de crianças de 0 a 5 anos, além dos cuidados essenciais, existe hoje uma tarefa importante, que é favorecer a construção da identidade e autonomia da criança e o seu conhecimento do mundo, bem como, por intermédio da mediação, propiciar a formação de conceitos, daí o verdadeiro aprendizado.

Desse modo, o professor que atua como mediador na formação do pensamento crítico e dos conceitos pelas crianças deve se preocupar em desenvolver com elas o diálogo em sala de aula; as discussões devem partir do conhecimento prévio delas. Cada criança conta algo que sabe, e o professor medeia a relação e as oportunidades para o sujeito desenvolver seu potencial e sua individualidade, por meio da linguagem e de uma estimulação pedagogicamente prazerosa, crítica e reflexiva. Assim sendo, o desafio maior está na quebra das armadilhas que valorizam o que se vê e não o que se torna possível pela experiência, como é o caso dos trabalhos produzidos pelas crianças e que, muitas vezes, são feitos pela professora da sala, e não por elas.

Torna-se urgente pensar numa proposta de mudança que viabilize a aprendizagem das qualidades humanas, como o pensamento, a linguagem, o controle da conduta, os valores, os sentimentos, os costumes, as habilidades e aptidões que são externas ao sujeito no nascimento e que precisam ser internalizadas por meio da atividade da criança nas relações sociais coletivas.

Nesse sentido, nossa pesquisa trouxe-nos a certeza de que a escola de educação infantil necessita de uma proposta pedagógica que permita à criança participar ativamente das situações cotidianas, desenvolvendo o pensamento crítico, criativo e científico em relação ao mundo à sua volta. Para tanto, o professor precisa propor situações que permitam o encontro da criança com o verdadeiro conceito de conhecimento, contestando a

aprendizagem mecânica e desconectada do contexto social. Assim, o caráter individual do humano não pode ser negado, nem sua autenticidade, tão pouco negligenciado o aprendizado socialmente elaborado. É ao longo da interação entre criança e adultos que podemos constituir a aprendizagem e a formação do pensamento elaborado (VYGOTSKY, 2008).

Os resultados da investigação indicam a necessidade de redefinir o papel social e educativo da escola infantil com vistas ao aprendizado humano, a partir das relações constituídas entre os sujeitos nela inseridos. A educação de crianças pequenas deve ser, necessariamente, sinônimo de emancipação, por meio de ações de superação da estrutura de um certo assistencialismo que os espaços de educação infantil pesquisados têm demonstrado enquanto intencionalidade de educação. Assim, entendemos que não podemos mais aceitar que a educação infantil seja apenas um lugar para se ‘guardar’ crianças enquanto seus pais trabalham; tão pouco um lugar em que se eliminam falas infantis simultâneas, acompanhadas de farta movimentação e de gestos tão comuns ao jeito próprio de as crianças se comunicarem. O espaço infantil precisa ser ressignificado, reorganizado, em favor da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Daí deixar crianças ociosas em intervalos de uma rotina para outra, conforme prática utilizada na Escola Infantil I, é negligenciar a capacidade criativa e expressiva desses sujeitos infantis.

Há que considerar, ainda, que a educação infantil e o aprendizado da criança não são uma forma de preparar para a alfabetização por meio do desenvolvimento de habilidades motoras e intelectuais; tão pouco a escola infantil é um lugar em que crianças desenvolvam apenas atividades voltadas a exercícios dirigidos, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho no ninho, o osso para o cachorro, fazer os pingos da chuva), copiar o maior número de palavras, preencher com bolas de crepom as letras isoladas do alfabeto. A escola infantil deve ser um espaço rico de possibilidades, de leituras e de descobertas, em que a linguagem estabelecida seja a de comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciando os educandos e estabelecendo relações interpessoais dentro de um contexto.

Como proposta de encaminhamento, tendo como suporte os dados da pesquisa, reforçamos que o papel da mediação docente possibilita, na sala de aula ou em qualquer outro espaço da escola infantil, momentos significativos para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem entre crianças, principalmente a partir de temáticas que sejam interligadas ao contexto social e às necessidades humanas. A sala de aula enquanto um

espaço humano é e deve ser um espaço de diálogo, de troca de pontos de vista, de socialização do conhecimento, de aprendizagem das ferramentas do pensar: analisar, refletir, questionar, aceitar, rejeitar; de interação social entre crianças e estas com o adulto; enfim, que seja um lugar único e propiciador dos desafios e das descobertas.

Vygotsky (1998b), ao tratar do processo como o sujeito se apropria da cultura, aponta o caráter ativo da criança que aprende, precisando ser sujeito, atribuindo um sentido ao que se aprende. Desse modo, os fazeres na escola da infância têm mais possibilidade de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação e o envolvimento da criança no processo, dando a conhecer suas necessidades de conhecimento, que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola em humanização ou alienação.

Longe de ter seus objetivos educacionais pautados na reprodução servil e doutrinária do saber, a escola infantil precisa reelaborar seus conceitos e propósitos em favor de uma formação emancipadora do sujeito, desde seus primeiros anos de vida. As próprias diretrizes filosóficas e pedagógicas precisam ser ressignificadas em favor do conhecimento elaborado cientificamente, a partir de propostas pedagógicas que tenham intenções e critérios claros e objetivos, além da compreensão de que a educação infantil é um espaço de diálogo e de formação do pensamento, com vistas à criticidade, criatividade, e de manifestação da diversidade humana. Isso implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida escolar, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas.

A escola infantil é muito mais do que preencher folhas fotocopiadas ou pinturas de desenhos dirigidos; é o momento de promoção da aprendizagem de maneira integral, envolvendo todas as áreas da vida humana: cognitiva, social, física, psicomotora, afetiva, concretizando a dialética do interpessoal e do intrapessoal.

Para que essa compreensão seja efetivamente significativa para a criança, no processo de mediação em sala de aula, os propósitos da escola, teorias, concepções devem ser pautados nas diretrizes relacionadas à criticidade, autonomia, reflexão e análise. Na verdade, o professor somente conduzirá a criança ao verdadeiro caminho do conhecimento se trilhar a via das funções psicológicas superiores, considerando seu papel como fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Esse processo de conhecimento pelo professor não pode limitar-se apenas à sua formação acadêmica; há necessidade de buscar constantemente o conhecimento em favor de uma melhor leitura de mundo e de melhor influência e atuação mediadora no processo

de aprendizagem infantil. Essa situação pôde ser bem compreendida nas escolas infantis observadas, considerando que, em alguns momentos, a partir de uma compreensão mais crítica da realidade, as professoras mediadoras puderam ter um trabalho mais significativo com as crianças; em contraposição, em outros momentos, a falta de leitura crítica e compreensiva da realidade permitiu ações de conformação com a lógica consumista e a própria atitude de alienação.

Os dados da pesquisa assinalam a necessidade da ampliação do saber docente sobre o trabalho na educação infantil. Desta forma, o professor não deve apenas apresentar às crianças exercícios de treino de escrita ou ausentar-se nas situações vivenciadas pelas crianças na hora da brincadeira. Ao contrário, sua preocupação deve orientar-se para a criação de novas necessidades nas crianças – estas diferentes da lógica do consumo –, entre elas a necessidade da descoberta, do que é diferente, do que é criativo, a partir das quais as aprendizagens possam se efetivar num nível mais elevado.

Esperamos que a busca por uma formação mais coerente com as dinâmicas da vida possa provocar no professor mudanças em suas práticas pedagógicas com crianças pequenas, levando em conta o momento do desenvolvimento psíquico e cultural da criança, estimulando e exercitando nela o seu desejo de expressão; analisando os próprios recursos utilizados em sala, pois, se não forem bem analisados e utilizados, poderão gerar equívocos que, longe de promover a criticidade e reflexão infantil, perpetuarão ideologias e crenças firmadas na lógica do consumo.

Considerando o papel docente de estimular e exercitar na criança o desejo de expressão, este pode acontecer por meio de várias propostas mediadoras, como: possibilitar momentos para a criança contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo; contar histórias para ela, histórias que ela vai recontar depois; envolver a participação da criança na solução de problemas e na discussão de temas apresentados na sala – regras de convivência, combinados, organização da rotina e do espaço. Também estimulamos sua expressão quando deixamos, a cada dia, um tempo para uma atividade livre em que a criança possa escolher entre as possibilidades existentes na sala ou na escola e, depois, numa atividade coletiva, relatando para a turma sua experiência; ou possibilitando sua expressão por meio da música, faz de conta, brincadeiras, desenho, pintura, leitura de histórias, poesias, filmes, modelagens, teatro de fantoches, registros escritos, etc.

Acreditamos e ousamos afirmar que somente a partir de uma emancipação humana, entendida como um momento histórico para além do capital, é que podemos pensar em ações mediadoras de mudança.

Nesse sentido, essa pesquisa nos levou a uma melhor compreensão da criança no processo de aprender, pois dirigiu nosso olhar à sua atividade no mundo como porta para se desenvolver por meio da mediação educativa. O educador tem a função maior de apresentar à criança o rico universo da cultura, permitindo-lhe a apropriação dos códigos sociais, dos símbolos, da linguagem e do pensamento abstrato e crítico. Portanto, a esse professor se propõe a tarefa de propiciar à criança situações em que ela crie, experimente, elabore hipóteses e desenvolva suas capacidades. Para isso, ele deve reconhecer a diversidade cultural e étnica, de hábitos, crenças, valores, costumes do meio em que a criança vive. Reconhecer o lugar social que a criança ocupa não é abandoná-la à mercê desta condição, mas propiciar os meios para que possa superar a sua condição. Para além da dimensão dos cuidados básicos, deve ser proporcionado à criança um trabalho educativo planejado e intencional, expresso em formas mais adequadas de intervenção sobre o crescimento e a formação infantil.

O professor mediador deve ter em sua essencialidade um profundo conhecimento sobre a infância, nomeando a criança como protagonista do ato de conhecer o mundo, bem como as características presentes na sociedade do consumo, tanto positivas quanto negativas. Cabe a este educador a reflexão contínua e sistemática de sua própria prática, de sua concepção de criança e de educação infantil, bem como de seu papel na formação das premissas para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Mínima Moral**. Reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Teoria da semicultura. **Educação e sociedade**, Campinas: CEDES, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. 2. ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARANTES, Guilherme (Compositor). Lindo Balão Azul. *Pirlimpimpim Trilha Especial Infantil* da TV Globo. São Paulo: Som Livre, 1982.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

AUSCHWITZ. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Auschwitz-Birkenau>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo**: desde el enfoque histórico-cultural. São Paulo: Laura Marisa Carnielo Calejon, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Acadêmico de bolso).

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Obras escolhidas, vol.1).

_____. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Rua de mão única**. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas).

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BERMAN, Marshall. **All that is solid melts in the air**. Nova Iorque: Penguin, 1982.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação vol. 1, 2, 3 – Brasília: MEC, 1998.

BRAYNER, Flávio. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 76, p. 34-45, out. 2001.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1977.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

COSTA, Maria de Fatima Vasconcelos da. **Jogo Simbólico**: Discurso e Escola, Tese de doutorado, UFC- 2001; Apresentado no GT7 da 26ª Reunião ANUAL DA ANPED (Associação nacional de Pesquisa em Educação - 2003).

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**. (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)–Unicamp: Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 2000.

DIDONET, Vital. Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, ano V, n. 15, p. 10-13, nov. 2007/fev. 2008.

DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Indústria Cultural, primeiro socorro conceitual**. Maringá, 2001. p. 1-8. (Texto disponibilizado para a disciplina de Arte, História e Educação Contemporânea do Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá).

_____; PALANGANA, Isilda Campaner. Identidade e Cultura Mercantilizada. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu, MG, 2001. **Psychologica**, n. 27, p. 233-244, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDU, 1995.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993. p. 277-293.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAG, Barbara. **A teoria Crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 105, p. 131-148, abr.-jun. 1991.

FROMM, Erich. **O medo da liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lucia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Raval, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joel L. (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 89-106.

GÓES, Maria Cecília. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. In: CADERNOS CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – **Pensamento e Linguagem**: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1991, p.17-24.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Condição pós-moderna**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HAUG, Wolfgang Fritz. **Crítica da Estética da Mercadoria**. Tradução Erlon José Paschoal. São Paulo: UNESP, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**: traduções Zeljko Loparić et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores).

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____; GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de. Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lucia; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Raval, 1997. p. 93-108.

KEHL, Maria Rita. Imaginar e Pensar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Rede imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: MAGALHÃES, Cláudio et al. **A criança e a produção cultural** – Do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 11-27.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEFÈBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1974.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: **VYGOTSKI**, Lev Semenovich. Obras Escogidas, Tomo 1; Madrid: Aprendizaje Visor; Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1995.

_____; RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; TIEPLOV, Boris Mikhailovich. **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LURIA, Alexandr Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1990a.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução Fernando L. Gurgueira. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990b.

_____. **Fundamentos da Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: LTC; São Paulo: EDUSP, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich; VIGOTSKY Lev Semenovich et al. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Tradução de Octavio Alves Velho. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. **Praga** – Revista de Estudos Marxistas, São Paulo, n. 1, p. 113-140, 1997.

_____. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Editado por Douglas Kellner. São Paulo: Unesp, 1999.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MARX, Karl. Excertos de A Ideologia Alemã. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

_____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1, v. 1, 4. ed. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1, v. 1, 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.

_____. Prefácio. In: _____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. (Série Novas Direções).

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATE, Reyes. **Memória de Auschwitz**. Actualidad moral y política. Madri: Trotta, 2003.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **Penser les médias**. Cap. 4-8, Tradução de Vera L. Westin e Lúcia Lamounier (mimeogr.). Paris: La Découverte, 1996. (Original: 1986).

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas: Unicamp, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003.

_____. **Planeta mídia: tendências da comunicação na era global**. Campo Grande: Letra Livre, 1998.

_____. **O que é ensinar**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura Midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. Buenos Aires: Aique, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Paulo Sales. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Summus, 2002.

PESSOA, Fernando (Álvaro de Campos). **O Eu profundo e seus outros eus: seleção poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PINO, Angel. Cultura e Desenvolvimento Humano. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, Liev Seminovich Vygotsky/editor Manuel da Costa Pinto, n. 2, 2005.

PINSK, Mirna. Pensando o brinquedo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 49-56, dez. 1979.

PINTO, Manuel da Costa. **Coleção memória da pedagogia**. Lev Semenovich Vygotsky, uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

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

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica da Educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pela mão de Alice**: O social e o político na Pós-modernidade. 4. ed. Porto: Afrontamentos, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno. Identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

_____. O que produz e o que reproduz em educação. **Ensaio de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SPIGEL, Lynn. Seducing the innocent. In: JENKINS, Henry (Ed.). **The Children's culture reader**. Nova York: New York University Press, 1998. p.110-135.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TIBURI, Marcia. Os 100 anos de T. Adorno e a filosofia depois de Auschwitz. **Cadernos IHU Idéias** (Instituto Humanistas Unisinos). São Paulo: UNISINOS, ano 2, n. 11, p. 1-16, 2004.

VALE, Rosângela. Infância interrompida. **Folha de Londrina**, Caderno Folha da Sexta, Londrina, p. 12-14, 12 out. 2001.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky, uma síntese**. 4. ed. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos culturais e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-69.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. El desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, v. 3, 1995.

_____. El problema de la consciencia. In: _____. **Obras escogidas**. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y e Ciência, 1991.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. 2. ed. España: Visor Dis, S.A, 2000.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. España: Visor Dis, S.A, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamiento e Lenguaje**. 2. ed. Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1998b.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998a.

WIESBADEN, **As mil e uma noites**. Trad. por Enro Littmann. v. 4, 1953. p. 233-255.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual, In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAMORA, José Antonio. **Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie**. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ANEXOS

ANEXO 01: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

Elementos de Observação

- Relação professor-aluno;
- Prática de mediação do professor de educação infantil na sala de crianças entre 4 a 5 anos de idade:
 - Narrativa utilizada pelo professor seja na apresentação do conhecimento, na proposta de atividade e na interação durante o desenvolvimento das atividades pelas crianças;
 - Ação pedagógica do professor, em articulação à narrativa utilizada com a criança;
- Material didático utilizado: textos, recursos materiais (filme, jogos, livros, apostila, entre outros); técnicas; que explicitem o consumo:
 - Escolha do material, diversificação e a aplicabilidade do material;
- Atividades Planejadas: textos, propostas de atividades para as crianças.

ANEXO 02: ROTEIRO DE QUESTÕES – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Questões:

1. Qual sua concepção de infância e educação infantil a partir da sociedade contemporânea? Como você descreve a infância e a sociedade atual?
2. Qual sua leitura sobre a lógica do mercado e do consumo? Justifique apresentando pontos positivos e negativos.
3. Como você descreve a função da educação infantil frente a esse cenário atual?
4. Qual deve ser seu papel enquanto professor mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil?
5. Como se constitui a individualidade infantil? Como você verifica isso no cotidiano de crianças entre 4 e 5 anos?
6. Como você lida com a relação consumo e escola? Qual sua visão e seu papel em relação a essa lógica do mercado e como percebe essa lógica no trabalho com as crianças?
7. Você acredita que seu papel enquanto professor é de mediador do conhecimento? Justifique.
8. Se você acredita, como processa essa mediação durante as atividades com as crianças no processo de desenvolvimento e constituição da individualidade infantil? Relate uma experiência em que possibilitou, pela mediação, a oportunidade de as crianças vivenciarem experiências com o conhecimento de forma singular, subjetiva e expressiva.