



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA

**INDÚSTRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E
TRABALHO DOCENTE:
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO LÚDICA COM CRIANÇAS**

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA

**INDÚSTRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E
TRABALHO DOCENTE:
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO LÚDICA COM CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus

Londrina
2019

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA

INDÚSTRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E TRABALHO

DOCENTE:

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO LÚDICA COM CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense-
Unesc

Prof^a. Dr^a. Lucélia Tavares Guimaraes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-
UFMS

Prof^a. Dr^a. Diene Eire de Mello
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 11 de dezembro de 2019.

Dedico este trabalho à minha família e a todos que acreditaram no meu potencial para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, que me abençoou com muita saúde e perseverança para prosseguir em meio às dificuldades, que no decorrer desse caminho foram muitas. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ele!

Aos meus amados pais Daniel e Irliete, irmãos Patrick e nosso pequeno Messias, por todo o amor e apoio que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui. Sem vocês seria impossível prosseguir. A minha razão de continuar foram vocês!

Aos meus familiares, em especial: à minha linda vó Elza. Obrigada pela torcida e orações.

Ao meu lindo e companheiro de toda vida Bruno: pela motivação, amor, paciência, pensamentos positivos e por toda ajuda no decorrer de todos esses anos. Você é minha inspiração e totalmente essencial nessa conquista.

Às minhas amigas de infância: Karina, Camila e Saory, que, nos momentos de minha ausência dedicados ao mestrado, sempre entenderam e me apoiaram nos meus medos e angústias, sempre com muita paciência!

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus: por todas as orientações, companheirismo e ensinamentos. Acolheu-me com muito carinho e paciência e foi extremamente essencial em toda a caminhada e na elaboração deste trabalho. Muito obrigada por tudo!

À minha linda Prof^a. Dr^a. Marta Regina Furlan de Oliveira, por todo companheirismo e amor desde a Graduação. Em todo o processo, você foi essencial.

Aos meus amigos do Mestrado e da Pedagogia, Obrigada pela caminhada e ensinamentos.

Aos membros da banca examinadora, agradeço o carinho e dedicação em contribuir com o meu trabalho. Muito obrigada !

À Universidade Estadual de Londrina e à CAPES, pelo apoio financeiro. À pedagoga e professoras das instituições pesquisadas e aos participantes da pesquisa: a vocês, toda a minha gratidão.

Foi o tempo que dedicastes à tua rosa que a
fez tão importante

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943)

FERREIRA, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro. **Indústria Cultural, Educação Infantil, e Trabalho Docente: Formação e Atuação Lúdica com Crianças**. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e ações lúdicas dos professores da escola da infância e as implicações destas no desenvolvimento da criança pré-escolar à luz da Teoria Crítica, tendo como finalidade proporcionar aos professores e gestores uma reflexão no que tange o processo de ensino e aprendizagem lúdica. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Formação de Professores. O lócus da pesquisa se desenvolveu em duas escolas infantis situadas no Município de Londrina, sendo uma escola pública e outra privada. Os objetivos específicos tiveram o intuito de conhecer o conceito e o contexto da Teoria Crítica, a fim de guiar-nos no processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, além de compreender e caracterizar o cenário contemporâneo por meio da identificação das influências da indústria cultural e seus impactos no ambiente educacional e na infância, bem como no processo formativo e nas práticas pedagógicas docente e analisar as implicações do trabalho docente no âmbito do desenvolvimento lúdico da criança. A pesquisa conta com um estudo teórico e um estudo prático com pesquisa de campo, a partir de observações com registro em diário de campo, imagens do cotidiano escolar, análise documental do Projeto Político pedagógico e entrevista semiestruturada com as professoras regentes das duas escolas. Ao final, com base nas análises da pesquisa, foi organizada uma ação por meio de uma oficina pedagógica que foi aplicada na escola da Infância. O tratamento dos dados foi de caráter qualitativo, e sua análise foi amparada pela Teoria Crítica da educação. Acredita-se que a pesquisa se faz relevante para o campo da educação, pois busca uma possível compreensão das práticas pedagógicas e lúdicas dos professores da escola da infância e como suas ações interferem no processo de ensino e aprendizagem lúdico de crianças. Como contribuição, tivemos o intuito de buscar novos direcionamentos a respeito das práticas pedagógicas para tentarmos ir além da lógica da indústria cultural e colaborar a desvanecer os desafios, para que se torne frequente a promoção do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças.

Palavras-chave: Indústria Cultural. Trabalho Docente. Educação Infantil. Ludicidade. Emancipação.

FERREIRA, Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro. **Cultural Industry, Early Childhood Education, and Teaching Work: Training and Playful Performance with Children.** 2019. 138f. Dissertation (Master's degree in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research aimed to understand the pedagogical practices and playful actions of kindergarten teachers and their implications in the development of preschool children in the light of Critical Theory, with the aim of providing the teachers and managers a reflection on the process of teaching and playful learning. The research is linked to the Graduate Program in Education of the State University of Londrina, teaching research line: Knowledge and Practices, of the Center for Teacher Training. The locus of the research was developed in two children's schools located in the municipality of Londrina, one public school and the other private. The specific objectives aimed to know the concept and context of Critical Theory, in order to guide us in the process of reflection on pedagogical practices, besides understanding and characterizing the contemporary scenario through the identification of influences of the cultural industry and its impacts on the educational environment and childhood, as well as in the formative process and teaching pedagogical practices and to analyze the implications of teaching work in the context of the children's playful development. The research has a theoretical study and a practical study with field research, based on observations with field diary recording, images of the daily school, documentary analysis of the pedagogical Political Project and semi-structured interviews with the teachers regents of the two schools. At the end, based on the research analyses, an action was organized through a pedagogical workshop that was applied in the school of Childhood. The data treatment was qualitative in nature, and its analysis was supported by the Critical Theory of Education. It is believed that the research is relevant to the field of education, because it seeks a possible understanding of the pedagogical and playful practices of teachers of childhood school and how their actions interfere in the process of teaching and playful learning of children.

Key words: Cultural Industry. Teaching work. Early Childhood Education. Ludicity. Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Playground Escola Infantil A.....	82
Figura 2 – Playground Escola Infantil A.....	82
Figura 3 – Playground Escola Infantil A.....	83
Figura 4 – Playground Escola Infantil A.....	83
Figura 5 – Cartazes e Organização da Sala.....	84
Figura 6 – Cartazes e Organização da Sala.....	85
Figura 7 – Atividade Reciclagem	86
Figura 8 – Brinquedos e Jogos Proporcionados.....	90
Figura 9 – Brinquedos e Jogos Proporcionados.....	91
Figura 10 – Brinquedos e Jogos Proporcionados.....	91
Figura 11 – Brinquedos e Jogos Proporcionados.....	92
Figura 12 – Brinquedos e Jogos Proporcionados.....	93
Figura 13 – Brinquedos e Jogos Proporcionados.....	94
Figura 14 – Roda de Leitura.....	97
Figura 15 – Parque Escola Infantil B.....	101
Figura 16 – Parque Escola Infantil B.....	101
Figura 17 – Cartazes Escola Infantil B.....	102
Figura 18 – Cartazes Escola Infantil B.....	103
Figura 19 – Cartazes Escola Infantil B.....	104
Figura 20 – Apostila Escola Infantil B.....	105
Figura 21 – Apostila Escola Infantil B.....	105
Figura 22 – Confeção de Brinquedos: Peteca.....	109
Figura 23 – Confeção de Brinquedos: Peteca.....	110
Figura 24 – Confeção de Brinquedos: Peteca.....	111
Figura 25 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Escola Infantil B.....	112
Figura 26 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Escola Infantil B.....	113
Figura 27 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Escola Infantil B.....	114
Figura 28 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina.....	115
Figura 29 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina.....	116
Figura 30 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina.....	126
Figura 31 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina.....	126
Figura 32 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina.....	127

Figura 33 – Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina.....128

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, AS INFLUÊNCIAS DA INDÚSTRIA CULTURAL: REFLEXÕES PELO VIÉS DA TEORIA CRÍTICA	18
2.1	TEORIA CRÍTICA: O SURGIMENTO DA ESCOLA DE FRANKFURT	19
2.2	APONTAMENTOS IMPORTANTES SOBRE A TEORIA CRÍTICA E INDÚSTRIA CULTURAL.....	21
2.3	INDÚSTRIA CULTURAL E A SEMIFORMAÇÃO PRESENTE NO CONTEXTO EDUCATIVO: A TEORIA CRÍTICA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA	35
3	LUDICIDADE NA INFÂNCIA: DISCUSSÕES NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL	43
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL, LUDICIDADE, JOGOS, O BRINCAR E BRINCADEIRAS.....	43
3.2	SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, INDÚSTRIA CULTURAL E SEUS IMPACTOS NA VIDA SOCIAL E LÚDICA DA CRIANÇA.....	64
4	OS PASSOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO TRAÇADO	77
4.1	OBJETO, CENÁRIO E PARTICIPANTES.....	78
4.2	METODOLOGIA E PESQUISA	78
4.3	ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO: ESCOLA INFANTIL A.....	80
4.4	ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO: ESCOLA INFANTIL B.....	99
4.5	UMA FORMA RESSIGNIFICADA DO BRINCAR.....	109
4.6	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A LUDICIDADE.....	111
5	POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO RESSIGNIFICADO	123
5.1	APLICAÇÃO DA OFICINA ESCOLA INFANTIL B.....	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	139

ANEXO 01: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	144
ANEXO 02: ROTEIRO DE QUESTÕES- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	145
ANEXO 03: ROTEIRO DE QUESTÕES FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	147

1 INTRODUÇÃO

Quando analisamos a sociedade contemporânea, notamos que os sujeitos que nela estão envolvidos compartilham um conjunto de informações, conteúdos e conhecimentos que são adquiridos conforme o meio em que estão inseridos, e que as influências da indústria cultural modificam seu modo de vida, de pensar e de agir. Com isso, percebemos que esse contexto social e histórico faz com que essa sociedade tenha olhares compulsivos, criando no indivíduo a crença da certa felicidade por falsas necessidades e pelo ato de consumir, além da lógica da padronização existente.

A sociedade contemporânea modifica os nossos pensamentos e formas de ver o mundo e de agir, provocando-nos a necessidade de, desde a infância até a vida adulta, o ato de consumir, para que sejamos alguém, para que o “ter” se manifeste em detrimento do “ser”. Dessa forma, podemos buscar amparo por meio da Educação e da Teoria Crítica para ressignificarmos nossos olhares.

Sobre essa lógica do consumo, vemos a necessidade de novos rumos do brincar infantil. Nesse sentido, na escola infantil, o professor é um mediador nesse viés, uma vez que a falta deste estímulo pode causar consequências negativas na infância. Acredita-se que as atividades lúdicas ocupam lugar essencial no aprendizado das crianças desde seu nascimento até os primeiros anos de sua formação escolar, pois é considerada um dos principais aspectos para o desenvolvimento infantil.

A partir da identificação desse cenário e com base nas experiências adquiridas nos estudos realizados durante a Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação, compreendeu-se o quanto o contexto histórico e social contemporâneo da indústria cultural interfere no trabalho pedagógico dos professores de Educação Infantil no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem lúdica com crianças.

Com base nos estágios realizados e pesquisas de campo para o meu trabalho de conclusão de curso, foi possível perceber, na prática de algumas escolas, as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de atividades lúdicas por meio do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil.

Segundo este panorama, nota-se o quanto é necessário que o professor de Educação Infantil, em suas práticas pedagógicas, tenha uma formação

crítica e emancipatória, a fim de lidar com os desafios encontrados no ambiente escolar, tarefa esta que não é fácil, porém é necessária para uma reflexão acerca do brincar. Conforme o autor Huizinga (1996), o lúdico deve ser considerado uma das ações primordiais da vida, já que os jogos e brincadeiras têm ocupado historicamente um lugar muito importante nas mais diversas culturas.

Dentro dessa ótica, esta pesquisa teve o objetivo geral de refletir e analisar as influências da indústria cultural no processo de formação e atuação lúdica dos professores na educação das crianças pequenas.

Os objetivos específicos tiveram o intuito de: a) caracterizar o cenário contemporâneo e a indústria cultural pelo viés da Teoria Crítica de sociedade; b) refletir sobre os processos semiformativos no contexto da indústria cultural e possíveis formas de resistência; c) analisar também as implicações do trabalho docente no que tange ao desenvolvimento lúdico da criança.

A metodologia de natureza qualitativa consiste de um estudo teórico. Os principais autores consultados nesta pesquisa possuíam um viés crítico na área da Educação. Ainda, para uma análise mais precisa da sociedade do consumo e caracterização da indústria cultural, optou-se por referências clássicas e importantes sobre a temática que são: Adorno (1995), Horkheimer (1980), Pucci (1995), Freitag (1988), Zuin (2001), Chauí (2006), entre outros autores.

A respeito da infância na contemporaneidade e a importância do lúdico, destacamos: Postman (1999), Huizinga (1996, 2010), Friedman (2012), Brougère (1995, 2004, 1998), Borba (2000), Benjamin (2012), Bucht (2002), Zanolla (2007), entre outros autores importantes para o estudo.

Esta pesquisa consiste, também, de uma pesquisa de campo a partir de observações com participantes, imagens do cotidiano, análise documental do Projeto Político Pedagógico e entrevista semiestruturada com as professoras regentes. O lócus dessa pesquisa foi conduzido em duas escolas infantis situadas no município de Londrina, sendo uma pública e outra privada, com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Ao final, com base nas análises, observações e estudos teóricos, foi organizado um curso de formação pedagógica com o intuito de contribuir com novos direcionamentos a respeito das práticas pedagógicas para além da lógica da sociedade contemporânea e da indústria cultural e de consumo, no sentido de colaborar com a superação dos desafios em favor de uma atuação lúdica docente para além da padronização e consumo.

O tratamento dos dados observados foi de caráter qualitativo e sua análise foi amparada pela Teoria Crítica da sociedade. A pesquisa é relevante para o campo da Educação, pois busca uma possível compreensão das práticas pedagógicas e lúdicas dos professores da escola da infância e como suas ações interferem no processo de ensino e aprendizagem lúdico de crianças.

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, linha de pesquisa: Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Formação de Professores. Como organização didática do trabalho, foram pensados cinco momentos significativos de estudo, reflexão e análise denominados capítulos.

O primeiro capítulo, “Na Sociedade Contemporânea e Influência da Indústria Cultural: Reflexões pelo viés da Teoria Crítica”, tem como eixo norteador a caracterização do cenário contemporâneo, refletindo sobre a sociedade, suas características, bem como o início da Escola de Frankfurt.

Posteriormente, foi pensando no subtópico “Indústria Cultural e a Semiformação Presente no Contexto Educativo: A Teoria Crítica como Forma de Resistência” a fim de se compreender os desafios encontrados no contexto da indústria cultural e o quanto ocorre a semiformação/semicultura dos indivíduos. É necessário frisar que será com as contribuições à luz da Teoria Crítica que se atinge uma consciência cujo objetivo é a emancipação social, fazendo com que ocorram transformações no ambiente educacional que podem ir além da lógica da indústria cultural.

O segundo capítulo denominado “Ludicidade na Infância: Discussões no Contexto da Indústria Cultural” teve, por sua vez, o intuito de analisar a escola da infância ao longo das décadas, a visão de mundo e criança que se foi constituindo ao longo da história e ganhando voz, direitos e um novo repensar da infância. O subtópico “Ludicidade, Jogos, o Brincar e Brincadeiras” foi organizado com o propósito de colaborar para desvanecer as dúvidas em relação às diferenças existentes entre o conceito e ação da ludicidade.

Para encerrar este capítulo, colocamos uma discussão extremamente importante na sociedade atual, reflexões estas que estão localizadas no subtópico: “Sociedade Contemporânea, Indústria Cultural e seus Impactos na Vida Social e Lúdica da Criança” que discorre acerca dos artefatos contemporâneos da indústria cultural regida pela lógica do consumo e da mercadoria e seus impactos

na vida social e lúdica da criança.

Nesse intuito, temos como proposta de reflexão apresentar uma leitura crítica acerca do brincar à luz do consumo, tecendo considerações positivas e negativas à luz do contexto social vigente.

Contamos, então, com o terceiro capítulo denominado “Os Passos Metodológicos: O Percurso Traçado”, que conta com a estruturação realizada referente ao lócus da pesquisa de campo de cada instituição, análise do documento Projeto Político Pedagógico de cada escola em questão, análise e reflexão crítica de cada escola observada e com a prospecção dos professores sobre a ludicidade. O “Brincar e Brincadeiras” relata um pouco sobre as perguntas semiestruturadas realizadas com cada professora da instituição analisada.

No último capítulo, há o intuito de relatar a aplicação da oficina, que por sua vez seria a proposta organizada de intervenção com base na análise do documento (PPP) de cada escola, as observações e entrevistas realizadas e uma proposta de ir além e colaborar para superar os desafios encontrados na prática referentes ao trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil no que se refere a ação lúdica e os momentos do brincar e brincadeiras.

Por último, organizamos um subtópico que disserta a respeito das reflexões necessárias encontradas com o decorrer do trabalho referentes às duas escolas analisadas.

2 NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, AS INFLUÊNCIAS DA INDÚSTRIA CULTURAL: REFLEXÕES PELO VIÉS DA TEORIA CRÍTICA

Este capítulo tem o objetivo de analisar os artefatos contemporâneos da indústria cultural regida pela lógica do consumo e da mercadoria e seus impactos na vida social e lúdica da criança.

Nesse intuito, temos como proposta de reflexão apresentar uma leitura crítica acerca do brincar à luz do consumo e tecer algumas considerações acerca deste contexto social. Este primeiro capítulo tem como objetivo caracterizar o cenário contemporâneo, refletindo sobre a sociedade e suas características, bem como, o início da Escola de Frankfurt e suas contribuições no contexto social e educacional, tendo como premissa o surgimento e desenvolvimento da indústria cultural.

Adorno (1995), Horkheimer (1980), Pucci (1995), Zuin (2001), Chauí (2006), entre outros contribuem para pensar sobre a sociedade regida pela indústria cultural. Para tanto indagamos: para a existência do meio social, existe uma sociedade vigente, onde podemos observar de modo intrínseco ou não, uma existência política, econômica e social?

Isto posto, será por meio desta sociedade que entenderemos o seu modo de agir, pensar, suas relações sociais, relações com o trabalho, suas ideologias etc. Dessa forma, será possível compreender como o ser humano, em uma determinada sociedade, está interligado com as relações de poder impostas pelo sistema que o rege (Capitalismo), no qual o mesmo modifica de forma sutil (ou não), fazendo com que o indivíduo reproduza certos mecanismos impostos pela sociedade e sua forma de viver.

Nesse sentido, fazem-se necessários alguns apontamentos sobre a sociedade em que vivemos. Para isso, recorreremos ao século XX, a fim de compreendermos seu modo de funcionamento e as influências existentes na época. O eixo norteador é refletir sobre uma possível abertura de pensamento crítico e emancipatório a partir de leituras que venham a colaborar para a compreensão social. Uma investigação centrada a partir do surgimento da Escola de Frankfurt e seus estudos sobre a Teoria Crítica, a fim de tentar colaborar para os desafios encontrados na contemporaneidade, bem como as influências da indústria cultural na era da tecnologia.

Salientamos que, como forma de organização social, a indústria cultural tem ganhado espaço por ser uma chave de leitura da composição dos bens culturais sob a égide do capitalismo industrial em seus aspectos para além do surgimento e desenvolvimento. Consideramos extremamente importante as obras dos autores Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), que nos trazem contribuições fundamentais para compreendermos esse processo industrial e mercadológico, que estão amparadas teoricamente pelos fundamentos da Teoria Crítica.

Assim sendo, pesquisadores como Adorno, Horkheimer, Herbert Marcuse, Benjamin, Friedrich Pollock, entre outros começaram a pesquisar sobre a teoria da sociedade na tentativa de compreender o seu processo, a fim de despertar uma possível emancipação social por meio de um pensamento crítico, para além da sociedade capitalista. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt dirigiu-se como um senso de esclarecimento e compreensão sobre diversos temas sociais.

Como forma de organização dos subtópicos, a seção 2.1 Teoria Crítica: O surgimento da Escola de Frankfurt, objetiva apresentar o primeiro momento em que a escola surgiu, seus primeiros pesquisadores, sua trajetória e objeto de estudo.

Na seção 2.2, Apontamentos Importantes sobre a Teoria Crítica e Indústria Cultural, faz-se uma contextualização sobre a Teoria Crítica fundada pela Escola de Frankfurt, seus conceitos e reflexões da sociedade contemporânea e sobre a indústria cultural.

Na seção denominada Indústria Cultural e a Semiformação presente no contexto educativo: A Teoria Crítica como forma de Resistência, discute-se sobre a obra de Adorno *Educação e Emancipação* (1995) e há reflexões sobre a educação como forma de resistência.

2.1 TEORIA CRÍTICA: O SURGIMENTO DA ESCOLA DE FRANKFURT

Conforme Adorno (1985), em um primeiro momento, a Escola surgiu para reunir os pensadores associados e interessados em Pesquisa Social, iniciando assim o Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*), na cidade de Frankfurt na Alemanha. Fundado por Felix J. Weil (doutor em Ciências Políticas), o instituto foi criado na data de 3 de fevereiro de 1923, quando contava com um amplo

suporte de professores universitários, inclusive o próprio pai (o senhor Hermann Weil), e também de um contrato com o Ministério da Educação.

A Escola foi marcada pelo seu primeiro diretor Kurt Albert Gerlach e depois por Carl Gruenberg, que permaneceu na direção até 1927 (HORKHEIMER; ADORNO, 1991). No ano de 1933, a Escola é transferida para Genebra e a redação da revista se desloca para Paris, onde permaneceu até a invasão alemã, mudando-se em 1934 para Nova Iorque, onde estabeleceu um vínculo com a universidade de Coimbra.

Destacamos também que a Escola teve um salto qualitativo em seus estudos, quando a direção foi entregue a Max Horkheimer juntamente com os demais do instituto que decidiram por elaborar um programa de pesquisa sobre a Teoria Crítica da sociedade, pesquisando diversos temas que estavam interligados aos problemas sociais causados pela modernidade: as relações de poder, modificação cultural, trajetória da razão iluminista (principalmente a racionalidade instrumental), a situação da obra de arte no período moderno e o debate acerca do nascimento e desenvolvimento da indústria cultural.

O instituto era formado por intelectuais alemães e teve como ideia inicial fomentar e ampliar as discussões teóricas do pensamento marxista para uma compreensão da sociedade contemporânea, aprofundando o conhecimento acerca de uma concepção que se distanciasse da ortodoxia do pensamento de esquerda da época. Salientamos que periodicamente era publicada pelo instituto uma revista para divulgar os trabalhos e reflexões produzidos pelos colaboradores e associados (RÜDIGER, 1998). O instituto ficou conhecido por tomar como base a Teoria Crítica, que se confrontava diretamente com as questões sociais predominantes, identificando o problema e buscando, também, o entendimento para uma possível mudança. Podemos então dizer que era baseado em críticas ao sistema que se apresentava predominante. Sobre a filosofia da Escola, ficou conhecida pelos seus estudos em Sociologia, em que tinham o intuito de discutirem temas relacionados ao sistema econômico e social (RÜDIGER, 1998).

Adorno foi um dos intelectuais responsáveis pelo início dos estudos da Teoria Crítica e analisava a crise da formação do indivíduo e o quanto a sociedade moderna trouxe influências no modo de viver das pessoas, trazendo certa alienação, apontando que a formação do indivíduo estava sendo modificada a partir de um sistema imposto (RÜDIGER, 1998).

Assim, partindo do mesmo princípio, Adorno e Horkheimer apresentaram a Teoria Crítica como uma ferramenta para análise dos problemas sociais evidenciados pela modernidade, dentre eles a cultura, os meios de comunicação, a educação, a escola, os métodos e diversas outras categorias que surgiram com a modernização.

Conforme os apontamentos dos autores, acerca da reflexão crítica da modernidade, seus limites seriam:

Para os modernos, segundo Adorno e Horkheimer, a superioridade do homem consiste na sua capacidade de saber. Porém, a tentativa de desencantar o mundo, de dissolver os mitos e substituir a imaginação pela razão transformou-se aos poucos, num poder que já não conhece barreiras, nem limites, que não detém nem ante a destruição da natureza, da escravização da criatura, ou da manipulação do próprio ser humano. (HORKHEIMER; ADORNO, 1991).

Sob o mesmo ponto de vista, para a sociedade moderna, um homem precisa obter a capacidade de conhecer e se desenvolver para ser considerado um indivíduo superior. Porém, nesta tentativa de ser superior, modifica-se e é quando deixa de se reconhecer, perdendo a noção de seus limites enquanto ser humano, passando, assim, a utilizar-se de diversos mecanismos para influenciar e dominar os demais.

Por consequência, é de maneira notória o quanto essas características do ser humano e o desenvolvimento das ciências e tecnologia ganharam força para a lógica do sistema capitalista. Interligados a seus laços e meios de influência, bem como a indústria cultural, em que inúmeros efeitos, tais como seus impactos qualitativos no meio social, foram também se modificando os valores humanos.

2.2 APONTAMENTOS IMPORTANTES SOBRE A TEORIA CRÍTICA E INDÚSTRIA CULTURAL

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt teve como diretor Horkheimer, que manteve os seus interesses de pesquisa voltados para a temática, bem como Adorno, Marcuse, entre outros intelectuais da época. Contribuições da autora Freitag (1988) fazem-nos entender os três eixos principais de análises da teoria crítica: a dialética da razão iluminista e toda uma crítica voltada para a ciência,

a dualidade facial da cultura e o início da indústria cultural e a discussão do Estado e suas formas de legitimação de influências.

Em primeiro lugar, é importante mencionar as contribuições de Horkheimer com seu ensaio “A teoria tradicional e a Teoria Crítica”, em que introduz os pilares da Teoria Crítica. Ele elabora uma crítica, relacionando o pensamento cartesiano amparado pela teoria tradicional e o pensamento crítico amparado pelo marxismo.

Para o autor, a teoria tradicional está apoiada na ciência da natureza, de caráter cartesiano, em que o sujeito do conhecimento é visto sempre fora de sua história, da contextualização. Ele é separado de seu objeto, somente o reproduz, sem entender sua trajetória. Sem sua história, tal objeto se tornará estranho ao sujeito, ou seja, o pesquisador é separado de sua pesquisa, de seu objeto, trazendo para si, uma separação crítica da totalidade.

Horkheimer irá condenar, nas ciências naturais, a sua incapacidade de refletir sobre si mesmo e sobre sua trajetória, afinal de contas, o cientista tradicional trabalha com uma separação estrita do sujeito e de seu objeto. A teoria tradicional não mostra a distinção estrutural, dessa maneira, ela é somente descritiva, só descreve os fatos de uma determinada sociedade. Ela separa o indivíduo e a sociedade, que o comportamento humano elege a sociedade como seu objeto. Esta teoria se limitou e separou o saber do agir.

Já na construção da Teoria Crítica, baseada nos princípios do marxismo, o sujeito do conhecimento está sempre em constante aprendizagem para compreender o contexto e está em constante movimento de teoria e prática, ou seja, todo o processo do seu objeto de conhecimento, buscando uma sociedade racional. Apontamentos de Adorno e Horkheimer (1985) nos esclarece que:

A Teoria Crítica é a tentativa de redefinir um conceito de razão mais amplo, tanto na dimensão teórica como no plano da prática, de maneira que se possam destruir as barreiras da racionalidade instrumental. A Teoria Crítica diz que essa razão se transformou num poder que define os homens como meros manipuladores de instrumentos e transforma as pessoas em máquinas. Esses pressupostos se apóiam no princípio objetivista da ciência que reduz o sujeito a mero objeto de observação e controle. Os valores e máximas que orientam esse tipo de agir reduzem-se à lógica dos enunciados formais, qualificando o conhecimento apenas a partir da racionalidade instrumental. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 158-159).

Ainda na perspectiva do autor:

A teoria tradicional, cartesiana, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. (...) A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p. 33)

Dadas as circunstâncias, podemos mencionar que a Teoria Crítica se distingue da teoria tradicional por ter caráter descritivo da realidade, exatamente como ela é e fazer reflexões de como o sujeito pode emancipar a sua realidade. Assim, a Teoria Crítica se distingue da tradicional no que tange ao comportamento crítico, que consiste em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana. Por sua vez, pode também ir além deste sistema imposto por meio da tomada de consciência e autocrítica e orientar-se para a emancipação.

Nesse viés, faz-se necessário entendermos e utilizarmos a Teoria Crítica para novos direcionamentos para a compreensão da realidade imposta, a qual, de certa forma, se modifica a cada passo do capital, conforme contribuições de Horkheimer:

Em que pesquisadores trabalhando em diferentes áreas do conhecimento têm como horizonte comum a teoria de Marx. Economistas, cientistas sociais, psicólogos, teóricos do direito e da política, filósofos e críticos de arte colaboram para, em cada disciplina particular, interpretar os resultados da Teoria Tradicional em vista de uma imagem da sociedade capitalista em seu conjunto, simultaneamente organizada em torno da valorização do capital e revelando potenciais de superação em relação à dominação do mesmo. (HORKHEIMER, 1980, p. 135).

O autor descreve a atenção às tendências de desenvolvimento histórico, a trajetória da sociedade, e é nesta passagem de sociedade contemporânea que podemos perceber a diferenciação da Teoria Crítica da teoria tradicional. É a consideração de que as experiências se dão sempre dentro de um contexto histórico, de maneira a fazer um diagnóstico do tempo presente.

Relata também que a transição do capitalismo liberal para o monopolista faz com que o Estado ganhe forças ainda maiores:

Comparando com a época atual, a indústria consistia num grande número de pequenas empresas autônomas. A direção da fábrica era exercida por um ou mais proprietários ou seus encarregados diretos, de acordo com o grau de desenvolvimento técnico da época. Com a rápida e progressiva concentração e centralização do capital, propiciadas por esse desenvolvimento, a maioria dos proprietários jurídicos foi afastada da direção das grandes empresas em formação, que absorveram suas fábricas. (...) Surgem então os magnatas industriais, os comandantes da economia. (HORKHEIMER, 1980, p. 149).

A Teoria Crítica se desenvolveu no sentido de alertar a consciência para que se efetivasse, socialmente, uma emancipação do pensamento, recorrendo a uma razão libertadora que conseguisse aguçar a percepção em relação ao real objetivo da indústria cultural.

Neste contexto, mencionamos as influências e o início da indústria cultural, que surge para corroborar com o sistema capitalista por intermédio de um conjunto de ideologias, conforme afirmam as autoras Maia e Oliveira (2015). A indústria cultural tem um papel sedutor de pura ideologia, em que tudo tem seu preço e a mercadoria e os bens de consumo prevalecem na relação entre seres humanos.

As pesquisas e estudos em Adorno e Horkheimer (1985) trouxeram um amplo olhar sobre os efeitos da indústria cultural, partindo da análise da sociedade que estava em uma fase de grande transformação econômica desde o período da Segunda Guerra Mundial, devido ao grande fortalecimento do comércio e ao avanço do capitalismo. A partir disto, a arte e todo o meio cultural começaram a seguir as regras do mercado capitalista, quando surge também o conceito de “indústria cultural”, criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer.

O termo “indústria cultural” foi originalmente formulado por Adorno e Horkheimer na Escola de Frankfurt, onde surgem reflexões da sociedade

contemporânea no que tange aos bens culturais, pois passam a operar como uma ferramenta de dominação social do capitalismo e não mais como um meio de expressão social, cultural e de arte. Apontamentos de Chauí nos ajudam a esclarecer que:

Para definir a transformação das obras de arte em mercadoria e a prática do consumo de 'produtos culturais' fabricados em série. Perdida a aura, a arte não se democratizou, massificou-se e transformou-se em distração e diversão para as horas de lazer. (CHAUÍ, 2006, p. 28).

A indústria cultural consiste na reprodutividade da arte, da cultura e do conhecimento em formato de padronização, uniformização e adaptação social. Os bens culturais passam a existir em função de que as pessoas se apropriem deles apenas como forma de lazer, prazer e espetáculo, distanciando do que deveria – em última instância, ser o processo de conhecimento, desenvolvimento e formação humana.

Dessa maneira, toda a produção cultural passa a ser uma mercadoria e ganha um valor mercadológico extremamente útil ao capitalismo. Sabemos o quanto a sociedade atual se faz o lar da indústria cultural, em que observamos o quanto tudo pode ser vendido, colocado um preço. Todas as coisas parecem seguir um padrão, uma regra de consumo, em que o próprio ato de consumir torna-se o motivo central da existência. As pessoas se esqueceram do que é “ser” (em sua essência) e passaram a se importar pelo “ter” (material).

Os intelectuais da Escola de Frankfurt passaram a estudar esta sociedade dominada pela lógica capitalista que define os rumos da formação social.

Adorno e Horkheimer contribuem, afirmando 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).

Assim, o homem acaba fragilizando seus vínculos com as relações coletivas, transformando seu pensamento e se tornando cada vez mais individualista, fazendo com que busque apenas seus próprios interesses, voltado para si mesmo.

Diante dessas afirmações, verificamos exatamente características da sociedade contemporânea, que é construída dentro de um sistema capitalista, em que o lucro está acima de todos os valores humanos, fazendo com que haja uma expropriação do trabalho humano, novas ideologias e concepções de vida: uma falsa felicidade através dos meios de comunicação.

Tal sistema modifica o modo de viver e de ser das pessoas, alterando suas culturas, remoldando o indivíduo, tanto pelas produções de mercadoria por intermédio do trabalho, como pelas relações de consumo, atributos que darão início aos impactos da indústria cultural neste contexto.

Podemos assim notar que essas ferramentas também contribuíram para a formação da indústria cultural na sociedade, cujo foco foi converter a cultura em mercadoria, utilizando-se de diversos meios para propagar a cultura de massas.

Adorno e Horkheimer (1985), quando pensam nessa sociedade que está sendo impactada pelas inovações da produção da indústria, salientam que:

O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamento da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados. O poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na omnipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efêmeros devem responder. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127).

A indústria cultural cria condições para o seu comércio e influências. Ela é caracterizada como um conjunto de meios de comunicação, tais como o cinema, rádio, computador e – por meio da internet, televisão e redes sociais –

estabelece um sistema de influências que modifica a sociedade, a qual visa apenas o lucro para manipular a sociedade.

Referidos autores elucidam que o objetivo do esclarecimento é livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores, tendo como meta dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. Ao identificá-lo com a mistificação das massas, asseveram que:

O segmento sobre a “indústria cultural” mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada. No tratamento dessa contradição, a indústria cultural é levada mais a sério do que gostaria. Mas como a invocação de seu próprio caráter comercial, de sua profissão de uma verdade atenuada, há muito se tornou uma evasiva com a qual ela tenta furtar-se à responsabilidade pela mentira que difunde, nossa análise atém-se à pretensão, objetivamente inerente aos produtos, de serem obras estéticas e, por isso mesmo, uma configuração da verdade. Ela revela, na nulidade dessa pretensão, o caráter maligno do social. O segmento sobre a indústria cultural é ainda mais fragmentário do que os outros. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 16).

Adorno e Horkheimer fazem uma leitura sobre a indústria cultural como um círculo de manipulação e de sua necessidade retroativa. Atentam ainda para o fato de que é por intermédio do poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade a técnica de poder conquistada sobre ela. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. “Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

O mecanismo que leva à alienação é facilmente articulado pela indústria cultural, que realiza todos os esforços a fim de que as pessoas não tenham que exercitar nenhum tipo de atividade intelectual enquanto recebem a mensagem da propaganda. Esta alienação, de acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1986, p. 20),:

Ao nível de máxima generalização, a alienação pode ser definida como o processo pelo qual alguém ou alguma coisa (segundo Marx, a própria natureza pode ficar envolvida no processo de Alienação humana) é obrigado a se tornar outra coisa diferente daquilo que

existe propriamente no seu ser" (P. Chiodi). O uso corrente do termo designa, freqüentemente em forma genérica, uma situação psicossociológica de perda da própria identidade individual ou coletiva, relacionada com uma situação negativa de dependência e de falta de autonomia.

Qualquer detalhe de tempo, espaço, sensibilidade, entre outros é meticulosamente planejado a fim de que haja adesão ideológica incondicional ao sistema dominante. Prevalece o estímulo ao conformismo e à dependência.

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo Kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente, [...] para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117).

Em virtude da própria constituição objetiva, os produtos paralisam a imaginação e a espontaneidade do consumidor. A apreensão adequada destes produtos exige verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas, para acompanhar os fatos que são expostos, não deve haver atividade intelectual do espectador. Os produtos da indústria cultural serão facilmente consumidos, pois a violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas.

Cada setor da indústria cultural é coerente em si mesmo e no sistema que forma, e a alienação inculcada nas pessoas, que leva ao consumismo em massa, mantém constante a classe dominante na sociedade. Cada pessoa constitui-se como importante objeto do sistema econômico, sendo a reprodução necessária para manter a dominação.

A técnica da indústria cultural apenas está exercendo a sua função na economia: a de retroalimentar o sistema capitalista. Aliás, quanto ao conceito de Capitalismo, Brum (2012, p. 30) afirma que: "Capitalismo é o sistema econômico baseado na supremacia do capital sobre o trabalho. Defere a última instância das decisões que controlam o processo produtivo aos proprietários do capital [...]".

Estes proprietários, desde o surgimento do capitalismo, eram os burgueses, que produziam e acumulavam riqueza, utilizando-se do trabalho alheio. "Os burgueses acumularam capital e passaram a utilizar dinheiro para fazer dinheiro,

de modo com que ele deixasse de ser meio de troca para ser fim em si mesmo.” (MOTTA, 2007, p. 63).

Assim, com o livre funcionamento do mercado econômico, a ação do capital intensifica-se através da polarização do ciclo padronização-alienação-consumo-acúmulo, e a sociedade massificada é facilmente alcançada pela indústria cultural. No interior do sistema capitalista, aludido ciclo gera um estímulo ao conformismo que incide, ainda, como elemento adaptador ao processo produtivo.

Desta maneira, perde-se o valor, a essência do ambiente artístico e cultural, em que se ganha um valor de troca, uma obtenção de lucros. Isto é um processo que é realizado pela indústria cultural, que, segundo os autores e a Escola de Frankfurt, surgiram para uma possível dominação e alienação da arte.

Conforme a autora Freitag (1986, p. 20), “...a cultura fornecida pelos meios de comunicação de massas não permite que as classes assalariadas assumam uma posição crítica (...) anulam os mecanismos de reflexão crítica para acionarem a percepção e os sentidos”.

É notório o quanto a indústria cultural, uma vez implantada no sistema capitalista, atua como suporte à veiculação dos ideais de sustentação e reprodução da estrutura de dominação vigente, criando toda uma ideologia por trás desta possível influência.

Insistimos na explicação do termo, pois este cenário presenciou o triunfo do capitalismo, em que o mesmo modificou, desde as relações de mercado, até as produções culturais, que só julgava necessária se fosse determinada pelo sistema.

Adorno e Horkheimer (1985) já atentavam para o conteúdo ideológico dos meios de comunicação de massa que, inevitavelmente, a cada manifestação da indústria cultural, reproduz as pessoas tais como as modelou.

A reprodução das relações de produção e sua reprodutibilidade se daria a partir do momento em que os fatores ideológicos, disseminados pela indústria cultural, passam a legitimar a estrutura social tal qual ela é, que vem a legitimar as relações de poder e de dominação.

Com todo este contexto, a indústria cultural investe decisivamente no processo de influenciar as pessoas para a busca do “ter” em detrimento do “ser”, utilizando-se de diversos mecanismos industriais e mercadológicos do mundo moderno para a propagação de sua ideologia.

É assim que ela vai criando mecanismos de sedução e fetiche, atraindo pessoas (adultos, crianças e idosos) para o processo de adaptação e conformação ao produto, ou seja, a mercadoria.

Nesse sentido, fortalece o pensamento no indivíduo de que ele não precisa ser um artista; basta adquirir, pelo consumo da obra de arte, garantindo-lhe status e posição social.

Essa adaptação do indivíduo à mercadoria possibilita lucros financeiros, fortalecendo o sistema capitalista. Assim: "em uma sociedade excludente, individualista e desigual, consumir tornou-se uma forma particular de modo ativo, como também uma maneira de ordenar os desejos que podem ser concretizados em alguns objetos." (OLIVEIRA, 2013, p. 24).

Há a visibilidade de um contexto em que a cultura e a arte tornam-se veículos mercadológicos, com a finalidade lucrativa pela lógica do consumo. Pode-se ousar entender o porquê das histórias cinematográficas com as seguintes narrativas: vilão e mocinho, príncipes e princesas, finais felizes para sempre etc. Ao final, toda a produção artística está conformada à lógica do mercado consumidor e não há espaço para novas linguagens culturais.

O modelo de cultura manifesto é o da falsa identidade do universal e do particular e, sob o poder da exploração, toda cultura de massas é igual. Cinema e rádio passam de arte para negócio. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Em uma leitura ampla do termo, percebemos que a indústria cultural pode ser definida como o conjunto de meios de comunicação que formam um sistema poderoso para gerar lucros e, por serem mais acessíveis às massas, exerce um tipo de manipulação e controle social, ou seja, ela não só edifica a mercantilização da cultura, como também é legitimada pela demanda desses produtos. Para estes filósofos críticos, a publicidade neste contexto, da década de 40, tornaram-se o "elixir da vida da indústria cultural". (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 151).

A indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa surgem como funções do fenômeno da industrialização, perpetuando, desse modo, a razão instrumental em detrimento da razão crítica e da autorreflexão. Quanto à razão instrumental, esta tende a reduzir a individualidade a unidades perfeitamente reguláveis e sujeitas às regras da indústria cultural pelo pensamento conformista e de acomodação à realidade.

Para os autores Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural se difere da expressão “cultura de massa”. Esta última origina-se diretamente do povo; suas expressões, costumes, crenças, enfim: identifica-se com o que é estritamente popular e não aspira à comercialização. Ela é diferente da indústria cultural, que tende a uniformizar qualquer manifestação cultural, voltando-se ao consumismo.

Sendo assim, a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança, sendo os veículos de comunicação em massa – como cinema, rádio e revista – integrantes de um sistema coerente.

A explicação para isso, segundo os interessados, é tecnológica, já que milhões de pessoas participariam dessa indústria uniformizadora, demandando, assim, métodos de reprodução que tornariam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades idênticas.

A influência é também de caráter mercadológico, impactando nas decisões das pessoas sobre os objetos do consumo, em qualquer área social: vestimentas, alimentos, lazer, brinquedos e diversos outros mecanismos.

Nesse viés, a técnica materializada na indústria cultural cria condições favoráveis para a implantação de seu comércio. O valor de uso é absorvido pelo valor de troca em vez do prazer estético; o que se busca é conquistar prestígio e não propriamente ter uma experiência com o objeto. O intuito é de estimular o consumo desenfreado a fim de se gerar lucros para o capital.

O consumo, desse modo, é uma necessidade de sobrevivência: precisamos comprar alimentos e muitos outros artigos que são essenciais para a sobrevivência. Isso não é uma característica recente, mas, pelo contrário, vem de longas décadas. As pessoas consomem para suprir suas necessidades.

Porém, em uma sociedade de acumulação capitalista desenfreada, há uma transformação nesse consumo para o consumismo. O próprio ato de consumir se torna o único propósito da existência. As pessoas não consomem só para suprir suas necessidades básicas, mas consomem muito mais mercadorias supérfluas.

Para contribuir com este tema do consumo, elucidamos os autores Bauman(2007) e Lipovetsky(2007) para um melhor entendimento.

Bauman (2007, p. 41) afirma que:

De maneira distinta do consumo, que é basicamente uma

característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o consumismo é um atributo da sociedade. Para que sociedade adquira esse atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar deve ser tal como a capacidade de trabalho na sociedade de produtores, destacada (“alienada”) dos indivíduos e recicladas/reificada numa força externa colocada a “sociedade de consumidores” em movimento e a mantém em curso como uma forma específico de convívio humano enquanto ao mesmo tempo estabelece parâmetros específicos para as estratégias individuais de vida que são eficazes e manipula as probabilidades de escolha e conduta individual.

Há a necessidade de ter a posse de algo: ansiedades, desejos. Esses desejos tornam-se cada vez maiores, passando a estimular, propiciar e favorecer este consumismo, subsidiando, assim, a economia do convívio humano e contribuindo com a indústria cultural. Esses desejos acompanham-se do desapego, “passa um e vem outro”, assim o indivíduo passa a consumir cada vez mais.

A sociedade superdesenvolvida é marcada pela acumulação de felicidades, dos signos dos prazeres, de toda mercadoria que é imposta pelo sistema capitalista como alegrias, como algo bom, positivo para a vida e como diversão para o sujeito. Consequentemente, valorizam o consumo, além das vaidades que o mercado dita como belo, bom, ou seja: “nesse jardim das delícias o bem-estar tornou-se Deus, o consumo, seu templo, o corpo seu livro sagrado.” (LIPOVETSKY, 2007, p. 153).

Ou seja, o sujeito alienado dá mais valor ao ter e o ato de consumir se sobressai. A compra de um novo produto, mesmo que de valor menor ou qualidade inferior ao que o indivíduo já possui, gera uma nova satisfação ao adquiri-lo, ou seja, “sabe-se que o apetite de consumir não conhece limites, as necessidades estendem-se sistematicamente com o aumento dos recursos.” (LIPOVETSKY, 2007, p. 186).

Assim, o indivíduo é desestimulado a exercer sua razão e, consequentemente, transforma-se, ele próprio, em mercadoria para consumo dos diversos mercados. Bauman (2007, p. 38) discorre sobre essa transformação de consumo para consumismo:

De maneira crucial mais crucial, como um espaço expansível que se abre entre o ato da produção e do consumo, cada um dos quais adquiriu autonomia em relação ao outro – de modo que puderam ser regulados, padronizados e operados, por conjunto de instituições mutualmente independente. Seguindo-se a “revolução paleolíticas”

que pôs fim ao modo de existência precário dos povos coletores e inaugurou a era dos excedentes e da estocagem, a história poderia ser escrita com base nas maneiras como esse espaço foi colonizado e administrado.

Nesse contexto, passamos a compreender como a promessa de falsas alegrias e felicidades estimula as pessoas a adquirirem suas mercadorias sem necessidades, fazendo com que as pessoas consumam. Essas alegrias, porém, são momentâneas; outras mercadorias são produzidas, outras novidades surgem, na tentativa de suprir tais frustrações. Consequentemente, a sociedade resulta de gostos e preferências instantâneas, na qual as pessoas pensam que são seus. No entanto, é imposto pelo sistema alienado da indústria cultural, cujo único objetivo é obter lucros. Lipovetsky (2007, p. 154) afirma:

[...] as sociedades do consumo assemelham-se a um sistema de estimulação sem fim das necessidades que tanto mais se aprofunda a decepção e a frustração quanto mais ressoam os convites à felicidade ao alcance da mão. Febre compulsiva, descontentamento, desgosto: a nova Arcádia causa uma insatisfação insuperável, sendo sua originalidade produzir a miséria subjetiva na opulência material.

Quando uma necessidade é satisfeita, surge uma nova necessidade, afastando, assim, a sociedade das suas vontades próprias, dos seus gostos próprios. Quanto mais aumentam as oportunidades de prazeres, mais surgem novas necessidades; a satisfação nunca é alcançada em sua íntegra. As crianças muito novas já sofrem com tais frustrações de insatisfação.

Sobre isso, Oliveira e Bueno (2016) afirmam que a reconciliação entre o indivíduo e a sociedade é forçada, principalmente pelas relações sociais que exigem a universalização do pensamento e da razão, conduzindo à fragilização da individualidade em um conformismo uniformizador à luz da mercadoria e do consumo. Ainda, por meio das alterações que geram no modo de produção e na forma do trabalho humano, determinam um tipo particular de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa), pois:

A expressão comunicação de massa foi criada para se referir a objetos tecnológicos capazes de transmitir a mesma informação para um vasto público ou para a massa. [...] esses objetos tecnológicos são os meios por intermédio dos quais a informação é transmitida ou comunicada. (CHAUI, 2006, p. 35).

O domínio que exerce sobre os consumidores é mediado pela lógica da diversão, podendo ocorrer em diversas situações, como em um longo dia de trabalho, quando o indivíduo chega em sua casa cansado e se vê cercado de possibilidades de divertimento. Ele escolhe, entretanto, aquelas tecnológicas, como por exemplo, a televisão. Opta-se por isto para se obter momentos de distração, de diversão para depois pensar no restante de suas obrigações. Adorno ressalta que:

[...] eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática que desmorona na medida em que exige o pensamento, mas através de sinais. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 158-159).

Neste contexto, podemos citar um exemplo em que a mídia, atrelada à indústria cultural, atinge as crianças, sendo esse um dos mais comuns na sociedade de hoje. Quando o adulto chega em casa cansado da sua jornada de trabalho e não tem tempo de brincar com seu filho ou fazer alguma atividade de recreação, então ele opta por oferecer à criança brinquedos tecnológicos, tais como televisão, *tablet*, celular e diversos outros brinquedos tecnológicos e industrializados que não estimulam o seu brincar criativo, deixando de lado um brincar lúdico.

A indústria cultural cria mecanismos de sedução e fetiche, atraindo pessoas (adultos, crianças e idosos) para o processo de adaptação e conformação ao produto, ou seja, à mercadoria.

Assim, tanto adultos quanto crianças são influenciados por esses ditames mercadológicos, perpetuando em suas escolhas e comportamentos o que se espera pela lógica do consumo. A indústria de massa, desse modo, usa de diversas formas para atingir o seu público alvo, por meio do entretenimento, da diversão e do lazer, aspectos estes presentes tanto no contexto social, quanto no educacional.

2.3 INDÚSTRIA CULTURAL E A SEMIFORMAÇÃO PRESENTE NO CONTEXTO EDUCATIVO: A TEORIA CRÍTICA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

A educação possui como objetivo o desenvolvimento da consciência para que ela se torne emancipatória. Os pensadores frankfurtianos entenderam que a emancipação é necessária para a formação de sujeitos críticos que se apresentam diante da história, da cultura e da natureza.

Adorno, na sua obra *Educação e Emancipação* (1995, p. 121), afirma que “a educação tem sido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” voltada para a criação de uma consciência emancipatória do sujeito e a construção das identidades sociais. Em seu caráter filosófico, a educação pertence à transformação do saber, compreendida por Adorno pela dialética do esclarecimento como um fator fundamental para a efetivação da consciência no mundo. Assim, o controle e a manipulação impedem o homem de pensar, tornando-o, desta maneira, alvo de uma massificação contínua do “ter” sobre o “ser”.

A educação possui como significado o esclarecimento e permite que a consciência se torne emancipatória diante dos saberes locais. Dessa forma, Adorno entende que a emancipação é necessária para a formação dos sujeitos diante da história, da cultura e da natureza.

É justamente nesse conjunto de análises que o mesmo situa-se como o estimulador das intervenções na temática educacional dentro do complexo contexto social formativo. Para Adorno, é fundamental obter a experiência formativa no sentido de que ela possibilite ao leitor ou ouvinte uma experiência ao objeto focalizado. Assim, numa espécie de experimentação, haverá, portanto, um despertar da autonomia, da subjetividade em relação à sociedade e à objetividade. Este processo ocorre na educação, na formação de um pensamento crítico, de pessoas autônomas, de subjetividades expressas transformando personagens cegos, meros objetos materiais que se anulam em sujeitos de motivação própria.

Para Adorno (1995, p. 137), a educação não pode produzir o medo e a barbárie, não deve ser usada para o processo de alienação. Desse modo, a consciência é estabelecida no seio da vida, possibilitando a formação dos valores, da aprendizagem e da participação política dos educandos enquanto seres humanos comprometidos com a vida e com a sociedade.

Assim, a repetição autoritária no ensino é de que venha a prejudicar

os mesmos na aprendizagem e, portanto, o caminho é o inverso: levá-los a pensar para a autorreflexão e autodeterminação, de forma a resistir ao poder cego de brutalidade e violência que não são justificadas na sociedade. Nesse contexto, as mudanças e os pressupostos que estavam presentes em Auschwitz foram determinantes e limitados por fatores políticos e sociais.

Ele propõe uma educação para a autoconsciência crítica, possibilitando uma formação pedagógica voltada para a compreensão da realidade.

Trata-se, pois, de repensar a dialética e a educação perante a história da consciência humana, em que a condição do ser humano deve ser a de promover a formação da consciência reflexiva.

Dessa maneira, a sociedade totalitária envolve-se de tal modo que se justifica pela forma em que se precise vir a uma compensação que representa a ideia de servir em qualquer situação que implique a subserviência, e, como tal, representa a ideia de que a indústria cultural poderá provocar a alienação. Nesse aspecto, é importante a análise feita por Santiago (2005, p. 121):

A educação perderá sem dúvida se utópica e ingenuamente quiser trombar de frente com o mundo administrado da barbárie de escritório e burocratizada, mas sempre terá uma chance caso volte-se para o indivíduo. Dificilmente o ensino reverterá os passos da civilização que em simultâneo progride e regride, sempre poderá, todavia, combater no indivíduo a suscetibilidade a essa barbárie. Nunca haverá inteira garantia contra o recrudescimento dos campos de concentração, a cicatriz de Auschwitz não desaparecerá jamais, os educadores poderiam, contudo, educar de modo tal que tais campos, se reaparecidos, não mais dispusessem, ao menos não com tanta facilidade, de algozes nem sentinelas.

A afirmativa acima representa a luta da educação contra a barbárie, o que significa que a luta contra a violência, a favor de uma sociedade mais justa e mais esclarecida é um dever de todos os educadores e educandos, bem como do Estado e da nação.

Deste modo, a educação passa a assumir um aspecto ainda mais relevante, pois conduz à autorreflexão crítica, centrada na primeira infância.

Vilela (2007, p. 239) entende a este respeito que:

Assim, as contribuições de Adorno parecem ser adequadas para amparar ações pedagógicas que almejem: realizar uma escolarização bem-sucedida; formular currículos que contemplem as

diferenças socioculturais; reconsiderar o sentido das diferenças, para que estas não se convertam em desigualdades e injustiças. As reflexões acerca do papel da escola, tendo como base o que Adorno pensou e defendeu para a Educação, podem auxiliar a conduzir a ação pedagógica na perspectiva de uma política curricular, assentada no compromisso com empreendimentos, voltados para a construção de saberes que combinem a formação humana e o reconhecimento das diferenças, como condição para uma vida social pautada pelo princípio da inclusão.

A educação, na visão de Adorno, deve proporcionar uma reflexão crítica diante da realidade histórica e social, envolvendo a relação do homem com a natureza. Entende-se, desse modo, que os saberes educativos e culturais devem ser vistos na condição que envolve educador e educação na busca pela emancipação e pelo saber.

Maar (1995, p. 11) afirma que:

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que a educação, ciência e tecnologia se apresentam – agora “globalmente”, conforme a moda em voga – como passaportes para um mundo “moderno” conforme os ideais de humanização, estas considerações de Theodor W. Adorno; podem soar como um melancólico desânimo.

O fator de educação não pode mais ser compreendido apenas como um pressuposto determinado pela ciência ou pela tecnologia, mas deve ser pensado de uma forma emancipatória, humanizada em que as relações coletivas passam a compor um processo de instrumento crítico diante da sociedade.

A relação entre a televisão e o indivíduo trata-se de uma proximidade simulada: ali o indivíduo estaria rodeado de imagens e, portanto, só. O que se vê é maravilhoso, porém, fracionado. Por mais que os personagens exibidos na tela do cinema e/ou da televisão se assemelhem aos telespectadores, há uma distância quase intransponível que os separa. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 136).

A perfeita semelhança é a diferença absoluta. A indústria cultural gera homens como seres genéricos cada um é tão-somente mediante o qual pode substituir todos os outros: ele é um mero exemplar. O indivíduo é absolutamente substituível: um puro nada; e é isso que ele passa a perceber com o tempo quando perde a semelhança.

Deste modo, a existência de um imperativo da sociedade tecnológica leva o ser humano a adaptar-se sem especificar a quê; adaptar-se como reflexo da potência e onipresença do existente, mediante o processo ideológico da indústria cultural. Nela, tudo se torna uma mercadoria – como o cinema, as revistas, o entretenimento, a publicidade, a arte, a educação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 133).

O ensino escolar pode impedir a formação de indivíduos autônomos, independentes, incapazes de julgar e de decidir conscientemente e, por consequência, incapazes de constituir uma sociedade democrática.

É possível notar que a informatização do trabalho incidiu diretamente nas relações entre as pessoas. O adensamento das atividades, em alguns casos, provoca um aumento de atribuições e de contatos pessoais para o trabalhador; em outros, reduz a um único tipo de operação isolada. Essas condições, agregadas ao fechamento de inúmeros postos de trabalho (o que tem resultado no acirramento das tensões e da competição), diminuem as relações interpessoais e fortalecem o individualismo.

O diálogo, pessoalmente estabelecido, tem sido substituído pela comunicação efetuada por meio de vídeos, seja de televisão ou do computador, celulares, *tablets* e demais dispositivos móveis.

Ao invés das comunicações informais existentes entre os trabalhadores, hoje em dia há cada vez mais a dependência pelos computadores e painéis de controle, ou seja, via outros canais. Parece haver uma transição de uma comunicação interpessoal para uma comunicação impessoal, mediada pela máquina.

Caminhando pelo pressuposto da Teoria Crítica, a indústria cultural é marcadamente uma redutora da autonomia, potencializando assim a falsa racionalidade vazia, ou seja, a ilusão da felicidade pelo consumo de mercadorias.

A escola deve ter responsabilidades em “abrir os olhos” dos alunos, oferecendo a eles condições de pensar e de desmistificar a ideia de um consumo exagerado e excessivo. Nesse caso, especificamente, a cultura de massa aproveita da necessidade e da realidade humana e passa a utilizar os meios de comunicação para transformar em entretenimento as obras de pensamento.

Visto que a destruição dos fatos, acontecimento e obras segue a

lógica do consumo, da futilidade, da banalização e do simulacro, não espanta que tudo se reduza, ao fim e ao cabo, a uma questão pessoal de preferência, gosto, predileção, aversão, sentimentos. É isto o mercado cultural. (CHAUI, 2006, p. 22).

A consequência da lógica dominadora a respeito dos simulacros e do gosto que espanta, mas também atrai os alunos (como o uso do celular, do *tablet* nas redes sociais e no uso do dia a dia), torna as crianças consumistas e utilitários, dominadores e, muitas vezes felizes, mas alienados. Evidencia-se, assim, o papel da escola e dos professores em oferecer condições para tornar a aula mais agradável, como, por exemplo, na leitura da vida, integrante no seu conhecimento.

Assim, a educação e o processo educativo desnudam a realidade racional em que permeiam a individualidade e alienação. Outro exemplo de indústria cultural pode ser observado nas pedagogias das revistas femininas que representam o status de “aprender a ser mulher”.

Esta alusão ao consumismo é evidenciada nos programas de rádio, TV, internet, celulares – por meio dos jornais –, em revistas femininas e masculinas, dentre outros meios. Existe uma proliferação de fala de especialistas, destinadas a “ensinar” a todos (e a cada um) sobre como se comportar, vestir, usar o corpo, emagrecer, seduzir, amar, cuidar dos filhos, relacionar-se com os outros, afastarem-se do estresse, administrar carreiras profissionais... Enfim: viver de maneira ajustada e integrada na sociedade contemporânea.

A indústria cultural na educação faz parte de um complexo aparato que envolve a realidade do educando na escola e, como tal, representa os desafios para a transformação do ser humano. Contudo, para se livrar das amarras do capitalismo e da sua indústria cultural é que é importante que o processo educativo tenha presente a formação da consciência dos educandos, fortalecendo os valores da ética e da dignidade humana.

Mesmo no esforço que se identifica pela forma de pensar e do agir dentro de uma análise do consciente e do inconsciente, a representação da complexidade social que permeia a indústria cultural pode ser analisada pelo viés da consciência. Esta, sem dúvida, representa o alicerce de uma vida de um povo que pode ser analisada pela dinâmica da consciência crítica ou da sua alienação.

Entendemos, ainda, que a Teoria Crítica pode ser o caminho para o desenvolvimento da consciência no processo educativo em que desempenha um

papel fundamental para a evolução deste processo de uma melhor forma. Neste caso, é possível combater a falsa consciência como algo do próprio veneno imposto em seu cotidiano da vida escolar e na sociedade. De antemão, resta saber o quanto a sociedade capitalista poderá enxergar a realidade e mudar o seu próprio ritmo de destruição.

A educação, por meio da Teoria Crítica, poderá apontar caminhos (embora não muito fáceis), como o de mostrar que existe uma consciência livre e transformadora, a qual poderá ascender à práxis educativa em sua essência.

Nesse contexto, apontamentos dos autores Adorno e Horkheimer (1985 apud OLIVEIRA; PASCHOAL, 2015) afirmam que o pensamento se vê privado “[...] não só do uso afirmativo da linguagem conceitual científica e cotidiana, mas igualmente da linguagem da oposição”. Logo, as massas absorvem submissamente as verdades da ciência positiva.

Assim, a escola e o professor deverão se fundamentar em contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didáticas e pedagógicas por meio da ludicidade e desenvolver um trabalho emancipatório que ultrapasse a “cortina” da reprodução e do consumismo unificador, permitindo que crianças, desde a primeira infância, possam ter experiências lúdicas do brincar e não somente ter o brinquedo que não se brinca. Conforme a autora:

É inegável que existe consenso de que a principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões, o que significa ir muito além da reprodução e submissão servil do pensamento. No entanto, muitas vezes, os currículos escolares fechados, padronizados e unificados predominam no interior dos espaços escolares com suas leituras e práticas dominantes e de alienação. Esse contexto histórico tem sido marcado pela influência visível da Indústria Cultural ou Cultura de Massa em que tudo pode ser traduzido pela mercadoria, pelo consumo e pelo lucro. Em sua crítica sobre a Indústria. (OLIVEIRA, 2007, p. 10).

Cabe aos professores a responsabilidade de orientar e mediar crianças no processo crítico e lúdico do conhecimento através das suas concepções sobre educação e o brincar. Para que essa prática se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas

práticas.

Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para, de fato, promover muito bem a ludicidade e torná-la uma prática constante. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade da educação é um conceito polissêmico e representa:

[...] um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem e muito menos sem tais insumos (p. 9).

A escola deverá estar em constante movimento quanto às suas concepções sobre educação, desenvolvimento infantil e o brincar entre crianças, para que assim esteja mediando, em todos esses processos, a garantia a seus alunos de uma aprendizagem significativa.

Nesse viés, fazer apontamentos para que um professor obtenha uma reflexão tornou-se muito mais comum, e são citadas em diversos estudos. Mas o processo que envolve a reflexão crítica é muito mais complexo e necessita de rigor, envolvimento e, em hipótese alguma, deve ser visto como um caminho sem fins e objetivos, visto que:

[...] A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Como exposto pelo autor Contreras (2002), a reflexão crítica é um processo de tomada de consciência do docente que está além de suas intenções, pois a criticidade que permeia esta reflexão permite-lhe questionar a estrutura social que envolve seu trabalho, possibilitando-o uma noção crítica e consciente da prática por ele desenvolvida e das conseqüências dessa prática social na sua atividade docente.

Nesse viés de discussão sobre a formação dos professores, faz-se necessário salientar o seu surgimento como objeto de estudo no Brasil, desde o final

da década de 1970. Assume, então, um maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. (BRASIL,1996).

A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública. Importa retomar uma tradição histórica das escolas de formação do início do século XX, que procuravam acentuar o papel social dos professores. Hoje, ainda que numa perspectiva diferente, é necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação de professores. Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social.

Conforme Habermas (1989) e o seu conceito de esfera pública de ação, não basta atribuir responsabilidades aos diversos tipos de entidades, é importante também que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos. Para tanto, é necessário compreendermos que espaço formativo é este. Isto posto, é necessário entendermos a escola da infância.

3 LUDICIDADE NA INFÂNCIA: DISCUSSÕES NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL

Este capítulo tem como eixo norteador a análise da escola da infância ao longo das décadas, a visão de mundo e de criança que foi se constituindo ao longo da história e ganhando voz, direitos e um novo repensar na infância.

O subtópico “Educação Infantil, Ludicidade, Jogos, o Brincar e Brincadeiras” foi organizado com o propósito de colaborar para desvanecer as dúvidas em relação às diferenças existentes entre o conceito e ação da ludicidade. Ele irá esclarecer também – baseando-se em autores como Benjamin (2012), Huizinga (2010), Brougère (2012), Borba (2000), entre outros – em reflexões acerca das diferenças existentes entre ações lúdicas, jogos, brincar e brincadeiras e o quanto cada uma se faz importante na vida das crianças.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL, LUDICIDADE, JOGOS, O BRINCAR E BRINCADEIRAS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E AÇÃO DE PROFESSORES

No contexto educacional mencionado, compreendemos que a Educação Infantil passou por inúmeros processos históricos e que não é mais possível educar usando os mesmos processos adotadas há vinte, trinta, quarenta anos atrás.

As crianças de hoje em dia vivem uma outra realidade, em que as mudanças são constantes. O acesso à informação e à comunicação tornou-se algo extremamente acessível e rápido e, por isso, as crianças estão em um novo momento de aprendizagem, fazendo com que tenham uma nova forma de abstração e novas modalidades presentes no seu dia a dia.

Moraes e Torres (2004) afirmam que, diante desse cenário, é necessário um novo olhar sobre o processo de construção do conhecimento para viabilizar uma conscientização e uma transformação profunda na educação.

A trajetória da criança e adolescente no Brasil é marcada por diversas privações e dificuldades. Ao estudá-la evidenciam-se diversos problemas enfrentados por elas, tais como, maus tratos, abusos sexuais, mortalidade infantil,

miséria, fome, crianças sem teto, sem família, escrava do trabalho, isso tudo sendo causado por negligência do Estado, da família e da sociedade em geral.

No Brasil os primeiros modelos de crianças foram trazidos pelos Jesuítas, essas diferenciavam-se muito das crianças brasileiras; e muito pouco com as descobertas europeias sobre a infância. Neste contexto propagam-se duas representações infantis: onde uma seria de maneira mística repleta de fé, a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas.

Outro fato existente é que os jesuítas alegavam que as crianças eram vistas como um papel em branco, que não deveria ser corrompido pelos adultos com seus maus costumes. Assim, para eles, entendiam que a criança deveria receber “luz”, ser “modulada”, modificada antes que atingisse a idade da puberdade, momento esse, que já seriam corrompidos pelos adultos que estão a sua volta.

Também é possível inferir que diante desse contexto, os jesuítas criaram o projeto pedagógico de colonização jesuítica, no qual tinha como missão divulgar a fé cristã e catequisar os indígenas, para que eles não fossem corrompidos.

Nesse âmbito para os Jesuítas, “A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação [...] Momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas” (NETO,2000, p.104).

Frisa-se que com essa prática pedagógica, eles aproveitavam também para explorar, usufruir do trabalho dos indígenas e as riquezas naturais de suas terras (NETO, 2000). No entanto, mesmo com essa proposta pedagógica para as crianças, os jesuítas enfrentaram um grande problema, os quais não conseguiam enquadrar as crianças abandonadas, órfãs e migrantes em seu projeto pedagógico.

Em consequência disso, por volta do século XVIII: [...] um estrondoso número de bebês abandonados que eram deixados pelas mães à noite, nas ruas sujas. Muitas vezes eram devorados por cães e outros animais que viviam nas proximidades ou vitimados pelas intempéries ou pela fome (NETO, 2000, p. 107).

No que se refere à instalação da roda dos expostos, Passeti (2006) salienta que: a primeira foi aberta na Santa Casa de Misericórdia em Salvador, no ano de 1726. Ainda no período colonial, uma segunda e última roda é estabelecida em Recife.

Mesmo, após a independência do Brasil, essas rodas continuaram a funcionar. Em 1825 de acordo com o referido autor, uma outra roda é instalada na Santa Casa de misericórdia de São Paulo.

No entanto, a Roda dos Expostos não perdurou por muito tempo, por volta do século XIX no Brasil essas instituições começaram a ser fechadas, pois passaram a serem consideradas contrárias aos interesses do Estado, as rodas começam a “receber críticas de médicos higienistas, que viam esta forma de assistencialismo como responsável pelas mortes prematuras de crianças” (PASSETI, p. 11).

Frisa-se que com essas instituições fechadas, as crianças passaram a serem vistas como marginais, crianças de ruas, e que precisavam tomar alguma atitude para que isto parasse de ocorrer. Desta forma, “Caberia ao Estado implantar uma política de proteção e assistência à criança, a qual foi estabelecida por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923” (NETO, 2000, p. 110).

Todavia, essas crianças deveriam ter seus cuidados higiênicos, saúde e educação atendidas, buscando a reintegração da criança na sociedade.

Mas, somente em meados de 1960, que as mudanças começaram a ocorrer, em relação as formas de assistência às crianças, Neto declara que:

No ano de 1964, o governo militar introduziu, mediante a Lei 4.513 de 1º de dezembro de 1964, a Política Nacional do Bem-Estar Social do Menor, cabendo a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) sua execução. Seus objetivos eram cuidar do menor carente, abandonado e delinquente, cujos desajustes sociais se atribuíam aos desafetos familiares (NETO, 2000, p. 111).

Nesse contexto, pode-se mencionar que em vários Estados foram instaladas as FEBEM's (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor) com seu principal objetivo de substituir os antigos Aprendizados de Menores, para adequar a assistência que antes era quase exclusiva da Igreja, como exemplo as rodas dos expostos.

Posteriormente, Ocorreram a homologação da houve a Constituição Cidadã de 1988, com a qual foram inseridos os Direitos Internacionais da Criança.

Ainda, em meados de 1990 o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) vêm para garantir os direitos das crianças e adolescentes, como consta no art. 4º o qual determina que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à

saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros mais que asseguram a criança e adolescentes de ter seu desenvolvimento na sociedade em que vive (DIGIÀCOMO;, 2013, p. 5, 6).

Desta maneira, a partir da Constituição, em 1993 tem-se a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742, que regulamenta e estabelece normas e critérios para a organização da assistência social em prol da infância, principalmente para o amparo às crianças carentes.

Somente a partir daqui, que o Estado começa a assumir sua responsabilidade sobre assistência da criança, tornando-as crianças com direitos legais. Porém, infelizmente de acordo com Dourado (2009) diversas crianças ainda continuavam abandonadas, carentes, jogadas a rua.

Nesse âmbito, nota-se que este contexto permaneceu por muitas décadas, onde o Estado acaba por dar preferência para a elite, as esferas privas, onde irá obter mais lucros. Assim, conforme Dourado (2009) os processos sociais e econômicos que sustentam e consolidam o capitalismo são fundamentais para as mudanças ocorridas em relação ao papel da criança na sociedade. De acordo com Del Priore (2013, p. 10) [...] tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso.

Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiando inicialmente no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem.

É incontestável que sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário.

Percebe-se que diante do cenário econômico, político, social e cultural em que o Brasil se encontrava não se sentia a necessidade de instrumentalizar e ensinar os sujeitos, e nem garantir um trabalho pedagógico para as crianças.

Dado o exposto, somente com o governo de Pombal, que o ensino público foi instalado, e mesmo assim de forma extremamente precária, por muito tempo a educação dos filhos da classe de condições baixas, era o trabalho manual, onde trabalhavam junto com seus pais, aprendendo a cozinhar, plantar, colher, caçar, pescar, entre outras atividades da época.

Neste tempo, os filhos dos pobres não tinham acesso ao saber como os filhos das elites, a educação de crianças, serviu também nesse contexto para separar as classes, no que se refere à patrão e empregado.

Diante dessa forma de educação imposta para os brasileiros percebe-se a discrepância que existe na sociedade, percebe-se a que as crianças estão fadadas, ao sofrimento que enfrentam diante das desigualdades impostas para cada classe.

Sobre os expostos, podemos ressaltar que são inúmeros os fatores, contexto social, eventos, que influenciaram na forma de olhar a criança nas décadas mencionadas, estas datas estão marcadas de sofrimentos e angústias, onde cada pessoa tratava a infância como achava necessário, diante de suas condições e contexto social existente.

Frisa-se que é extremamente necessário e urgente estudar a história da infância, para compreender sua essência, para compreender o espaço de luta em que passaram até adquirir o seu direito por excelência passou por um processo histórico, durante todo esse período.

Aqui no Brasil a expressão educação pré-escolar, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

Foi com a implementação da Constituição Federal de 1988, que o atendimento se tornava dever do estado, tanto em creches e pré-escolas, onde atendiam crianças de zero a seis anos.

Adiante, com a LDB de 1996, somente aqui que a Educação Infantil passou a ser parte da Educação Básica. E então com a LDB de 2006, mudou-se a faixa etária para de zero a cinco anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

No que se refere a essa extensão da obrigatoriedade, somente foi colocada em lei na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Com a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, mais um importante passo é dado no que se diz respeito ao processo histórico e de voz da integração da Educação Infantil e da infância.

Nesse viés. Ressaltamos alguns trechos do documento, para compreendermos como a criança, e o compromisso com a escola da infância está sendo colocado.

Assim, com a conforme o documento recente (BNCC), a concepção deve vincular o educar e cuidar, pois entende-se que o cuidar esta indissociável ao processo educativo.

Ainda menciona em seu trabalho as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

No que se refere ao trabalho do professor a mesma contempla que:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (Base nacional comum/Base curricular comum)

Continua dizendo que:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (Base nacional comum/Base curricular comum)

Tendo em vista segundo a Base nacional comum/Base curricular comum, está dividida em seis eixos estruturantes: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se são formadas por esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as

crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Sobre o brincar:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Base nacional comum/Base curricular comum)

Também é possível mencionar que o brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Base nacional comum/Base curricular comum)

Convém ressaltar que é de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Portanto, faz-se necessário que os espaços sejam urgentemente ressignificados, a fim de garantir que as crianças possam brincar, investigar, correr, pesquisar, pois quanto mais lúdico, cuidadoso, acolhedor, propositivo e desafiador for o ambiente educacional maior será o desenvolvimento da criança, a aposta é que a ludicidade deve ser o ponto de partida dos currículos da Educação Infantil.

Percebe-se que em toda a história da escola da infância e os processos históricos que foram surgindo com o decorrer do tempo, o quanto a criança ganhou espaço, força e voz na nossa sociedade.

É extremamente necessário conhecermos os documentos, os direitos da criança, como educadores infantis, para então podermos ser o elo de ligação e ajudá-los no seu processo de ensino e aprendizagem que se faz extremamente importante nesta etapa de ensino.

Nota-se que nesta primeira etapa da infância, as crianças necessitam de momentos e interações lúdicas para que as mesmas possam ser cativadas, instigadas a curiosidade e imaginação, para que queiram realizar tais atividades, e que se torne um momento prazeroso e de desenvolvimento significativo.

Faz-se necessário também, o professor de educação infantil compreender a necessidade das crianças nesse processo, e o quanto as ações lúdicas, principalmente por meio dos jogos e brincadeiras, ajudam-nos a melhorar a prática pedagógica, fazendo com que as crianças tenham momentos de aprendizagens e desenvolvimento onde possam criar, imaginar, refletir, pensar, fazer um mundo que é só dela, e torna-la assim uma criança com autonomia no mundo que a cerca, pois o direito de brincar é reconhecido, e é considerado tão fundamental para a criança como o direito à saúde, segurança, etc.

Porém, não podemos apenas nos restringir aos conceitos de infância e ser criança, sem pensarmos um olhar atento para a cultura.

Segundo o referido autor, esses elementos serão diferentes no que se refere a concepção de criança, pois elas serão diferentes entre si, segundo a sua cultura.

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).

Pois é a partir da cultura dos homens, tanto crianças, adolescentes e todas as idades, é a partir da cultura de cada sociedade temporal que é construído sua história, seu modo de produção, ideologias, os espaços educacionais, seus valores, crenças e tudo aquilo que é produzido ao longo do tempo. A cultura engloba também o trabalho intelectual dos homens e o seu modo de vida, onde os elementos culturais são essenciais para dizermos quem realmente somos.

Compreendemos então, nesse viés 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.

A partir dos princípios aqui expostos, frisa-se também que os professores de educação infantil devem compreender que cada criança é diferente, e movida por suas culturas, ideologias, diferentes ao longo de cada contexto social, é necessário o professor conhecer sobre o seu aluno, para que o mesmo consiga realizar práticas pedagógicas voltadas para a ludicidade.

É importante, para compreendermos a ludicidade, buscar o seu significado epistemológico. A palavra “ludicidade” não existe exatamente no dicionário da língua portuguesa, nem no dicionário de outras línguas, embora, na área da Educação, seja bastante utilizada, conforme afirma o autor Huizinga (2010).

No dicionário, apresenta somente o termo lúdico que, segundo o autor Sérgio Ximenes (2001, p. 549), redator e revisor do *Dicionário da Língua Portuguesa*, apresenta o significado como: “Relativo a, ou que tem caráter de jogos, brincadeiras ou divertimentos”.

Dessa maneira, deduz-se que o lúdico pode ser tanto brincadeiras que provoquem o aprendizado e divertimento por meio de alguma atividade, quanto o jogo em si.

Assim, não fica exatamente explícito ainda o conceito de lúdico. Para isso, buscamos também o significado de “jogo”. Seriam eles: “Uma ação ou efeito de jogar. 2. Atividade física ou mental, geralmente coletiva, determinada por regras que definem ganhadores e perdedores. 3. Brincadeira, passatempo. [...]” (XIMENES, 2001, p. 517). A palavra jogo leva ao entendimento de atividade desenvolvida em conjunto, constituída por regras; uma competição que leva a um ganhador. Nesta perspectiva, percebe-se, por ser uma competição e resultar num ganhador e um perdedor, a ideia de que o prazer e a diversão deixam de ser válidas, pois nesses casos o perdedor nunca será satisfeito.

Sendo assim, Brougère (2003) nos diz que a própria ideia de que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas. A maneira como ele é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes.

Convém ressaltar que a discussão sobre os múltiplos significados da palavra jogo associam-na ao conceito de ludicidade. Também realizamos tal análise em função da origem semântica da ludicidade, que vem do latim *ludus*, que significa jogo, exercício ou imitação.

No entanto, no latim, o que ocorre é o inverso. Tem-se a palavra *ludus* para cobrir toda a rede de significados do jogo. Como afirma Huizinga (2010,

p. 41), “ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Cabe observar, portanto, que o seu significado extrapola as ações da criança, incluindo também as ações dos adultos e os efeitos resultantes dessas ações.

Segundo Santos (2001), o lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada. Por se tratar de uma ciência nova, como diz a autora, ainda se tem pouco como elemento de análise e compreensão dessa ciência como fator de desenvolvimento humano.

Buscamos também um estudo recente que, de acordo com Lima (2005), compreendeu o lúdico a partir de oito elementos denominados “dimensões lúdicas” que seriam: social; cultural; educacional; imaginária; reguladora; livre e espontânea; temporal e espacial; e diversão e prazer.

As dimensões lúdicas foram construídas a partir das ideias de importantes teóricos relacionados ao lúdico: Huizinga (2010), Bougère (1998, 2012), Vygotski (1994), Chateau (1987), entre outros autores importantes para esta temática.

A dimensão social diz respeito às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos numa atividade lúdica.

A dimensão cultural está ligada ao fato de que a atividade lúdica é uma forma de recriar a realidade, como uma parte desta cultura colocada ao alcance dos sujeitos envolvidos.

A dimensão educacional trata das relações entre os processos de ensino e aprendizagem presentes numa atividade lúdica.

A dimensão imaginária diz respeito à situação imaginária vivenciada pelos participantes, o que pode levar a uma personificação para dar mais sentido e realismo à atividade lúdica.

A dimensão reguladora trata diretamente das regras, que regulam, são válidas e aplicáveis na atividade lúdica, embora contraponha a dimensão reguladora.

A dimensão livre e espontânea permite que o participante tenha liberdade para escolher, inclusive se deseja ou não participar da atividade, pois a mesma deve ser prazerosa e não obrigatória.

A dimensão temporal e espacial relaciona-se aos espaços definidos para a atividade lúdica acontecer e o tempo previsto para que a mesma se

desenvolva.

A dimensão diversão e prazer são aspectos diretamente relacionados ao lúdico em sua origem, a partir dos sinônimos de divertimento, condição para que a atividade mantenha o seu caráter e não se torne uma tarefa.

Dentro dessa ótica, percebemos que o entendimento de lúdico está situado na formação inicial e continuada de professores e faz-se aqui importante que os mesmos reconheçam a importância e significado da ludicidade. Amparando-se na base teórica, eles devem reconhecer o real significado e importância do lúdico no contexto do ensino e aprendizagem para que, então, de fato faça parte de seu trabalho pedagógico. O docente não deve pensar que está promovendo ações lúdicas em um simples momento em que coloca os alunos para se distraírem enquanto adianta planos de aula, tarefas, trabalhos, corrigir atividades, organizar portfólios etc.

Que saibamos diferenciar uma atividade cotidiana de uma atividade lúdica para que, assim, entendamos o processo. Com o avanço tecnológico, as pessoas recebem várias informações pela televisão, rádio, internet e telefone. Segundo Borba (2006), a criança reinterpreta elementos presentes nesses meios de comunicação e os articula às suas experiências lúdicas. Para exemplificar, a televisão é um elemento externo de forte influência hoje, mas é importante salientar que suas imagens e representações não são puramente imitadas, mas sim recriadas a partir de práticas lúdicas.

A brincadeira é um fenômeno cultural, uma vez que se constitui num conjunto de conhecimentos, sentidos e significados construídos pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. De acordo com Borba (2006, p. 41), “a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças”.

Sabemos que é durante o período da infância que a criança mais se desenvolve, e a falta de cuidado e atenção nessa fase provoca diversos pontos negativos na vida de uma criança. O tempo da sua primeira infância deve ser de extrema importância e explorado ao máximo possível e da melhor maneira, utilizando diversas estratégias educacionais para promover o seu desenvolvimento.

Na infância, consideramos o brincar o único meio de uma criança desenvolver todo o seu aprendizado. As brincadeiras irão proporcionar à criança a oportunidade de se desenvolver por meio de ações lúdicas, para que possam ser

prazerosos os momentos de interação.

Consultando o significado da palavra brincar, podemos encontrar diversos significados. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2003, p. 15), brincar é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", mas também pode ser "entreter-se com jogos infantis". Ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas (ou pelo menos deveria ser).

Todas as definições passam a ideia de diversão, distração, agitação, faz de conta. A brincadeira é o lúdico em ação. O brincar é importante em todas as fases da vida, mas, na infância, ele é ainda mais essencial; não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem.

No entanto, no latim, o que ocorre é o inverso. Tem-se a palavra *ludus* para cobrir toda a rede de significados do jogo. Como afirma Huizinga (2010, p. 41), "ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar". Cabe observar, portanto, que o seu significado extrapola as ações da criança, incluindo também as ações dos adultos e os efeitos resultantes dessas ações.

A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, estimulando suas inúmeras sensações e desejos, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso, a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Brougère (1995), a brincadeira pode ser vista como uma forma de interpretação que a criança faz sobre o brinquedo: ele não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte que poderá ganhar inúmeros significados a partir do imaginário e de acordo com o decorrer da brincadeira.

No momento em que se vive a infância e que se brinca, existe, no brinquedo e na brincadeira, um pouco do mundo real, dos valores da sociedade, mas existe também elementos do imaginário.

O brincar prepara a criança para futuras atividades de sua vida, como na atenção, concentração, estimulando a autoestima e ajudando a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas.

Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004, p. 15).

Ao realizar esta ação, a criança estará sujeita a diversos benefícios na área de construção do conhecimento, pois o brinquedo apresenta uma função social, uma vez que permite o processo de apreensão, análise, síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o mundo que a rodeia. Isto cria um sentimento e uma identidade pessoal e social de pertencer e interagir em uma determinada realidade, evoluindo progressivamente da autoesfera (egocentrismo) à macroesfera (socialização).

Vygotsky (1989) compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas sim mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. Como ressalta Machado:

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda". (MACHADO, 1994, p. 37).

Constata-se que a verdadeira função do brincar não se relaciona diretamente com o brinquedo, o material usado, mas, sim, com sua atividade subjetiva, que poderá ser direcionada ou não. Esta vivência na vida da criança é cercada de prazer e satisfação; a ausência do brincar na vida de uma criança pode acarretar em diversos problemas, inclusive distúrbios de comportamentos.

Durante o brincar, as crianças aprendem umas com as outras e se desenvolvem como seres sociais, que pensam, que possuem atitudes, que geram

novas capacidades e que desenvolvem novas habilidades de descoberta do mundo. Como nos afirma:

Ao brincar, as crianças criam e recriam e repensam os acontecimentos do seu imaginário para aprender que acontece através do brincar, desenvolvendo o aprender de forma lúdica, mas as brincadeiras não podem ser sempre dirigidas da mesma forma, mas de maneiras variadas, livres com o intuito de gerar aprendizagem, ou seja, com uma função educativa para o desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2002, p. 27).

Em cada etapa da vida de uma criança, o brincar vai se modificando conforme a sua faixa etária. É também, porém, de extrema importância que a criança explore cada fase do brincar. A relevância do brinquedo é a da exploração e do aprendizado concreto do mundo exterior, utilizando e estimulando os órgãos dos sentidos, a função sensorial, a função motora e a emocional.

Walter Benjamin (1987) 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 ele permite e aguça o desenvolvimento do imaginário infantil. Não há qualquer atividade específica, mas a atividade criadora, a que age igualmente impulsionada pelas experiências emocionais, intelectuais e sensoriais tanto da criança quanto do adulto.

O trabalho *O Canteiro de Obras*, de 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 o autor, as crianças sempre se voltam na busca de 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, segundo Oliveira (2013), possibilitam-nos pensar sobre a nossa prática histórica, isto é, como contamos a nossa história e como agimos sobre ela. Elas descortinam uma vista privilegiada do universo da criança.

[...] 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).

Neste contexto, Benjamin (2002) afirma ainda o autor que a criança, mesmo rodeada por um mundo de gigantes, cria para si, brincando com o pequeno mundo próprio:

[...] mas o adulto, que se vê acossado 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).

Como consequência disso, podemos afirmar que 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. Nesta, 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.

Naqueles brinquedos, segundo 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 discrição 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 seu feitio. Uma emancipação do brinquedo começa a impor-se: quanto mais a industrialização avança, mais 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).

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, podemos adentrar a 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. 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 nesse sentido que elencamos também a importância da brincadeira em sua enorme função social, pois desenvolve o lado intelectual e, principalmente, cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia de toda criança.

Discorrendo sobre o tema da história do brincar, Craidy e Kaercher

(2001) afirmam que a criança vê o mundo através do brinquedo, e que sempre existiram formas, jeitos e instrumentos para brincar. As brincadeiras se perpetuam e se renovam a cada geração, carregando os traços característicos de cada uma. Elas continuam, ressaltando:

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 103).

Portanto, o brinquedo traduz o real para a realidade infantil com a brincadeira, a inteligência e sensibilidade que estão sendo desenvolvidas. A presença de atividades lúdicas na prática educacional articula-se na forma espontânea e dirigida quando ambas são educativas. É na fase espontânea que se constitui o brincar cotidiano da criança, que flui e é mobilizado a partir de questões internas do sujeito, sem nenhum comprometimento com a produção de resultados pedagógicos.

O que notamos várias vezes na Educação Infantil é que, conforme as crianças vão atingindo uma faixa etária, o brincar diminui, sendo trocado por outras atividades. Sabemos, porém, que é direito de toda criança brincar, como disposto na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Acrescenta o capítulo II, art. 16º, inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

A lei mostra também que “todas as crianças têm direito: à vida e à saúde, à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho”. (BRASIL, 2004). A compreensão desses assuntos, aliada a uma proposta educativa contextualizada, poderá contribuir na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista o bem-estar da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1996) salienta também a importância do brincar (e esta questão na vida escolar da criança), tendo em vista o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social. Se as concepções que temos são essenciais na

definição do modo como atuamos, temos, então, uma forte razão para refletir sobre como nós, educadores, percebemos a criança: como entendemos suas possibilidades e capacidades; de que forma pensamos que ela aprende.

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho. (CARNEIRO; DODGE, 2007, p. 91).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, existem várias razões para estimular o brincar na vida de uma criança, já que sabemos que ele estimula todo o seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Desse modo, quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar, mais fácil será a sua aprendizagem e seu crescimento. Carneiro e Dodge (2007, p. 59) afirmam que “o movimento é, sobretudo para a criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem”. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, age de maneira independente, consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

É importante enfatizar que o brincar, na Educação Infantil, serve para satisfazer as necessidades das crianças, como, por exemplo, viver a brincadeira. Durante essas brincadeiras, a criança utiliza seu corpo e o movimento como forma de interagir com outras e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores com a ludicidade, a criatividade e nas suas

experiências de movimento.

A criança não é, nem pode ser vista como um adulto em miniatura. Ela ainda precisa passar por diversas fases de sua vida: o desenvolvimento motor, físico, cognitivo e social até chegar à fase adulta. O brincar é um dos elementos necessários ao seu desenvolvimento. Como já visto, este ato é intrínseco ao ser humano e está presente na vida, sobretudo durante a infância.

Qualquer ação pode ser considerada brincadeira; não há nenhum traço específico para determinar quais formas de agir podem ser consideradas e interpretadas como tal. Para que se identifique se a ação realizada é uma brincadeira, basta que os sujeitos envolvidos nela determinem dessa forma. Todo jogo e toda brincadeira pressupõe uma cultura específica que pode ser denominada cultura lúdica: um conjunto de procedimentos que tornam a ação do jogo e a atuação dos que brincam possíveis.

Nota-se que à medida que a criança cresce, a presença de objetos na brincadeira vai aumentando. Com jogos que envolvem apenas o movimento, passa-se a envolver regras mais complexas para o aprendizado, que começa a se tornar participante do cotidiano das mesmas, em torno dos seis anos de idade. Estabelecem-se parâmetros para que a brincadeira possa ocorrer. Na maioria das vezes, essas regras possuem como parâmetro inicial as regras gerais da sociedade.

Assim, conforme Huizinga (1996), o lúdico deve ser considerado uma das ações primordiais da vida, já que os jogos e brincadeiras têm ocupado historicamente um lugar muito importante nas mais diversas culturas. Segundo o autor, na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que tem e não ocupava quase o dia todo do ser humano; os jogos e brincadeiras eram um dos principais meios da sociedade para melhorar a relação entre eles e se tornarem unidos.

O jogo e o lúdico não são apenas “loucura”, e podem estar muito bem situados entre as atividades regradas e corretas que participam da sensatez. Na língua alemã, como no grego, as palavras podem associar múltiplos significados. Spass é divertimento, com prazer. Não é um divertimento qualquer. Spass deve conter satisfação autêntica. Witz é mais do humor, do nível do entendimento que faz rir, que provoca o humor. (HUIZINGA, 1996, p. 77).

O lúdico, através dos jogos, leva a criança ao desenvolvimento do prazer, da fantasia e da imaginação, independentemente do objeto/mercadoria.

Nesse sentido, acredita-se que:

O elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. (HUIZINGA, 1996, p. 54).

A escola, como propulsora de conhecimento, deverá fortalecer a infância em seu cotidiano, estimulando e valorizando o brincar, os jogos, as brincadeiras e toda atividade lúdica dentro do seu currículo, adquirindo brinquedos e fortalecendo as ações do brincar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que, ao professor, cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas, as quais abrangem desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Esse trabalho dos educadores é um processo de mediação importante e fundamental para todos os envolvidos, essencialmente para as crianças, pois a mediação educacional exercida pelo adulto é indispensável.

As brincadeiras a serem desenvolvidas com crianças precisam estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram. Isso possibilita maior eficácia na construção da aprendizagem. Uma brincadeira ou um jogo raramente são praticados individualmente, e é durante essa troca na situação de brincar que se promove o crescimento.

O interessante é propor atividades à criança e deixá-la segura para escolher a forma de participar. Isso significa respeitar seu ritmo, confiar na criança e na sua capacidade de ação e liberdade que tem para expressar seus sentimentos. Assim, de acordo com a etapa e o seguimento, a escola deve propiciar às crianças acesso a esses bens culturais que não devem morrer e nem se perder nesse mundo tecnológico a qual as crianças estão inseridas.

A melhor forma de construir a aprendizagem de crianças é por meio de brincadeiras, considerando suas descobertas e vivências, por meio de situações de aprendizagem com prazer e ludicidade. A criança que não simboliza na hora de

brincar, na Educação Infantil, vai ter dificuldades com a leitura. Então, vários aspectos que aparecem dentro do brincar são a base para novos aprendizados posteriormente.

Neste sentido, a mediação do professor nas atividades e brincadeiras deve sempre aproveitar estas circunstâncias para observar as crianças, perceber seus interesses e desejos e, sempre que possível, lançar-lhes novos desafios que promovam e agucem o seu desenvolvimento.

O professor e todos os que fazem parte desse processo na vida da criança devem estar atentos para ser uma pessoa criativa e que incentiva a criatividade de suas crianças, possibilitando a curiosidade e o aprendizado rico e interativo infantil. A intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além da interação social ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento emancipado de crianças. Dessa maneira, é necessário perceber a criança em sua individualidade, o que pode ajudar-nos a responder as inquietações que possam ter a reflexão crítica do brincar.

Oliveira (2003) afirma que a construtividade da criança com o lúdico e com o brinquedo resgata 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. 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.

Assim, conforme se processam mudanças sociais mais amplas, a infância e o brincar vêm 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.

A partir da compreensão do contexto social vigente e pela lógica da indústria cultural, nota-se como ocorre a modificação de pensamentos, formas de ver

e agir sobre o mundo, modificando assim a cultura, os indivíduos e, como foco deste trabalho, o ambiente escolar.

Compreendemos o quanto o papel da escola e do professor de Educação Infantil se constitui neste cenário. Para isto, houve a necessidade de ir a campo para refletir e analisar as influências da indústria cultural no processo de formação e atuação lúdica dos professores na educação das crianças pequenas.

3.2 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, INDÚSTRIA CULTURAL E SEUS IMPACTOS NA VIDA SOCIAL E LÚDICA DA CRIANÇA

Este subtópico tem o objetivo de analisar os artefatos contemporâneos produzidos pela indústria cultural, regida pela lógica do consumo, da mercadoria e seus impactos na vida social e lúdica da criança. Nesse intuito, temos como proposta de reflexão apresentar uma leitura crítica acerca do brincar à luz do consumo, tecendo considerações positivas e negativas com base no contexto social vigente.

A indústria cultural faz parte da sociedade atual, influenciando mercadologicamente nas decisões das pessoas sobre os objetos do consumo, em qualquer área da vida social: vestimentas, alimentos, lazer, brinquedos etc. Com todo este contexto, a indústria cultural investe decisivamente no processo de influenciar as pessoas para a busca do ter em detrimento do ser, utilizando-se de diversos mecanismos industriais e mercadológicos do mundo moderno para a propagação de sua ideologia.

As estratégias mais utilizadas são os meios de comunicação, quais sejam a televisão, rádios, cinema, internet, celulares, os quais difundem e criam as necessidades nas pessoas que antes não existiam, provocando, sutilmente, a dependência humana pela técnica e pela mercadoria.

Para esse estudo, os apontamentos críticos dos filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer são fundamentais, uma vez que os autores, desde 1924, vêm discutindo sobre essa efervescência do processo da indústria cultural.

Assim, a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa surgem como funções do fenômeno da industrialização, perpetuando, desse modo, a razão instrumental em detrimento da razão crítica e da autorreflexão.

Nesse processo de transmitir seus valores mercadológicos sobre a vida humana, a indústria cultural intervém na vida das pessoas, principalmente em um contexto social marcado pela razão instrumental e pela ausência de posicionamentos reflexivos e críticos. Assim, tanto adultos quanto crianças são influenciados por esses ditames mercadológicos, perpetuando, em suas escolhas e comportamentos, o que se espera pela lógica do consumo.

A indústria de massa, desse modo, usa de diversas formas para atingir o seu público-alvo. Uma das características marcantes é o entretenimento, diversão e lazer. O domínio que exerce sobre os consumidores é mediado pela lógica da diversão, que poderá ocorrer em diversas situações, como em um longo dia de trabalho, quando o indivíduo chega em sua casa cansado e se vê cercado de possibilidades de divertimento. Porém, ele escolhe aquelas tecnológicas, como, por exemplo, a televisão. Ele opta por isto para obter momentos de distração, de diversão, para depois pensar em suas obrigações.

Adorno ressalta que:

[...] eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento –, mas através de sinais. (ADORNO, 1985).

Podemos citar um exemplo em que a mídia, atrelada à indústria cultural, atinge as crianças. Um dos exemplos mais comuns na sociedade de hoje é quando o adulto chega em casa cansado da sua jornada de trabalho e não tem tempo de brincar com seu filho ou fazer alguma atividade de recreação. Opta, então, por oferecer a ele brinquedos tecnológicos, tais como televisão, *tablet*, celular ou diversos outros brinquedos tecnológicos e industrializados que não estimulam o seu brincar criativo, deixando de lado um brincar lúdico. São raras as vezes em que os pais proporcionam às crianças momentos lúdicos e interativos em família que sejam superiores ao brincar com o brinquedo comprado, por conta de sua vida completamente atarefada, a qual deixa de lado as necessidades da criança.

Diante disso, percebe-se o investimento sem cautela e piedade na vida infantil, que se encontra imatura e despreparada para reagir criticamente a

esses artefatos do consumo. Um dos veículos de grande investimento consiste na vida social e lúdica de crianças que se nutrem do brinquedo “perfeito”.

Assim sendo, devemos identificar o universo lúdico das crianças e suas brincadeiras, analisando o significado do brinquedo à luz da lógica de mercado e do consumo. É necessário refletir criticamente sobre o brincar tecnológico e o processo de expropriação do pensamento criativo e imaginativo de crianças.

No propósito de compreendermos esse processo lúdico da infância no contexto atual, vemo-nos envolvidos pela seguinte questão: como tem se constituído o brincar na sociedade do consumo e quais as implicações no processo do pensamento criativo e imaginativo de crianças?

Sabemos que a concepção de infância é uma construção histórica e social. Nesse sentido, percebemos que atualmente as crianças são as principais influenciadas pela indústria de consumo e de marketing, modificando, desse modo, sua infância e sua forma de brincar e interagir. No contexto social atual, o que se propaga é uma concepção de infância do consumo com seus artefatos lúdicos e industrializados.

Nesse sentido, ao buscar analisar o contexto social atual, há a percepção nítida de que brincadeiras ditas tradicionais – bolinhas de gude, pião, cavalo de pau, peteca, carrinho de rolimã, boneca de milho, pular corda, pega-pega, esconde-esconde, bonecas de pano – já não são mais frequentes na sociedade contemporânea, considerando-se a organização espaço/tempo novos voltados aos parâmetros tecnológicos. Com isso, estes brinquedos “saíram de moda”.

Na sociedade atual, os videogames, a TV, o computador, ou seja, os brinquedos espetaculosos da indústria cultural, ocupam o espaço das atividades consideradas sadias, promovendo diversas consequências negativas na criança e na infância. (VAROTTO; SILVA, 2004, p. 170-171).

Assim, a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. As empresas e a própria indústria cultural têm investido grandemente em brinquedos tecnológicos com a finalidade de influenciar as crianças a comprarem cada vez mais, principalmente pelo desejo do objeto, da mercadoria.

A experiência do brincar está relacionada à criatividade, à lembrança de uma infância sadia, na qual é permitido o pensamento imaginativo, criativo e simbólico, sendo fundamental o cultivo de valores humanos e morais, o

desenvolvimento da corporeidade e do pensamento cognitivo.

O brinquedo que uma criança utiliza é importante para desenvolver sua criatividade. Tal objeto pode virar várias outras coisas em sua imaginação, pelo pensamento inventivo. O brincar, o faz de conta são necessidades lúdicas, inerentes ao ser humano. É uma etapa que não pode ser deixada para trás, pois ela tem um significado muito importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Infelizmente o brincar serve para suprir as necessidades das várias redes de indústrias de brinquedos hoje em dia e não está sendo visto como necessidade do indivíduo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), define criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Entende-se que o brincar é uma das particularidades da criança; além de uma necessidade. Todas as crianças têm o direito de desenvolver estas particularidades por completo. Porém, o que observamos é que a mídia, à trabalho da indústria cultural, vem, sistematicamente, negando esse direito ao indivíduo. Oliveira (2003, p. 23) afirma que:

A cultura do consumo molda o campo social, contribuindo, 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 criança, adolescentes e adultos e, para muitos, é uma coisa que vicia.

A mídia invade o cotidiano das crianças. Para elas, é desconhecido o mundo sem a influência da televisão, da propaganda, do telefone etc. Toda essa influência tem grande reflexão na sua formação social. Com os brinquedos que as empresas lançam, com histórias predeterminadas, tantos programas criados para chamar a atenção desse público com o propósito final de vender algo: tudo isso dificulta a construção da identidade pessoal e coletiva, além de limitar a imaginação, o brincar, a fantasia etc.

Nesse cenário lúdico tecnológico, a criança se vê cercada de fetiches e clichês lúdicos que a seduzem cotidianamente para o brinquedo, para a marca e para as animações lúdicas.

Assim, enquanto a mídia e a indústria cultural de brinquedos tecnológicos influenciam a criança de todas as maneiras, infelizmente presenciamos a ausência de um brincar criativo e lúdico conforme a acepção da palavra, provocando o isolamento infantil e a dependência da criança frente ao objeto-brinquedo.

A infância é refém do consumo e da mercadoria lúdica, expropriando do brincar o verdadeiro significado lúdico na brincadeira. No entanto, vale pontuar que ninguém nasce consumista. As pessoas se apropriam do consumo através das relações sociais e de comunicação, uma vez que essa nova configuração social e cultural influencia definitivamente as pessoas; no caso da criança, pela mediação do adulto, sendo impactadas pelas mídias e cultura de massa a consumir cada vez mais.

Por muito tempo, os brinquedos e jogos foram passados de geração a geração, construídos com materiais alternativos e criatividade.

Atualmente, esses brinquedos foram esquecidos e substituídos por outros, de fabricação industrializada, que muda a experiência lúdica da criança. Claro que com novas formas de criação e estética. Entretanto, elas não favorecem à criança o brincar criativo e inventivo, já que todos esses artefatos lúdicos são homogeneizados e padronizados pelo consumo.

Esses brinquedos se movimentam, produzem sons, são controlados por controles remotos. Sendo assim, o indivíduo não precisa imaginar um avião voando e sair correndo com o brinquedo, sem sair do lugar; ele apenas, com um controle, consegue controlar seu brinquedo. Não esquecendo de mencionar que, em sua maior parte, criam situações de experiências lúdicas solitárias.

A interação com outros indivíduos acaba deixada de lado, já que a maior parte destes brinquedos são feitos para brincar individualmente.

Assim sendo, as crianças estão se tornando importantes atores do mercado de consumo, já que a pressão desta sociedade vai criando necessidades sobre as formas de consumo. O brinquedo, neste caso, se realiza como mercadoria para suprir algumas dessas carências, dando lugar aos fetiches do produto.

Dessa forma, há a presença de adultos e crianças vulneráveis ao

consumo, sendo adaptada a busca incansável pelo ter em detrimento do ser, em que são objetos de bombardeio das mídias atualmente. As empresas deste ramo levam a sério o seu trabalho de influenciá-los a consumir o que lhe é proposto.

Crianças em idade pré-escolar, por exemplo, têm dificuldade em diferenciar comerciais de programas normais de televisão. As crianças um pouco mais velhas sabem fazer tal distinção, mas pensam concretamente e tendem assim a acreditar no que veem num comercial de quinze segundos sobre bolachas ou brinquedos. (LINN, 2006, p. 22).

As crianças não conseguem distinguir entre consumismo e consumo, resultando num consumismo desnecessário e transformando em um ciclo vicioso. Nesse sentido, as pessoas são, ao mesmo tempo, consumidoras e mercadorias. As empresas de marketing usam da propaganda para influenciar as crianças em idade pré-escolar, pois aproveitam que é difícil a associação da intenção que ocorre por trás das propagandas televisivas, causando o desejo por aquilo que se vê sobre o seu programa favorito, já que estão presentes ali as mesmas vozes, dos personagens.

Assim, “as crianças não conseguem realmente entender o conceito de intenção persuasiva segundo o qual cada detalhe de uma propaganda foi escolhido para tornar o produto mais atraente e para convencer as pessoas a comprá-lo.” (LINN, 2006, p. 22).

Os pequenos são alvos extremamente importantes para as empresas, não apenas porque escolhem o que seus pais compram, mas também porque são impactados desde crianças a comprar, adquirindo hábitos consumistas e sendo fiéis a diversas marcas que são impostas em sua vida.

Segundo Charaudeau (1996), a comunicação publicitária não tem autoridade para ordenar o consumidor que compre determinado produto. No entanto, tem a função de informar sobre um determinado bem de consumo persuadindo, seduzindo e incentivando os consumidores de várias idades a adquirir o que lhes foi anunciado.

Grande parte das crianças, quando assistem televisão, estão sozinhas, sem nenhum adulto para ajudá-las a compreender as mensagens subliminares de marketing. Mensagens essas que são direcionadas de maneira precisa, influenciando de forma significativa, por meio de propagandas em toda

parte, seja em sua casa, na escola, nas ruas etc.

Diante disso, há evidências de que “o marketing se apropria da função de maldizer tudo o que se tornou obsoleto. Algo desusado no mercado de consumo é retrógrado e precisa ser substituído por algo novo.” (BAUMAN, 2008, p. 31).

Com o aumento e a expansão dos meios de comunicação, passaram a ser um fator de grande influência no mercado. A mídia lança rótulos e modas, que seduzem as pessoas a comprar o que lhe é oferecido, simplesmente para ser aceito na sociedade, contendo um conceito falso de felicidade. A cultura do consumo molda o campo social, trazendo para as crianças uma experiência precoce, despertando desejos e trazendo atitudes centradas no consumo.

É importante salientar também sobre o padrão de beleza estabelecido pela cultura de massa através da mídia. Trata-se de um padrão que condiciona e aliena pessoas em um mundo onde tudo parece perfeito e feliz.

A ditadura da moda é apresentada por intermédio dos meios de comunicação. As crianças são seduzidas pelo modismo e são condicionadas a gostarem das músicas, roupas, brinquedos etc. Desta fabulosa fábrica, interferindo em suas personalidades, que se modificam conforme a “sensação do momento” da indústria cultural, sentem-se na obrigação de pertencer a esta sociedade padronizada, cultivando a necessidade de aceitação – como se não houvesse outro caminho.

Theodor Adorno já dizia que, desde a sua época, a transformação que a indústria cultural faz na personalidade das pessoas é o poder de controlar a sociedade a ponto de perderem suas legitimidades.

Desta maneira, a mídia faz parte do cotidiano da criança, uma vez que ela passa a reproduzir muito do que vê e ouve no contexto social. São, portanto, influenciadas pelos meios de comunicação de massa, que não faz distinção de pessoas, divulgando seus produtos e estimulando, sejam adultos, sejam crianças, à adaptação e ao conformismo frente ao consumo e à mercadoria.

Há a certeza de que as crianças têm acesso a muitas informações e, conforme relata Bucht (2002, p. 19), “(...) as informações fluem de maneira cada vez mais livres e com vínculos cada vez mais frouxos em tempo e lugar.” No entanto, a criança precisa de um adulto que faça a mediação das informações, orientando-as para que desenvolvam o pensamento crítico frente a tantas seduções e fetiches

tecnológicos.

A mídia eletrônica continua a propagar o aumento da violência gráfica no cinema, televisão e computadores. Isso só foi possível porque a tecnologia nos permite fazer essas invenções. A mídia, nesse sentido, influencia o campo da ludicidade e diversão pela mercadoria, criando seus próprios valores e identidades frente ao consumo.

Não há fórmula pronta para o que seja um “bom” programa ou conteúdo de mídia. As crianças são ativas e curiosas, e elas se orientam no ambiente de maneira a construir significados. Elas querem aprender a se divertir, construir relações sociais e criar sua própria identidade – também no meio da mídia. (BUCHT, 2002, p. 69).

A indústria do consumo traz a ilusão de comprar diversas coisas sem ter a necessidade de possuí-las. O brinquedo é fabricado para influenciar a sociedade e atender a todos. As empresas que os criam pensam, em um primeiro momento, em fazer as crianças acreditarem que elas realmente precisam daquele brinquedo, que ele irá trazer felicidade e as deixarão muito bem resolvidas social e individualmente. Muitos desses brinquedos, embora tenham suas vantagens, têm neles algo que, infelizmente, não podemos controlar, como é o caso da expropriação criativa e inventiva de crianças pequenas.

A brincadeira, nessa concepção, frente ao consumo, possibilita e estimula o brincar solitário, ou seja, a criança se vê frente à máquina e sem estabelecer relações e vínculos afetivos com outras crianças. São raras as situações cotidianas de brincadeiras coletivas, já que cada criança (e até mesmo adultos) se confina em seu “mundo” próprio, com sua leitura e ações individuais.

Nota-se que as brincadeiras de antigamente, as brincadeiras tradicionais – pião, peteca, boneca de materiais reciclados, pular corda, pular amarelinha, brincar de esconde-esconde, pega-pega – não são mais comuns nos dias de hoje na sociedade em que vivemos, pois, com o surgimento da tecnologia, os brinquedos confeccionados a mão deixaram de existir, dando espaço para os videogames, TV, *tablet*, computadores etc.

Os brinquedos da indústria de consumo substituíram os brinquedos considerados importantes para a infância da criança, trazendo, assim, consequências negativas para o seu desenvolvimento.

Com o avanço da Revolução Industrial e das recentes tecnologias, os brinquedos tradicionais foram substituídos por brinquedos de plástico, os quais permitem entrar no mundo dos adultos. Aparecem aviões, trens, bonecas na moda (com roupas e acessórios), carros de combate, munições, brinquedos rápidos e cheios de novas tecnologias – sons, ritmos, ruídos, com destreza e piruetas.

Desse modo, os brinquedos dessa nova geração de infância são extremamente marcados por serem sem ação; não levam a criança a explorá-lo, gerando assim uma criança sem corpo, pois o corpo está em outro lugar – ou na tela ou no *game*. Esses brinquedos são reflexos de um sistema de produção capitalista que manipula a sociedade, cujo interesse é o ter e não o ser de cada indivíduo.

No meio infantil, as novas tecnologias – usadas por meio dos computadores, celulares, jogos eletrônicos, *tablets* etc – alteraram as formas de brincar e o seu espaço.

As mídias e as tecnologias transformaram as brincadeiras das crianças e, concomitantemente, alteraram a forma com que elas interagem umas com as outras. Alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea são: crianças pequenas com agenda lotada; a televisão que se transforma em babá; pais ausentes; carrinho transformado em objeto; erotização da infância; sexualidade; publicidade; cultura do consumo; criança que manda nos pais... (PEREIRA; JOBIM e SOUZA, 1998, p. 37).

O autor Postmann (1999) explica que, na atualidade, as brincadeiras infantis foram “adultizadas”, de modo que um jogo infantil se tornou profissionalização e motivo de preocupação dos adultos. Não se observam mais com tanta intensidade marcas que lembrem um mundo infantil separado do mundo dos adultos. (POSTMANN, 1999).

Oliveira e Paschoal (2015, p. 6) afirmam que:

Sob a égide contemporânea, vemos visivelmente se constituir um mundo infantil cada vez mais enredado pelo consumo, quando as marcas e os produtos determinam quem está ‘por dentro’ e quem está ‘por fora’, quem será alguma coisa e quem não será, quem terá amigos e quem não os terá. Em um mundo assim regulado, temos o desafio de indicar possíveis caminhos de resistência ao que está posto, indicando pela reflexão um olhar mais crítico sobre a Indústria Cultural, a infância do consumo e o brincar industrializado.

É importante salientar a necessidade de se preocupar com o que as

crianças brincam, pois há uma necessidade de que elas brinquem entre si, que deveria ser um brincar lúdico, com atividades interativas, trazendo a criatividade e a imaginação, não apenas um brinquedo pronto, que expropria essa potencialidade de ser desenvolvida com as crianças.

Por meio do brinquedo, a criança consegue viver um mundo que é só seu, aguçar a imaginação para brincar. De acordo com Borba (2006, p. 38):

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal. (BORBA, 2006, p. 38).

A atividade lúdica, em sua expressão máxima da qualidade humana, prepara a criança para a vida e para o mundo. A criança, por meio de situações significativamente lúdicas, poderá assimilar a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se a situações de vivências em grupo, aprendendo a lidar com os sentimentos de reconhecer que ela é um sujeito social em que constitui sua individualidade a partir das relações.

Desse modo, os ambientes escolares precisam exercer um papel extremamente importante na vida das crianças, mediando suas ações e interações voltadas ao brincar, de modo a disponibilizar momentos lúdicos e de brincadeiras que sejam para além da posse do brinquedo. Desperta-se, dessa maneira, a autonomia e a imaginação das crianças, pois, conforme Corazza:

Ou aprendemos as lições deste tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem, efetivamente, em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou vamos acabar cedendo nosso lugar de educadores críticos para os a - críticos funk, futebol, ruas, gangues, drogas, Internet, prostituição infantil, filmes da Disney, tele turma, tele namoro, tele sexo. Ou a diferença se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença. (CORAZZA, 2005, p. 21).

A escola, nesse sentido, precisa ser um local onde a criança seja o principal sujeito do processo educativo, de uma relação ambígua entre educador e educando, em que ambos procurem o aperfeiçoamento. Sobre esse processo, Corazza afirma que:

Nos dias de hoje, os movimentos sociais e a teorização cultural não podem mais ser os mesmos, o currículo e a Pedagogia não podem agir e nem pensar como antes, os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então. Eles saem da camisa-de-força da categoria social para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais. (CORAZZA, 2005, p. 18).

Então, o que deverá ser feito? Proibir as crianças de brincarem com esses tipos de brinquedos? Parar de assistir televisão? Sobre essa problemática, Gonçalves (2005) pontua que:

A questão em si não é proibição de programas televisivos, brinquedos, livros ou outros objetos explorados pela mídia, o que urge é a necessidade de esclarecimento, de uma (re)leitura desses produtos, impossibilitando a infância de ser massacrada. (GONÇALVES, 2005, p. 16).

Portanto, o consumismo e seus impactos devem ser conversados, tanto na escola, como no ambiente familiar. É importante alertar, dialogar sobre o que está sendo produzido pela mídia e seus meios de comunicação e tecnologia avançada.

Diante disso, a escola infantil e o professor têm um papel fundamental como mediador nas brincadeiras, direcionando situações lúdicas de aprendizagem e estruturando as brincadeiras para além da aquisição do brinquedo.

Assim, há a necessidade de construir um ambiente propício, com objetos lúdicos adequados e o tempo necessário, para que as crianças se organizem e desenvolvam as atividades lúdicas e interativas, uma vez que “a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brinquedo, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu.” (CRAIDY, 2001, p. 6).

A escola, segundo Zanolla (2007), tem de se preparar para o novo

universo que nos acompanha, pois a indústria continua sempre a oferecer atividades para as crianças no seu tempo livre, que nem sempre são educativas. É papel da escola auxiliar esta criança com brincadeiras instrutivas que atendam às suas necessidades de acordo com a sua faixa etária e sua maturidade cognitiva e social.

Esse trabalho dos educadores é um processo de mediação importante e fundamental para todos os envolvidos, essencialmente para as crianças, pois a mediação educacional exercida pelo adulto é indispensável.

As brincadeiras a serem desenvolvidas com crianças precisam estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram. Isso possibilita maior eficácia na construção da aprendizagem. Uma brincadeira ou um jogo raramente são praticados individualmente e é nessa troca, presente na situação de brincar, que se promove o crescimento.

Para isto, a seguir, destacamos alguns tipos de brinquedos e como eles promovem o desenvolvimento das crianças, que, por sua vez, poderão ajudar o professor a obter um olhar diferenciado para os tipos de brinquedos e brincadeiras que irão oportunizar a seus alunos.

Desse modo, podemos inferir que a melhor forma de construir a aprendizagem de crianças é por meio de brincadeiras, considerando suas descobertas e vivências por meio de situações de aprendizagem com prazer e ludicidade. Brincando, a criança vai se tornar um adulto criativo; um adulto competente, querendo ou não.

Quando chegar à fase adulta, por exemplo, um bebê que não passe pela fase de engatinhar (que também faz parte do processo de brincar), não vai ter um processo de grafia boa. A criança que não simboliza na hora de brincar, na Educação Infantil, vai ter dificuldades com a leitura. Então, vários aspectos que aparecem dentro do brincar são a base para novos aprendizados posteriormente.

Neste sentido, a mediação do professor nas atividades e brincadeiras deve sempre aproveitar estas circunstâncias para observar as crianças, perceber seus interesses e desejos e, sempre que possível, lançar-lhes novos desafios, que promovam e agucem o seu desenvolvimento.

O professor e todos os que fazem parte desse processo na vida da criança devem estar atentos para serem pessoas criativas e que incentivem também a criatividade de suas crianças, possibilitando a curiosidade e o aprendizado rico e interativo infantil.

Assim, a intervenção do professor é necessária e conveniente no processo de ensino-aprendizagem, além de a interação social ser indispensável para o desenvolvimento do conhecimento emancipado de crianças.

Na situação específica vivida nos dias atuais pela Educação Infantil, a contribuição dos fundamentos teórico-metodológicos dos estudos críticos permite-nos repensar os 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).

Sabemos que a concepção de infância é uma construção histórica e social e que, nesse viés, depende de diversos fatores. Nesse sentido, percebemos que, atualmente, as crianças são as principais influenciadas pela indústria de consumo, modificando, desse modo, sua infância e sua forma de brincar e interagir.

A brincadeira, nessa concepção, frente ao consumo, possibilita e estimula o brincar solitário. Diante disso, é percebível o investimento da mídia na vida infantil, onde os mesmos se encontram em um momento de fragilização e imaturos para reagir a certos bombardeios da mídia.

Entende-se, a partir dos princípios aqui expostos, que a escola e o professor deverão contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didáticas e pedagógicas, possibilitando as manifestações corporais e encontrando significado através do lúdico presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

A escola, segundo Zanolla (2007), tem que se preparar para o novo universo que nos acompanha, pois a indústria continua sempre a oferecer atividades para as crianças no seu tempo livre (que nem sempre são educativas), sendo papel da escola auxiliar esta criança com brincadeiras instrutivas, que atendam às suas necessidades de acordo com a sua faixa etária e sua maturidade cognitiva e social.

Partindo do pressuposto de que o brincar é uma das possibilidades lúdicas para uma criança desenvolver os potenciais de aprendizagem, a escola deveria, então, priorizar e mediar, com o auxílio de professores, a promoção, por meio do brincar e das brincadeiras, uma aprendizagem significativa e lúdica.

4 OS PASSOS METODOLÓGICOS

Propomos neste capítulo a melhor compreensão desta sociedade atual com um olhar voltado para a realidade no âmbito escolar. Utilizamos, como metodologia de pesquisa, a pesquisa de campo, que aconteceu em duas escolas da infância no município de Londrina. Para analisar a ludicidade e as possibilidades de um trabalho pedagógico ressignificado, desenvolveu-se uma formação pedagógica em uma das escolas.

Faz-se necessário mencionarmos aqui que na Escola Infantil B, de caráter privado, não foi possível a sua aplicação. Nós, como pesquisadores, tentamos, por inúmeras vezes, contatar a escola para darmos a nossa devolução da pesquisa. Porém, a escola a todo momento estava ocupada, com sua rotina diária, o que nos impediu de conseguir realizar a oficina.

É importante salientar que a distribuição das informações em subtópicos tem como objetivo promover um olhar para a pesquisa, no que se refere a sua totalidade, para que o leitor consiga compreender e analisar todos os envolvidos da pesquisa. Ressaltamos que, por causa da metodologia utilizada, outras pesquisas semelhantes poderão existir. Assim, os resultados podem coincidir com outras instituições, já que estamos falando de um campo amplo.

4.1 OBJETO, CENÁRIO E PARTICIPANTES

O trabalho de pesquisa surgiu durante os estudos realizados durante a Graduação e a participação em projetos no curso de Pedagogia. Percebemos o quanto a sociedade contemporânea, à luz da indústria cultural, pode influenciar e modificar os indivíduos, atingindo também o campo educacional, o trabalho pedagógico da escola e dos professores, a vida social e o desenvolvimento das crianças em sua primeira infância.

Percebeu-se a necessidade de continuar pesquisando sobre esta temática, principalmente por conta das dificuldades relacionadas ao processo de desenvolvimento de atividades lúdicas por meio do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil.

A amostra foi estabelecida por conveniência, e o lócus da pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Infantil de caráter público (denominada Escola

Infantil A) e uma de caráter privado (denominada Escola Infantil B), ambas no município de Londrina, Paraná.

Nas escolas, a pesquisa foi realizada com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos. No período de um mês, totalizou-se 100 horas de observação em cada instituição.

Como metodologia de investigação, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa descritiva, que tem por objetivo, não só a aparência do fenômeno, como também a essência. Com base no estudo teórico, para apresentarmos com propriedade as discussões levantadas, fez-se necessária uma pesquisa de campo. Para tanto, elegeu-se a abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Foram selecionadas uma escola pública e outra privada, a partir de um estudo teórico e de campo em dois centros de Educação Infantil localizadas na cidade de Londrina. Como critério de escolha, para definirmos uma escola pública e outra privada, levamos em consideração seu contexto social e econômico, visto que seria diferente.

Posteriormente, conforme o aceite das escolas e das professoras e a autorização da pesquisa, apresentou-se o projeto científico e demais documentos aos participantes. Requisitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que todos os participantes assinaram de acordo com a condução da pesquisa. O projeto passou pela avaliação científica do Comitê de Ética e obteve aprovação.

4.2 METODOLOGIA E PESQUISA

A abordagem da pesquisa foi à luz da Teoria Crítica de sociedade em sintonia com outras proposições teóricas, que são suscetíveis ao diálogo epistêmico. Para tanto, foi realizado um recorte histórico, por meio da pesquisa bibliográfica, com leituras de obras que discutem essa temática a partir de uma análise crítica da realidade.

Fez-se o uso da pesquisa bibliográfica por ser um estudo teórico, pois, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos

científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador um olhar mais apurado acerca dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais. Sua finalidade é a de colocar a pesquisadora em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa, permitindo a ela um aprofundamento teórico que norteia o objeto estudado.

Enfatizamos que o recorte histórico de cunho bibliográfico fará uma explanação, desde as concepções de mundo, homem, cultura na sociedade contemporânea, salientando também a indústria cultural, até o âmbito escolar. Tomar-se-á como foco a formação dos professores e suas mediações e dificuldades em desenvolver o brincar lúdico na primeira infância.

Com base no estudo teórico, para apresentarmos com propriedade as discussões levantadas, faz-se necessária uma pesquisa de campo com o intuito de verificar os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho pedagógico com as crianças. Analisamos a base nacional no que tange a ludicidade e o Projeto Político Pedagógico de cada centro de Educação Infantil, tendo como categoria de análise, a percepção da escola em relação aos conceitos de educação, trabalho pedagógico docente (formação e atuação) e ludicidade (brincar).

A pesquisa documental faz-se importante neste contexto, pois, conforme o autor Gil (2002, p. 62-3), esta é uma “fonte rica e estável de dados”. Apontamentos da autora Pádua (1997) corroboram ao afirmar que a pesquisa documental é realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Desse modo, vem sendo utilizada no sentido de aprofundar as análises a partir dos dados coletados, visando descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

A proposta iniciou com uma observação da prática dos professores, a fim de estabelecer, com base em algumas categorias de análise, uma compreensão crítica do trabalho pedagógico docente com as crianças. Os aspectos de análise foram: relação entre teoria e prática; concepção sobre o brincar e, conseqüentemente, do sujeito que brinca; ações de planejamento e intervenções didáticas lúdicas nos momentos do brincar; e brincadeiras das crianças entre quatro e cinco anos.

Também foram observados os tipos de brinquedos e brincadeiras proporcionados pelos professores às crianças, com o intuito de analisar se existe influência da indústria cultural neste processo. A observação deteve-se na análise

do trabalho pedagógico das professoras em sala de aula de ambos os CEIs. Observamos as ações 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 por meio da ludicidade e o brincar, discurso narrativo e prática do professor. Simultaneamente ao processo de observação participante, verificamos os itens de análises das professoras via entrevista semiestruturada, com apresentação de um roteiro básico de questões abertas e fechadas – sem rigidez –, a fim de tentarmos compreender a prática desses professores e suas dificuldades encontradas em campo.

Vale salientar que o uso do recurso máquina fotográfica e gravador de voz para a entrevista possibilitou à pesquisadora adicionar uma grande quantidade de dados à pesquisa, de forma extremamente significativa. Apresentaremos, a seguir, os momentos vivenciados nas duas instituições de ensino.

4.3 ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO: ESCOLA INFANTIL A

A instituição de Educação Infantil denominada “escola A”, com base no seu Projeto Político Pedagógico, teve início em junho de 2001 e começou atendendo 13 crianças. De acordo com a Resolução nº 3736 de 23/07/14, atualmente, ela atende em torno de 111 crianças, em turmas que variam em idades de zero a cinco anos e funciona em período integral, entre os horários das 06h45 às 19h15.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, busca-se garantir, em cada etapa educacional, a aquisição de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Toda ação desenvolvida pauta-se nos princípios legais e pedagógicos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, compreendendo o trabalho educativo, com objetivos de:

[...] é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos [...] (IBIPORÃ, 2009, p. 4).

Nesse sentido, entende-se que o trabalho pedagógico, na fase da infância, deve partir de uma perspectiva que integre o educar, o cuidar, mas deve, também, oportunizar:

[...] desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora para a identificação do essencial, do fundamental, para além do mais atrativo e aparente. (MARTINS, 2013, p. 294).

Nessa perspectiva, a concepção que orienta o trabalho com a Educação Infantil deve considerar a criança como sujeito histórico; com capacidades de apropriação da produção cultural da humanidade, por meio da ação educativa intencional e sistematizada. De acordo com o PPP da escola A¹ (2010, p. 124):

A escolarização tem papel importante para que as potencialidades da criança superem o lugar em que se encontram, mobilizando, assim, a reestruturação psíquica, o aprimoramento dos atos conscientes e planejados. Isso porque, há uma complexidade das funções que superam qualitativamente aquelas que a criança poderia construir de forma autônoma ou mediante experiência individual, provocando novas relações com a realidade. (PPP escola A, 2010, p. 124).

Em relação ao público atendido, dá-se prioridade aos filhos dos funcionários do Hospital Universitário de Londrina e, então, atendem-se outras demandas sociais. Está estruturada na região leste de Londrina, próximo ao Hospital.

A escola está amparada por um espaço interno e externo muito bem organizado e estruturado. A área interna conta com um *hall* de entrada e possui um estacionamento rotativo, uma secretaria, área da administração, almoxarifado e sanitários. Adentrando mais na escola, pode-se observar o consultório psicossocial, enfermaria, consultório médico, anfiteatro, nutrição, refeitório de funcionários e, ao lado, os sanitários, cozinha, lavanderia, serviços gerais e almoxarifado de rouparia.

Possui uma biblioteca, brinquedoteca, videoteca e salas de Educação Infantil de 1 ao 6, salientando que as três últimas salas possuem sanitário infantil, sala de repouso para os funcionários e sala de estimulação.

¹ Para não expor a identidade da escola, professores e alunos, o documento não pôde ser referenciado totalmente.

Na área externa como analisar com as Figuras 1,2,3 e 4, há um pátio em estilo quadra com cobertura, que está ligado ao prédio perto dos solários para o berçário 1 e 2. Indo ao pátio, há um *playground* com área gramada, onde existe uma estrutura de madeira em formato de uma casa (casinha) onde, abriga diversos brinquedos conforme as Figuras a seguir:

Figura 1: Playground Escola Infantil A



Fonte: a própria autora

Assim como a Figura 1 e 2, é notório o quanto a escola possui um espaço externo de playground espaçoso para as crianças brincarem, com brinquedos de diversas cores, tamanhos, e tipos de atividades, possui também duas gangorras localizadas na casinha, há também um labirinto em formato das figuras geométricas, escorregadores, e um balanço.

Figura 2: Playground Escola Infantil A



Fonte: a própria autora

No que se refere as Figura 3, nota-se que a mesma casinha das figuras anteriores é bem grande, pois do seu outro lado, possui também mais um escorregador, e uma escada para as crianças subirem, que dá acesso a mesma casinha.

Figura 3: Playground Escola Infantil A



Fonte: a própria autora

Ainda analisando o espaço externo, conforme podemos perceber com a Figura 4, localizada na quadra de esportes da escola, aonde possui alguns brinquedos de balançar, com formadores diversos conforme podemos analisar na Figura, formato de peixes, jacarés e cavalinhos.

Figura 4: Playground Escola Infantil A



Fonte: a própria autora

Após analisarmos o PPP da escola, e seu espaço interno e externo,

iniciou-se as observações em sala, a nossa chegada foi extremamente positiva. A pedagoga, sempre muito simpática e receptiva, nos acolheu muito bem e achou a temática da dissertação necessária e interessante para a formação da escola e dos professores.

Em seguida, apresentou-me para a sala de aula em que iria observar. Posteriormente, a pedagoga me apresentou às duas professoras regentes da sala e a uma estagiária de Pedagogia. Deixou-me, então, à vontade para iniciar as minhas observações.

A professora I explicou para as crianças a minha visita e, resumidamente, o meu objetivo de estar lá. Convém ressaltar que estas agiram naturalmente com a minha presença.

No ambiente da sala de aula, inicialmente, pude notar que o espaço físico da sala continha tipos de cartazes espalhados, tais como: calendário, ajudante do dia, regras da sala, chamada, tempo, alfabeto, gráficos e algumas produções da semana, como é possível perceber nas Figuras 5 e 6:

Figura 5: Cartazes e Organização da Sala



Fonte: a própria autora

No que tange aos cartazes, nota-se que não são produções feitas pelas crianças, e sim pelas professoras. Geralmente ficam a uma altura que não estão ao alcance dos alunos.

Vemos também, ao passar pelas outras salas de aulas, uma certa familiaridade nos aspectos pedagógicos, e que as decorações das salas de aulas são semelhantes.

Isso nos leva a observar que existe uma certa padronização e reprodução, o que reforça a lógica da indústria cultural, na qual a mesmice pedagógica está presente.

Sendo assim, Adorno (1973) nos alerta, afirmando que tal padronização poderá nos levar a uma reprodução da indústria cultural no que se refere ao conformismo, ao naturalismo, impedindo, dessa maneira, pensar em espaços diferenciados que levem em consideração a identidade dos sujeitos envolvidos. Se estes cartazes tivessem sido construídos pelos alunos, poderiam ter agregado valor de pertencimento e, com isso, a sala de aula teria sua essência voltada à construção da autonomia em relação ao ser sujeito e do espaço em questão.

Figura 6: Cartazes e Organização da sala



Fonte: a própria autora

Dado o exposto como vemos também na Figura 6, percebemos traços de uma influência da indústria cultural que consiste na (re)produtividade das coisas, tais como a arte, a cultura e o conhecimento que passam a ser padronizados, fazendo com que, de uma forma inconsciente, os mesmos se tornem conformados pela lógica. Distanciam-se, assim, do processo de conhecimento e reflexão consciente da realidade que os cercam.

Dessa maneira, conforme acrescentam os autores Horkheimer e Adorno (1985), “O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante e ativo”.

Dentro dessa ótica, percebemos que o processo de padronização e reprodução é o eixo central da indústria cultural e é também o fator que “duplica na consciência dos homens o que existe”, formando a consciência ao confirmar o mundo na ordem estabelecida (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 175), como, por exemplo, todos os cartazes iguais fixados nas paredes das salas de aulas, feitos sem contar com a participação dos alunos na sua construção.

É interessante pontuar que o espaço físico da sala é amplo, e o número de professoras para a ação docente é maior do que em diversas outras escolas da infância, pois geralmente as crianças passam o tempo todo com uma professora.

Pode-se verificar que as crianças possuem uma rotina, em que há horário previsto para as atividades. Uma delas que queremos destacar é referente a reciclagem que podemos ver a atividade na Figura 7: a professora iniciou a aula mostrando um vídeo do meio ambiente para a turma sobre o assunto do desmatamento e depois outro da “Turma da Mônica” sobre a regra dos três Rs (reduzir, reutilizar, reciclar).

Neste momento, as crianças gostaram do vídeo, acharam interessante por conter imagens da “Turma da Mônica”, engraçado na parte dos personagens e, no final, houve uma reportagem sobre uma baleia que se viu na televisão. Como mostra a imagem, a professora passou a atividade no *notebook*, que, em nossa perspectiva, as condições não foram favoráveis, pois o *notebook* é muito pequeno para as crianças em sala de aula. Segue a figura 7:

Figura 7: Atividade Reciclagem



Fonte: a própria autora

Neste caso, a professora poderia ter utilizado a sala de recursos multimídias da escola, onde contém um *datashow* e tela com tamanho adequado ao número de crianças presentes para que, assim, todas conseguissem assistir às programações.

Vale salientar que, para esta ação, as professoras poderiam pensar em ações didáticas baseadas nos passos apresentados por Saviani, tais como: prática social presente na organização do plano de aula e da didática trabalhada em sala de aula. Estariam, assim, contemplando a teoria e prática adotada pela escola, que, por sua vez, é baseada nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Teoria Histórico-Cultural, como se refere o Projeto Político Pedagógico (PPP).

É possível, desta forma, inferir que, por meio das observações e análise dos dados, se faz necessário um estranhamento acerca da relação entre teoria e prática, isto é, o PPP da escola está baseado em uma perspectiva da PHC quando afirma que:

Nessa perspectiva, o papel do professor é de garantir aos sujeitos uma educação que proporcione o acesso e a apropriação dos conteúdos científicos, de modo que estes tenham subsídios teóricos para suas ações na sociedade. Como afirmam Martins e Duarte (2010, p. 189), o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, cultural, mediado pela apropriação de conteúdos científicos, para organizar a atividade baseada no desenvolvimento infantil. (PPP escola A, 2010, p. 189).

Ainda, o documento elucida a justificativa pela preferência deste embasamento teórico. Justifica-se por:

Apresentar uma prática pedagógica que propõe uma interação entre conteúdo e a realidade concreta, visando a transformação da sociedade através da ação-compreensão-ação do aluno, que enfoca nos conteúdos, como produção histórico-social de todos os homens. (PPP escola A, 2010, p. 190).

Pensando nestas questões, para dar início e continuidade a aula, com base em uma perspectiva crítica e para contemplar o PPP da escola, Sugere-se como forma de ressignificar o trabalho pedagógico que a professora ao iniciar sua aula, poderia apresentar alguns questionamentos aos alunos: “Vocês sabem ou já

ouviram falar sobre a reciclagem?"; "Vocês sabem o que é?"; "O que vocês conhecem sobre?"; "Nas suas casas vocês fazem o uso da reciclagem?"; "O que vocês gostariam de pesquisar e saber mais sobre a reciclagem?".

É importante destacar que, nesse momento, a professora poderia anotar as respostas dos alunos sobre o que gostariam de pesquisar sobre o tema em questão. O objetivo das perguntas norteadoras tem como premissa perceber o conhecimento prévio de cada aluno, construindo, assim, um diálogo entre professora e crianças, o que denominaríamos aqui, segundo a teoria sócio-cultural, como um momento de interação.

Após conversar com as crianças sobre o que elas sabem ou gostaria de saber mais, vem a etapa da problematização e instrumentalização. Observa-se que a professora regente da sala de aula trabalhou utilizando o vídeo sobre reciclagem. Em seguida, a professora possibilitou aos alunos refletir sobre a real importância da reciclagem, envolvendo várias dimensões, como a social e a cultural.

No entanto, neste momento poderia ser introduzido, o processo de formação de conceitos com as crianças, utilizando, para isso, algumas estratégias, tais como: pesquisar sobre o conceito de reciclagem, consultando o dicionário para sabermos o significado de tal palavra.

Mesmo que a criança da Educação Infantil não esteja alfabetizado ou letrado, ele não seria impedido de ilustrar a pesquisa de conceito por meio do dicionário, pois a real finalidade desta ação seria demonstrar para o aluno a importância de conhecer a etimologia das palavras e, ao mesmo tempo, indicar caminhos voltados à experiência de se pesquisar. Desta maneira, podem-se também apresentar outras fontes de pesquisa, por meio dos livros de literatura infantil, entrevista ou questionário a serem aplicados para professores da própria instituição, familiares ou comunidade.

Salientamos a importância de o professor utilizar-se dessas diversas linguagens, tendo em vista a importância da mediação.

Contribuindo com essa reflexão, citamos o próprio documento elaborado pela instituição. No PPP da escola, afirma-se que, para que a criança construa a formação do pensamento crítico e dos conceitos, é necessária a mediação do professor. Martins corrobora nesta reflexão, afirmando que (2013):

[...] Na Educação Infantil, as ações devem ser orientadas por uma

ação pedagógica que corrobora com a apropriação dos conhecimentos científicos apontada por Martins como sendo “a propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, à raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento infantil, desenvolvendo assim as funções psíquicas superiores, a partir da apropriação dos instrumentos culturais e dos processos funcionais como a percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento [...]” (MARTINS, 2013, p. 290).

Assim notamos que não foi possível constatar o processo de problematização, instrumentalização e de pesquisa com as crianças. Após o momento de introdução da formação de conceitos, neste momento seria interessante reservar um período para que cada criança pudesse verbalizar o que entendeu utilizando-se de várias linguagens: oral, escrita, musical, corporal. O intuito é de perceber se ocorreu a apropriação do conhecimento por meio da proposta de atividade disponibilizada pelo professor.

No último momento, a professora trabalhou falando de uma reportagem que viu sobre a baleia na televisão, a qual engoliu plásticos e foi encontrada morta no mar. Os alunos ficaram extremamente curiosos, fazendo inúmeras perguntas para as professoras que, no momento, não sabiam tanto sobre o assunto. Faz-se necessário ressaltar que a professora desenvolveu um trabalho muito interessante, relacionando o conteúdo a ser trabalhado com a realidade social. Porém, quando fala da baleia utiliza como fonte o que ouviu na televisão.

Tendo em vista esse caso, a perspectiva sócio-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e conforme o PPP da escola, seria necessário apresentar a reportagem e o caso da baleia completo, com todas as informações necessárias para os alunos entenderem a realidade social e o contexto.

Nesta reportagem, que se encontra em um site da internet, é publicado que os dados só foram possíveis graças a uma pesquisa realizada por um biólogo, junto a autoridades ambientalistas na Tailândia. Isso instigaria os alunos a se tornarem pesquisadores, a buscar fontes de conhecimento científicas.

Faz-se necessário ressaltar que as reflexões apresentadas a respeito dessa atividade não têm como pretensão fazer críticas ao trabalho dos professores, pois sabemos que estamos em processo de apropriação da Teoria Sócio-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao mesmo tempo, temos que entender a sobrecarga de trabalho

dessas profissionais, pois na Educação Infantil é necessário cuidar e educar. Essa responsabilidade, conforme Martins (2013), as ações do cuidar e educar, devem estar interligadas e completamente orientada por uma ação pedagógica voltada sempre para a apropriação de conteúdos científicos, tarefa esta que não é fácil diante de uma sala de aula.

Nesse sentido, a escola passa a ser a principal fonte de educação, tanto em seu âmbito científico, como também afetivo, social e psicológico. Acreditamos que o brincar, dentro da Educação Infantil, passa a ser um dos principais meios de desenvolvimento, como um todo, da criança.

Portanto, acreditamos também que deve ser organizado e completamente orientado o momento da ludicidade, com foco no brincar, nesta etapa da Educação Infantil, mesmo que a rotina esteja completamente sobrecarregada.

Outro aspecto relevante a se destacar que foi observado, refere-se à elaboração dos planos de aula e das atividades a serem pensadas e organizadas. Nota-se que para as professoras conseguirem dar conta de tudo o que é solicitado, como planejar novas atividades, corrigir trabalhos, etc, em alguns momentos, elas apresentavam atividades com jogos de encaixe, podemos analisar com a Figura 8 um exemplo de jogo de encaixe.

Figura 8- Brinquedos e Jogos Proporcionados

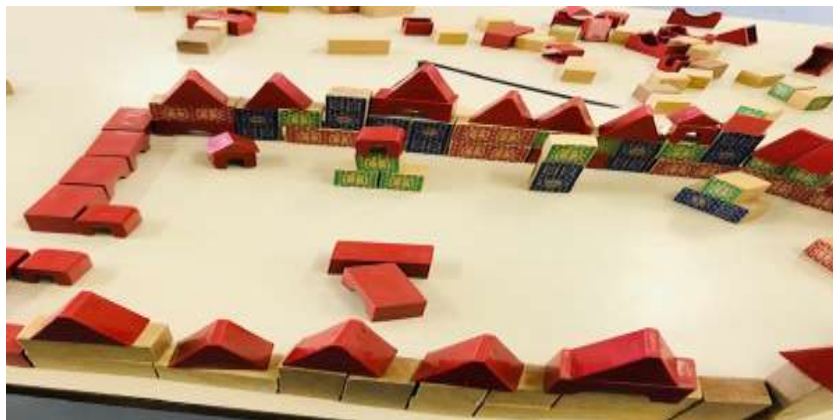


Fonte: a própria autora

Salientamos as professoras regentes na maioria dos dias observados, faziam a mesma ação de entregar pecinhas onde procuravam mudar

apenas as peças proporcionadas, conforme as Figuras 8,9,10,11,12 e 13, Entende-se aqui, que as professoras ofereciam uma variedade de pecinhas de encaixe, porém sempre com o mesmo objetivo: sentarem em uma mesa com no máximo quatro crianças, e brincarem de encaixar as peças, de preferencia sempre na mesa , sem utilizar a sala inteira, pois neste momento estavam esperando para irem para o refeitório, no momento do lanche. Como observa-se na Figura 9, outro exemplo de pecinhas.

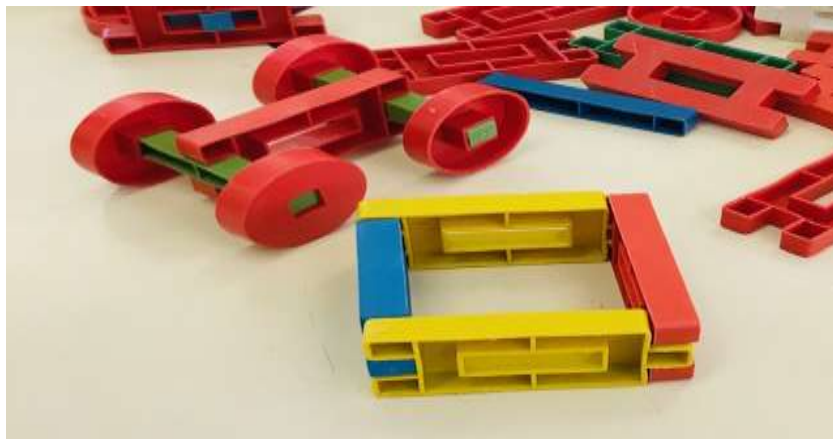
Figura 9- Brinquedos e Jogos Proporcionados



Fonte: a própria autora

Salientamos que percebe-se a criação e imaginação das crianças nas atividades conforme as observação e também conforme as Figuras, enfatizamos a Figura 10, onde mostra-se um carrinho feito por uma criança com as pecinhas de encaixar, neste momento observado, a criança como a imaginar com o carrinho que é um piloto de corrida.

Figura 10- Brinquedos e Jogos Proporcionados



Fonte: a própria autora

Nota-se que as crianças interagem com as peças proporcionadas, e usam da criatividade e imaginação, porém o que percebe-se é uma ausência de mediação das professoras nestas atividades, pois as mesmas quando entregavam as peças para as crianças, dirigiam-se as suas mesas para adiantar os seus afazeres.

Vale mencionar, que entende-se o quanto observado na realidade, o quanto as professoras possuem uma carga horária extensa e cansativa de trabalho, e que precisariam de mais tempo de Hora atividade para organizar melhor seu trabalho pedagógico, porém para atividades que envolvam a ludicidade, é necessário a mediação do professor.

Figura 11- Brinquedos e Jogos Proporcionados



Fonte: a própria autora

Neste cenário, percebemos que ocorre com as mesmas experiências de brinquedos, como podemos perceber na Figura 11.

Portanto, é preciso um olhar para os jogos e as brincadeiras proporcionados, partindo dessa inquietação que a discussão se faz necessária, enquanto professores, precisamos proporcionar atividades e situações cotidianas em que a criança possa construir, imaginar, criar, reaproveitar materiais que aparentemente não têm símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis. (OLIVEIRA, 2007).

Corroborando com essa ideia, percebemos que os educadores sabem que as crianças poderiam ter um brincar ressignificado, que fosse pautado no lúdico, mas não se planejam para mudar isto. Eventualmente, podemos perceber que os professores proporcionam atividades diferenciadas com seus alunos, no

entanto, deveriam estar presentes, todos os dias, atividades que despertassem o máximo de desenvolvimento possível das crianças.

Figura 12- Brinquedos e Jogos Proporcionados



Fonte: a própria autora

Conforme a Figura 12 e 13, outro tipo de pecinha foi proporcionado para as crianças, percebeu-se nestes momentos, que em algumas situações as crianças ficam de certa maneira cansados com tal ação, pois observou-se as crianças pedindo para ter outras atividades como: ler um livro, desenhar, pintar, brincar com outros jogos e brinquedos proporcionados.

Vale mencionar que o professor necessita planejar as suas ações baseadas em situações diversas, envolvendo o lúdico. Assim, faz-se necessário proporcionar momentos que estimulem a criatividade e a imaginação sem fim, e com diversos objetivos, diversas situações, ambientes, pois momentos que envolvem o lúdico, dos jogos, leva a criança ao desenvolvimento do prazer, da fantasia e da imaginação, independentemente do objeto/mercadoria. Nesse sentido, acredita-se que:

O elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. (HUIZINGA, 1996, p. 54).

Figura 13- Brinquedos e Jogos Proporcionados



Fonte: a própria autora

Em suma, nota-se com base nas observações uma ausência da mediação das professoras, que quando não acontece tal ação conforme Santos (2011), o jogo não tem valor educativo e formação de conceitos por si mesmo, é necessário a mediação do professor. O ele poderá contribuir no sentido de permitir um relaxamento necessário a outros esforços intelectuais, tornar lúdicos exercícios didáticos, tais como ler e escrever e, ainda, ser suporte para a compreensão da personalidade da criança e para atividades físicas, incluindo também a educação para o corpo.

Salientamos que para a contribuição deste momento, a professora poderia aproveitar para oferecer um objetivo com as atividades e jogos proporcionados, uma problematização, um desafio, poderia oferecer outras oportunidades, dentre outras ações que envolvem a ludicidade e o desenvolvimento crítico.

Desse modo, enfatizamos que quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar, mais fácil será a sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Segundo os autores Carneiro e Dodge (2007, p. 59), “o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem”. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, age de maneira independente e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

Pode-se citar que os brinquedos e jogos utilizados já estavam prontos, isto é, comprados em uma determinada empresa e não construídos pelas

crianças. O fato da construção dos jogos e dos brinquedos pelas crianças é que tem que ser priorizado.

Assim, frisa-se que o professor tem um papel muito importante na relação da criança com a construção do conhecimento, se desejarmos formar crianças criativas, críticas e com autonomia. É o enriquecimento das práticas pedagógicas com a inserção de jogos, brinquedos e brincadeiras construídos pelas crianças que as desenvolve.

Em consequência disso, quando o professor prioriza atividades lúdicas, percebe-se o quanto os alunos ficam animados, encantados com tais atividades, pois eles aprendem brincando, com prazer e alegria.

Nesse viés, ressaltamos o quanto a ludicidade, por meio dos jogos e brincadeiras, é de extrema importância, pois a criança que brinca está, não só explorando o mundo ao seu redor, mas também, comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário nesse espaço chamado brincadeira e que será o de suas futuras atividades culturais.

Assim, Oliveira (2007) nos ajuda a pensar que a Educação Infantil precisa permitir os momentos criativos e inventivos pela ludicidade, e não a mera reprodução deste cenário capitalista. Há a necessidade de envolver as crianças em momentos de brincadeira em que essas possam brincar, sorrir, criar, pensar, fantasiar, sonhar e interagir com os demais a sua volta.

Também foi possível perceber, com o decorrer do trabalho de pesquisa e análise, o quanto ainda está presente o confronto entre teoria e prática, visto que o Projeto Político Pedagógico da escola está baseado em uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

Como afirma o documento:

Nessa perspectiva o papel do professor é de garantir aos sujeitos uma educação que proporcione o acesso e a apropriação dos conteúdos científicos, de modo que estes tenham subsídios teóricos para suas ações na sociedade. Como afirmam Martins e Duarte (2010, p. 189), o professor é compreendido como aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico. (PPP escola A, 2010, p. 189).

A justificativa para o norte pela teoria é explicada porque a mesma:

Apresenta uma prática pedagógica que propõe uma interação entre conteúdo e a realidade concreta, visando a transformação da sociedade através da ação-compreensão-ação do aluno, que enfoca nos conteúdos, como produção histórico-social de todos os homens. (IBIPORÃ, 2009).

No que se refere a contextualização e problematização mencionada, vale salientar a necessidade de formar conceitos por meio da contextualização e problematização e utilizar atividades lúdicas nesse viés.

Nas perspectivas dos autores, para que de fato tenha um desenvolvimento da formação do pensamento crítico e dos conceitos pelas crianças, o professor deve atuar como um mediador nesse processo. Como coloca o documento da escola Projeto Político Pedagógico da escola A, 2010:

Portanto, na educação Infantil, as ações do educar e do cuidar devem ser orientadas por uma ação pedagógica que corrobora “[...] a apropriação dos conhecimentos científicos apontada por Martins (2013, p. 281), como sendo “a propriedade do ensino de conceitos durante toda a idade escolar, à raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir, sistematicamente, o curso de formação do pensamento infantil[...]”, desenvolvendo assim as funções psíquicas superiores, a partir da apropriação dos instrumentos culturais e dos processos funcionais como: “[...] percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. (MARTINS, 2013, p. 290).

Assim, o professor 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.

Dentro desta ótica, faz-se importante o professor apresentar, em suas atividades, subsídios para que as crianças obtenham uma compreensão social e histórica da sociedade.

No que tange ao trabalho pedagógico das professoras, podemos mencionar uma situação em que ocorreu a participação de todos, no coletivo: quando foi realizada uma roda de conversa em que a professora contou a história da Cinderela. Conforme mostra a Figura 14, neste momento de observação, percebe-se que a professora ficou o tempo todo sentada com os alunos contando as histórias e eles, quando tinham alguma dúvida, poderiam fazer perguntas apenas no final da história, disse a professora.

É neste momento que percebemos que a professora não quer ser interrompida com as dúvidas e curiosidades das crianças, quando ela fala que irá responder depois, que percebemos que se perde o momento que poderia ser riquíssimo de indagações e contextualizações, o qual poderia promover a ludicidade por meio da formação de conceitos com as crianças.

Figura 14- Roda de Leitura



Fonte: a própria autora

Nota-se o quanto a semiformação se instala com sutileza, incorporando-se assim nos materiais didáticos, livros e práticas educativas, como nota-se na Figura 14, quando o livro é o da Cinderela, e apenas com uma versão da leitura. Isso nos leva a observar que, diante desse momento, a professora poderia ter proporcionado a história da Cinderela como um conhecimento prévio dos alunos e, partindo disso, apresentar um novo momento. Porém, a professora não deu continuidade nesta atividade, fazendo com que ficasse apenas na diversão da história.

Convém ressaltar que, nos dias atuais, a indústria cultural está atrelada à essas histórias de contos de fadas da Disney com os seus repertórios prontos, fetichizados que seduzem inconscientemente as crianças. A professora, ao proporcionar essa história, usando o PPP da escola como base, poderia ter feito, após ler, uma leitura crítica, baseando-se nos estereótipos encontrados nos contos de fadas e poderia trabalhar a parte crítica da história.

Nesse mesmo viés, Adorno, ressalta sobre a ideologia imposta pela lógica da indústria e do consumo que, nas palavras do autor Adorno(1979), elucida o

processo em que os homens continuam sendo sujeitos de uma certa reprodução, modificando assim a sua consciência e pensamento, abrindo espaço para as influências da cultura propagada, fazendo com que ocorra a semiformação/semicultura de um indivíduo.

Sobre essa temática, o autor acrescenta:

Que a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações e mesmo por seu intermédio se tornou a forma dominante da consciência contemporânea – é justamente isto que exige uma teoria mais ampla. A ideia de cultura não deve ser sacrossanta para ela, conforme é hábito da própria semiformação. (ADORNO, 1979, p. 94).

Desse modo, a educação seria um elemento da cultura para atuar em oposição a esses processos alienantes vinculados à indústria cultural, que se estabelecem de maneira ideologizada. Em sentido amplo, a educação está relacionada à produção de uma consciência crítica, política e reflexiva oposta aos modelos de adaptação e adesão, que são propostos pela dinâmica social.

Segundo Garcia, Castro e Jobim e Sousa (1997), os mais recentes filmes e histórias da Disney 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.

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 e histórias 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).

Dessa maneira, a Disney domina a vida de crianças e molda poderosamente a cultura de crianças. 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 do exposto acima, vemos que o cinema, filmes e histórias, considerados da indústria do consumo, têm investido de maneira criativa em transformar os pensamentos e concepções das crianças.

Vale mencionar que a estagiária da sala observava as crianças realizar tais atividades, como as brincadeiras, por exemplo. Porém, não foi possível perceber a utilização de uma linguagem que possibilitasse uma mediação, como indagar as crianças sobre o que estavam fazendo, estimular a imaginação ou a criatividade por meio da ludicidade.

4.4 ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO: ESCOLA INFANTIL B

A instituição de Educação Infantil denominada escola B, com base em seu Projeto Político Pedagógico, teve início no dia 30 de janeiro de 2012. Em relação ao público, refere-se à região oeste do município de Londrina.

Ainda com base no mesmo documento², a escola, para falar sobre a educação e seu conceito de criança, cita o autor Carraro (2006), que contribui, dizendo:

A qualidade da educação infantil depende, cada vez mais, da parceria entre escola e a família. Abrir canais de comunicação, respeitar e acolher os saberes dos pais e ajudar-se mutuamente, assim se tornando benéficas as nossas crianças pequenas. (PPP escola B, 2012).

Tem por objetivos, para a educação da infância:

- A) Criar um ambiente estimulador, onde seja oportunizada a construção das aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento da criança: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser;
- B) Criar condições para que a criança possa sentir-se aceita, compreendida e amada;
- C) Estimular o desenvolvimento da criança de acordo com a sua idade, cultura, comunidade e família, a qual ela está inserida;
- D) Estimular a capacidade inventiva e criativa para que possa

² Para não expor a identidade da escola, professores e alunos, o documento não pôde ser referenciado totalmente.

expressar-se livre e espontaneamente;

E) Apresentar atividades significativas e desafiadoras incentivando a descoberta e proporcionando oportunidades para a criança estabelecer trocas;

F) Favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual, afetivo e social;

G) Oferecer atividades nas quais as crianças possam manifestar os valores culturais que trazem e os amplie, de modo a possibilitar a construção da autonomia, da criatividade, da capacidade crítica e a formação da autoestima;

H) Oferecer atividades com as quais as crianças possam manifestar as linguagens: oral, gestual, corporal, teatral, matemática e musical. (PPP escola B, 2012).

Em relação ao cuidar e educar, a escola entende por:

Na educação infantil, o “cuidar” é parte integrada da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento. Assim, o cuidar e educar envolvem estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo que se mostra dinâmico e em constante evolução. (PPP escola B, 2012).

O seu projeto se baseia em uma perspectiva interacionista, que favorece as relações entre desenvolvimento e aprendizado. Referente às interações que pelo princar é possível promover:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (PPP escola B, 2012).

No que se refere ao público atendido, conta com crianças de 2 a 5 anos, no período das 7h30 às 17h30, totalizando 85 crianças. O público atendido é de famílias pertencentes à classe média e, segundo o Projeto Político Pedagógico, oferece uma educação de qualidade, garantindo o seu desenvolvimento integral.

Faz-se necessário ressaltar que o espaço interno da escola é pequeno e conta apenas com um escorregador e uma gangorra em formato de cavalinho, como demonstram as figuras 15 e 16.

Figura 15- Parque Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Figura 16- Parque Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

As crianças contam apenas com esse espaço para recreação. O Centro de Educação Infantil conta também com cinco salas de aulas divididas entre: maternal; CI I – A; CI I – B; CI II; e CI III. Há ainda três sanitários, sala de direção, sala de coordenação, cozinha, refeitório, sala recreativa, quadra de esportes coberta e o de hall de entrada. Tratando-se da rotina da escola infantil B, relatamos algumas observações que consideramos aqui necessárias. Amparadas pela teoria que se baseia este trabalho, apontaremos possíveis momentos de reflexões.

Frisa-se aqui que o intuito de apontarmos alguns momentos observados não é na tentativa de questionar a escola ou o trabalho do professor analisado, mas sim de contribuir e apontar os seus desafios encontrados em sala de aula, no que se refere a Educação Infantil, atividades e práticas pedagógicas quanto

à ludicidade.

Começaremos, a seguir, relatando as atividades que consideramos essenciais para atingir os objetivos propostos neste trabalho.

A observação na escola teve início em agosto de 2018 às 13h. Em um primeiro contato, conversei com a pedagoga. Em seguida, ela me levou à sala da professora regente, onde fez uma breve apresentação do meu trabalho e explicou que eu iria ficar um mês em sala de aula junto a ela e os alunos para observar, principalmente, questões relacionadas ao lúdico e brincadeiras (assim ela explicou à professora e às crianças).

As crianças receberam-nos com muita alegria e curiosidade, perguntando a todo momento por quanto tempo iríamos ficar e o que viéramos fazer. Estavam achando tudo aquilo uma novidade, algo muito novo. Foi diferente da escola infantil A, onde as crianças nos receberam com neutralidade, pelo fato de que a escola sempre recebe estagiários. No período de observação, foi possível perceber que as crianças têm uma rotina pontual: no início, a professora recepciona as crianças que estão chegando de suas casas, ou então as que continuam na escola para o segundo turno.

Comumente, deixam-se as crianças livres para brincar e, depois, a professora geralmente começa suas aulas com algumas questões rotineiras, tais como, fazer a leitura do calendário, falar qual dia é hoje, mês e ano. Logo em seguida, a professora oferece a proposta de leitura do Alfabeto, e números que estão na parede. Conforme a Figura 17.

Figura 17- Cartazes Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Desta maneira, fica evidente uma rotina proporcionada pela professora de repetir o alfabeto e números, percebemos com as observações, que até mesmo as crianças já estão cansadas de repetir o alfabeto todo dia, da mesma maneira que a professora também está. Foi perguntado para a professora o porquê de ela fazer este tipo de repetição todo dia, nos respondeu que são normas da escola.

Posteriormente, as crianças precisam ler também os combinados da semana, conforme Figura 18. Em seguida, os números, dias da semana, como está o tempo e, só depois, inicia-se a aula, revelando a temática que irão trabalhar.

Figura 18- Cartazes Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

É imprescindível ressaltar que o ambiente da sala de aula, em termos de cartazes colados com alfabeto, calendário, números, ajudante do dia, tempo, torna-se semelhante à da outra escola observada, o que demonstra uma padronização no cotidiano escolar, como mostram as Figuras 17 e 18.

Assim, podemos mencionar o quanto existe uma padronização existente em ambas as escolas analisadas e como essa prática ainda é comum no meio educacional. Theodor Adorno (1973) leva-nos a refletir sobre a padronização, cuja reprodução estará intrinsecamente relacionada às influências da indústria cultural e do consumo, que leva o indivíduo a um certo tipo de reprodução, e o mesmo acaba se conformando com a sua realidade, e reproduzindo isso todos os dias.

Vemos neste cenário que, a indústria cultural atinge o cotidiano das escolas e exerce um controle sutil através dos inúmeros recursos escolares: revistas, músicas, jogos, brinquedos, recursos audiovisuais, livros didáticos, jornais, computadores com acesso à internet, celulares etc. Trata-se de materiais que são inerentes à escola e estão na pauta como recursos indispensáveis à formação da criança. (BRISOLLA, 2015).

Segundo o autor, aí se aloja o processo de alienação. Isso ocorre quando o indivíduo não percebe outra coisa, senão a reprodução do processo de trabalho no seu tempo livre. “Eis aí a doença incurável de toda diversão” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 113), pois a alienação se instala na consciência, o que, de certa forma, facilita o processo de administração da indústria cultural.

Nesse sentido, entendemos que, para não reproduzir a padronização como mostra também na Figura 19, a decoração da sala poderia ser realizada pelos alunos, pois assim é possível trabalhar a construção da autonomia e da sensação de pertencimento ao lugar que os alunos estão inseridos.

Figura 19- Cartazes Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Nesse mesmo viés, em relação às atividades trabalhadas em sala de aula, identificou-se um padrão do fazer docente, ou seja, a professora sempre iniciava falando sobre uma atividade relacionada ao conteúdo ou contava uma história, que vinha seguida de uma atividade. Esta ação sempre estava voltada para a reprodução da atividade pela atividade, a qual não provocava nenhum momento de reflexão, crítica, problematização, contextualização, entendimento,

desenvolvimento. Por algumas vezes, conforme observado, os alunos ficavam até desinteressados, desanimados com tais atividades, pois todos os dias basicamente era a mesma rotina.

Outro dado extremamente importante refere-se à apostila: a escola analisada trabalha um dia da semana com ela. Percebemos um modelo tradicional de ensino, impossibilitando de trabalhar a imaginação, faz de conta, criatividade, artefatos lúdicos com as crianças, assim como mostram as Figuras 20 e 21.

Figura 20- Apostila Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Percebe-se nas Figuras 20 e 21 o quanto a apostila ainda existe nas escolas de Educação Infantil e como cada atividade desenvolve o modelo tradicional de educação, impossibilitando qualquer tipo de aprendizagem significativa, seguindo apenas um modelo, que segue um padrão de reprodução.

Figura 21- Apostila Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Adorno e Horkheimer (1985) salientam que o homem se vê tão envolvido nesse processo tradicional, composto por técnicas e operações padronizadas e mecânicas, da qual ele tenta fugir do ócio e, na tentativa de dar o seu melhor, ele se perde, pois não consegue sair desta lógica padronizada e é o alvo para reproduzir isso a diversos outros indivíduos.

Observamos também, dadas essas situações, o quanto a semiformação, assim como na escola infantil A, ocorre nos campos educacionais. Em consequência disso, precisamos estar atentos e manter um olhar crítico a estas questões. É necessário mantermos um estranhamento a respeito de nossas ações, pois não podemos estar neutralizados, como o autor Moraes complementa:

O movimento do estranhamento é o ato de estranhar no sentido de se admirar, de se espantar diante de algo que não se tem conhecimento ou costume; pode-se alcançar o “estranho” ao perceber algo ou alguém de forma diferente do que se conhece, ao assombrar-se em função do desconhecimento de certos fatores, ao se sentir incomodado diante de um fato novo ou de uma nova realidade, ao não se conformar com algo ou com a situação em que se vive; ao não se acomodar. (MORAES, 2010, p.14).

Ou seja, o foco do estranhamento está no desacomodar, o trabalho pedagógico, tanto para professores quanto para alunos, deve ser voltado para esta questão, em que, com o desencaixe-encaixe produzido na reflexão de cada indivíduo, é que se sente a inserção na sociedade e em sua realidade e as assimilações irão fazer sentido. No momento em que ocorre o estranhamento, é quando estamos indo contra a neutralização da sociedade regida por ideologias e padronizações.

Destarte, após a atividade realizada, notamos que as crianças seguem para o lanche e, posteriormente, sempre ocorrem atividades como: Educação Física, continuação de alguma atividade que não foi concluída, atividade lúdica, e esta é baseada na entrega de alguns recursos pedagógicos, tais como o dominó ou algum brinquedo confeccionado pela turma – atividade de arte para colocar no portfólio.

Logo em seguida, as crianças saem para a segunda alimentação, que geralmente acontece por volta das 16h, que seria uma fruta., depois é a parte de higiene, quando escovam os dentes, se organizam, voltam para a sala aonde a professora regente coloca a agenda dos alunos em suas bolsas e geralmente

entrega para os alunos alguns jogos, pecinhas de Lego, de encaixar ou, então, os brinquedos do baú. Enquanto isso, chama cada criança individualmente para arrumar o cabelo e organizar a roupa até dar o horário dos pais e/ou responsáveis buscarem as crianças.

Nesse âmbito, podemos inferir que a rotina diária da escola é organizada de uma maneira que, com base nas observações, deixa a professora regente sem conseguir concluir suas atividades ou ter que pará-las na metade por ter que “seguir logo para o lanche, por ter que arrumar o cabelo dos alunos, confeccionar penteados nas meninas etc.”

Nota-se também que, é no momento em que a professora coloca os alunos para “passar o tempo” no baú de brinquedos, quando ocorrem os momentos considerados livres de brincadeiras, é que ela consegue organizar os cabelos das crianças, deixando-as bonitas para os familiares.

Neste viés, notamos a padronização existente nas escolas, em querer deixar as crianças bonitas, para o simples fato de que a sociedade contemporânea exige isso: que as meninas tenham cabelos impecáveis, assim como o da *Barbie*, como o das bonecas idealizadas na televisão e internet. Assim como o cabelo dos meninos devem estar perfeitos, igual ao do *Ben 10*, dos super-heróis, que tem feito o topete dos sonhos.

Notamos, então, uma sociedade do espetáculo, que é regida por uma ideologia da falsa verdade, isso nos leva a observar que as escolas estão preferindo proporcionar isso para as crianças a deixá-las à vontade para brincar e se divertir, não se importando se irá bagunçar ou não o cabelo até os pais chegarem.

Linn (2006, p. 97) afirma que “devido ao fato de as crianças brincarem para entender o mundo, os brinquedos que lhe damos servem de lições e reflexões sobre valores da sociedade”, impactando significativamente na formação do pensamento e na vida da criança de maneira integral.

Podemos utilizar como exemplo a boneca clássica chamada *Barbie*, que transmite a imagem estereotipada de meninas, como estereótipos femininos: magras, altas, ricas e consumidoras, que ditam as regras do consumo e definem os padrões de beleza; excluindo os que não são adequados a esse padrão de mercado. Ainda, o próprio brincar foi sendo alterado em sua representação: o que antes era destinado à experiência da maternidade em situações de faz de conta, atualmente vive-se, no brincar, à preparação para a vida adulta, rodeada de luxo e

sensualidade feminina.

No mesmo caminho do consumo, está o jogo eletrônico que se encaixa no padrão da indústria cultural. Por meio da cultura e do lazer, garantindo cada vez mais lucros aos mercados e indústrias da diversão.

Conforme a ideia acima, convém ressaltar outro momento em que percebemos a lógica da padronização em busca da beleza e do encantamento, momento este em que notamos que nesta escola a sua estrutura física precisa ser reorganizada no que diz respeito ao espaço para momentos lúdicos de brincadeiras. A escola adaptou a quadra, porém existe ainda um espaço que é limitado do parque, não contém um espaço adequado para brincar e pode ser considerado um “enfeite”.

Isso nos leva a observar que a sociedade do espetáculo acontece nos campos educacionais. Por diversas vezes são colocados parques, escorregadores, construtos atraentes apenas para chamar a atenção dos pais no momento de escolher a melhor escola para seus filhos.

Dessa mesma maneira, mencionamos também os portfólios produzidos pela escola que, no período observado, podemos inferir que grande parte das produções encontradas são produzidos pela professora regente para, no final do semestre, serem entregues aos pais das crianças. Nota-se que, nesta escola, a prioridade é mostrar produções bonitas para os familiares que, por inúmeras vezes, não são as próprias crianças que fazem.

Isso nos leva a pensar que, conforme Adorno afirma em suas obras, a sociedade capitalista e a cultura de massa molda, a todo momento, o indivíduo, que caminha para a sociedade do espetáculo, para o exterior, onde o importante é estar bonito, e não o seu processo, o seu significado.

Como tal, essa realidade é modificada, produzindo assim um mundo idealizado. A indústria cultural e a sociedade do consumo, segundo Adorno (1991), agem como um espelho mágico que reflete aspectos da sociedade que o engendra, alimentando a ilusão de uma ideologia e felicidade falsa, que pretende atingir a sociedade como um todo.

Nessa mesma perspectiva, o autor ressalta que: a ideologia é, inicialmente, a condição que propicia aos produtos espirituais a sua autonomia. Ou seja, o produto espiritual imbuído de ideologia serve, antes de tudo, como instrumento de dominação de seus idealizadores sobre os seus consumidores e destinatários. A ideologia é, portanto, um preconceito que passa a ter o status de

verdade. 'Com efeito, a ideologia é justificação.' (ADORNO, 1973, p. 191).

Ou seja, a indústria cultural usa da técnica e dos melhores recursos para envolver o consumidor, levando até ele uma arte, algo que o chame a atenção, mais acessível e de conteúdo oco, repetido e muitas vezes abandonado, em que o mesmo internaliza e o reproduz.

4.5 UMA FORMA RESSIGNIFICADA DO BRINCAR

Após as crianças retornarem do lanche da tarde, a professora introduziu a aula perguntando: "Alguém aqui já brincou de peteca? Hoje eu trouxe os materiais para a gente confeccionar juntos uma peteca." E continuou dizendo: "A peteca era uma brincadeira tradicional, muito utilizada antigamente."

"Eu trouxe aqui jornais e revistas, vou entregar para vocês e vocês devem amassar o jornal, fazer com ele uma bola bem grande, que será a base da nossa peteca."

Então, a professora distribuiu o jornal e ajudou as crianças a amassarem até fazer o formato de uma bola redonda. A professora regente passou em todas as mesas para ajudar as crianças no processo. Por último, colocou papel crepom nas cores roxa e verde claro, para fazer a confecção completa da peteca, conforme a Figura 22.

Figura 22- Confeção de Brinquedos: Peteca



Fonte: a própria autora

Consideramos este um trabalho muito interessante para com as

crianças, pois a professora levou os alunos a confeccionarem os seus próprios brinquedos, dando significado a objetos que, de certa maneira, são simples, fazendo com que tenham diversas utilidades e possibilidades de brincar e imaginação. Segundo Brougère (1998), independentemente do tipo e da característica do brinquedo, o fato de confeccionar o próprio brinquedo e não o encontrar pronto, estimula o brincar e o desenvolvimento infantil, fazendo com que, além da atualização desse brinquedo como um momento lúdico, a confecção também possibilite desenvolvimentos cognitivos.

Nota-se, que as crianças tiveram um pouco de dificuldade no processo de manipular o papel crepom e amassar o jornal para a manufatura da peteca. Porém, a todo momento, a professora mediava para que elas conseguissem fazer o objeto. As crianças ficavam contentes quando começava a dar certo e animadas para ver como ficaria o brinquedo.

Figura 23- Confeção de Brinquedos: Peteca



Fonte: a própria autora

Posteriormente, a professora falou para os alunos que iria levá-los até a frente da escola, no jardim, para que cada criança brincasse um pouco com sua peteca, conforme Figura 23, a mesma explica que não seria possível levá-los à quadra, pois estava em manutenção. Pediu, gentilmente, para que as crianças colaborassem, já que o espaço era pequeno e teriam que, infelizmente, esperar a sua vez para brincar com a sua peteca no jardim.

Frisa-se que enquanto a professora conversava, as crianças brincavam no jardim, cada uma na sua vez, quando elas não conseguiam fazer a

brincadeira da peteca, a professora se dirigia até elas e tentava ensiná-las, a ação da professora foi, de fato, muito importante, porém, como mostram as Figuras, as crianças ficaram paradas com o seu brinquedo construído enquanto olhavam a que estava na vez de brincar, Segue, na Figura 24, alguns destes momentos.

Figura 24- Confeção de Brinquedos: Peteca



Fonte: a própria autora

É importante salientar que a professora não teria a quadra para utilizar com os alunos, mas, para não deixá-los parados, poderia ter escolhido a sala de aula que, mesmo um pouco apertada, seria melhor para elas que ficassem brincando todas juntas ao mesmo tempo, do que no jardim esperando a vez chegar.

Dentro dessa ótica, o que queremos mencionar é que, neste momento, o trabalho pedagógico da professora foi extremamente rico, pois ela utilizou o brincar como uma ação lúdica, dentro da lógica do capitalismo e da indústria cultural. Nesse mesmo viés, é importante proporcionarmos ações que fujam da lógica do consumo e da padronização existentes no meio infantil.

É necessário que sejam proporcionados aos alunos mais momentos como o de criação do seu próprio brinquedo; brinquedos diferentes, que não estejam prontos e que agucem muito mais a imaginação e criatividade dos alunos. No momento de espera, a professora conversava com as crianças sobre a peteca, o quanto ela gostava de brincar desta atividade quando era pequena e falou que, antigamente até os dias de hoje, os índios usam a peteca para preparo físico, para ficarem fortes, fazem, então, o exercícios de bater a peteca, sem deixá-la cair.

Nota-se que, por conta do espaço ser reduzido, as crianças

conseguiram se divertir com seu brinquedo confeccionado e, como as outras crianças teriam que esperar sua vez, a professora estava a todo momento conversando com elas, para que não ficassem dispersas ou desinteressadas na atividade pedagógica.

Neste momento, é imprescindível mencionar que a professora resgatou a cultura de antigamente, superando as influências existentes da cultura de massa da sociedade contemporânea. Partindo para o final da atividade, quando todas as crianças já tinham brincado bastante com suas petecas, a professora chamou-as para ir para a sala de aula e falou que poderiam continuar brincando na sala de aula até os pais chegarem. Uma das crianças perguntou se poderia levar a peteca para casa, ao que a professora disse que sim. As crianças ficaram, então, entusiasmadas, pois iriam levar para casa o brinquedo que haviam feito e que poderiam brincar em casa também, podendo até mesmo mostrar para seus pais, irmãos, etc.

Outro detalhe em relação à escola A e B é que ambas oferecem aos alunos diversos brinquedos. Porém, quando analisamos pelo viés da Teoria Crítica, notamos algumas influências entre elas conforme as Figuras 25, 26, 27 e 28. Dentre estes brinquedos estão: pecinhas de Lego, de encaixar, bonecas, pecinhas de ferramentas, carrinhos de flexão, *Barbie*, acessórios de bonecas – espelho, roupas, pente, alguns bonecos de textura rígida e de textura macia, brinquedos brindes do McDonald's etc.

Figura 25- Brinquedos e Jogos Proporcionados Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Nesta mesma ótica, notamos então que a sociedade superdesenvolvida é marcada pela acumulação de felicidades, dos signos dos prazeres e de toda mercadoria que é imposta pelo sistema capitalista como alegrias, como algo bom, positivo para a vida, como diversão para o sujeito.

Esses brinquedos da sociedade contemporâneos têm o único objetivo de instigar e preparar a criança para o seu futuro estereotipado do mundo adulto, esquecendo o presente: o ser criança. Observa-se na Figura 25 e 26, brinquedos com influencias da industria do consumo, tais como as, as bonecas e boneco do mc donald.

Figura 26- Brinquedos e Jogos Proporcionados Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Atentamos nossos olhares para os brinquedos confeccionados, que não são muito comuns nas práticas das professoras observadas. O que mais se vê são brinquedos prontos. Poderia se pensar em uma boneca de pano, feita pelas próprias crianças, por exemplo.

Voltamos nosso olhar também para a Figura 28: brinquedos da sociedade do consumo; os mesmos são encontrados no “McLanche Feliz” do McDonald’s, uma empresa marcada pelos *fast foods*, que estimula as pessoas a adquirirem suas mercadorias sem necessidade alguma, apenas pelo fato de comprar. No caso do McDonald’s, pelo brinquedo.

Assim, notamos uma sociedade de pessoas consumistas, em que a indústria do consumo promete proporcionar momentos instantâneos de prazer e felicidade. Conseqüentemente, a sociedade necessita vivenciar alegrias

passageiras, de gostos e preferências instantâneas, dos quais pensa apropriar-se. Porém, tratam-se de preferências impostas pelo sistema alienado da indústria cultural, cujo único objetivo é lucrar. Lipovetsky (2007, p. 154) afirma:

[...] as sociedades do consumo assemelham-se a um sistema de estimulação sem fim das necessidades que tanto mais se aprofunda a decepção e a frustração quanto mais ressoam os convites à felicidade ao alcance da mão. Febre compulsiva, descontentamento, desgosto: a nova Arcádia causa uma insatisfação insuperável, sendo sua originalidade produzir a miséria subjetiva na opulência material.

Ou seja, quanto mais aumentam as oportunidades de prazeres, mais surgem novas necessidades; a satisfação nunca é alcançada em sua plenitude. As crianças, tão novas, já sofrem com tais frustrações de insatisfação. Compra-se um brinquedo, brinca com ele por poucos instantes e já o abandona. Quando a mídia, junto ao marketing infantil, anuncia o novo brinquedo do momento, impõe uma nova necessidade na criança que, conforme a Figura 29, mostra um dos brinquedos mais consumidos pelas meninas: a *Barbie* e seus acessórios.

Figura 27- Brinquedos e Jogos Proporcionados Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Desta maneira, podemos dizer que, no que se refere aos brinquedos proporcionados do baú pela escola analisada, notamos uma grande influência ao consumo de brinquedos padronizados e da mídia, tornando assim uma massificação da cultura que, segundo Adorno e Horkheimer (1985) os conteúdos dos produtos da indústria cultural expõem aos sujeitos a uma mera desconstrução da sua capacidade

criativa e de pensamento.

Assim como na Escola Infantil A, esta escola também acaba por fornecer peças de encaixar para as crianças como uma forma de esperar a próxima ação (neste momento da Figura 27, as crianças brincam com suas pecinhas para esperar o momento de irem embora), Enquanto a professora esta organizando a sala, terminando de corrigir trabalhos, etc.

Figura 28- Brinquedos e Jogos Proporcionados Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Na Figura 27 e 28, conforme os momentos observados, nota-se que as crianças se divertem e brincam com os brinquedos proporcionados pelo baú, interagem entre si, criam situações de imaginação e faz de conta, desenvolvem certas habilidades motoras etc. Porém, ressaltamos que estes momentos são entre as crianças. Não percebemos a mediação da professora nos momentos de brincadeiras, pois ela ela fazendo outras atividades das crianças.

Figura 29- Brinquedos e Jogos Proporcionados Escola Infantil B



Fonte: a própria autora

Desta maneira, conforme Oliveira (2013), 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 os jogos e as brincadeiras devem considerar situações cotidianas, em que a criança possa manipular, construir, imaginar, criar, reaproveitar materiais que, aparentemente, não têm símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis.

Atualmente, o que existe valoriza o consumo, além das vaidades que o mercado dita como belo e bom. Ou seja, “nesse jardim das delícias, o bem estar tornou-se Deus, o consumo, seu templo, o corpo seu livro sagrado.” (LIPOVETSKY, 2007, p. 153).

A indústria cultural trabalha para que o indivíduo passe a ser sujeito alienado, fazendo com que ocorra a massificação da cultura e de seu estilo de vida, na qual o ter prevalece, deixando de lado o significado das coisas e trazendo apenas o ato do consumo. Estimula-se, assim, a compra de um novo produto, mesmo que de valor menor ou qualidade inferior ao que o indivíduo já possua e gera uma nova satisfação ao adquiri-lo, ou seja, “sabe-se que o apetite de consumir não conhece limites, as necessidades estendem-se sistematicamente com o aumento dos recursos”. (LIPOVETSKY, 2007, p. 186).

Assim, sabemos o quanto o ato do consumo é algo extremamente prejudicial para as crianças e também para os adultos. Faz-se necessário mantermos um olhar acerca dessas ações, para que não reproduzamos tais atitudes no ambiente escolar.

Ainda, conforme os momentos observados, nota-se que as crianças se divertem e brincam com os brinquedos proporcionados pelo baú, interagem entre si, criam situações de imaginação e faz de conta, desenvolvem certas habilidades motoras etc.

Porém, ressaltamos que estes momentos são entre as crianças. Não percebemos a mediação da professora nos momentos de brincadeiras, pois ela ela fazendo outras atividades das crianças, confeccionando o portfólio ou então a agenda escolar.

É nesse viés que sentimos a falta da professora utilizando uma

linguagem para a mediação no processo de brincadeiras entre crianças, pois entendemos que, se a professora interagisse nesses diversos momentos, conseguiria problematizar diversas questões que surgem no decorrer das atividades. Poderia também desafiá-los, colocá-los para desenvolver diversas outras habilidades, as quais seriam possíveis com a interação do professor.

Isso nos leva a observar que, na maioria das vezes, o brincar acontece sem uma contextualização, o que implica na ausência de formação de conceito que, conforme Vygotsky e Luria (1996), ocorre através do ambiente lúdico. Neste tipo de ambiente, é possível o auxílio na formação de conceitos, pois ele se torna interiorizado, o comportamento torna-se social e cultural, não só em seu conteúdo, mas também em seus meios.

Ainda Vygotsky (1991) assevera que “A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança.” (VYGOTSKY, 1991, p. 156).

Assim, ressaltamos a ideia de que é necessária uma intencionalidade, um objetivo no brincar, para que venha a ser uma ação lúdica, já que, do contrário, será uma atividade para passar o tempo das crianças.

Entretanto, não é nosso intuito questionar o brincar livre, pois ele também é muito importante para o desenvolvimento das crianças, principalmente afetivo e social. É neste momento que elas se desenvolvem também. O que queremos ressaltar é que, com base nas observações de ambas as escolas, precisamos resgatar o momento de brincadeiras e jogos, pois é extremamente rico utilizá-los de uma maneira lúdica, que tenha uma intencionalidade e seja possível o professor perceber o desenvolvimento e aprendizagem das crianças por meio desta ação.

Outro dado importante a mencionar neste trabalho é que, tanto na escola infantil A quanto na B, segundo as falas das professoras e observações, percebeu-se que o cotidiano escolar exige que se trabalhem muitos conteúdos, o que incorre em uma sobrecarga, fazendo com que haja uma rotina escolar muito fechada e impedindo a diversidade de atividades.

Quando observamos a prática dos professores em sala de aula, não podemos desconsiderar o contexto social que os mesmos estão inseridos, pois este próprio sistema padroniza as ações pedagógicas, fazendo com que professores e

pedagogos o reproduzam.

É necessário que possamos refletir a respeito dessas questões para partirmos para uma possível emancipação, ação esta que só será possível, segundo Adorno (1985), se o indivíduo conseguir fazer o processo de reflexão de seus atos e perceber suas ações e o que ele poderá fazer para melhorá-las.

Nesse sentido, reforça-se a necessidade dessas discussões, para reforçar a educação como possível forma de transformação e de emancipação de um indivíduo – tanto professores, quanto alunos.

4.6 A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A LUDICIDADE

Conforme os momentos de observações e com base na entrevista semiestruturada, pude conversar com a professora regente sobre a ludicidade e o brincar, tanto em seu trabalho pedagógico quanto em sua formação.

Quando perguntado se existiu, em sua formação acadêmica, alguma disciplina que trabalhou a respeito da ludicidade, o brincar, brincadeiras, jogos infantis, a professora me disse que dois professores falaram superficialmente sobre a temática, mas não se aprofundaram. Mencionou, ainda, que sentiu falta, pois o lúdico é pouco falado na graduação e que, quando sente as lacunas encontradas, recorre à internet, pesquisando sobre a temática (disse uma das professoras da escola infantil B). Na escola, as duas professoras regentes disseram que tiveram disciplinas que trabalharam a ludicidade, mas que foram bem no início da graduação e que elas recorriam à internet, da mesma maneira que a outra professora.

É neste momento que podemos inferir a respeito dessa atividade, pois a professora pesquisa no *Google*, ao invés de buscar conteúdos científicos, reforça a semiformação docente, atuando no sentido de fortalecer “receituários para a prática.

Ainda nesta perspectiva, o referido autor menciona que a pesquisa é um dos princípios educativos, e apresenta para o currículo de uma escola fortificada unir indissolivelmente a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa. Assim, faz-se necessário que os professores de Educação Infantil saibam unir estas categorias, para que consigam se tornar professores críticos e que, com base na teoria, consigam fazer um trabalho emancipatório na prática.

Perguntamos também o que a professora entende por ludicidade e o

brincar e se ela considera que utiliza o lúdico por meio do brincar e jogos. Ela respondeu que:

Eu acredito muito na ludicidade por meio do brincar, pois as crianças aprendem brincando, aprendem a memorizar, pois estão praticando a brincadeira. É por meio do faz de conta, da história, da invenção de brincadeiras, que as crianças interagem, se socializam. No momento do brincar, aprendem a dividir, principalmente o brinquedo. Aprendem a esperar a sua vez de brincar, através dos jogos. Eu diria que não tem como duas crianças que não se conhecem e estão no mesmo ambiente ficarem paradas, sem fazer nada, uma hora ou outra vão fazer amizade e acabar interagindo entre si, por meio do brincar e brincadeiras.³

Eu acredito que o brincar é muito importante para o meio infantil. As crianças, elas aprendem por meio do que oferecemos a elas como lúdico.⁴

O brincar, pra mim, é muito importante e eu tento, em minhas aulas, fazer o possível para que ele seja a principal atividade, visto que é por meio do brincar que as crianças conseguem se desenvolver e aprender sobre diversas coisas. Fazemos várias atividades que consideram o brincar aqui na escola.⁵

Assim, entendemos que a professora acredita que o brincar é extremamente importante na vida das crianças e que o que ela pode fazer para que esta atividade se torne prazerosa para eles, ela o faz.

Porém, a atividade pela atividade não deve ser apenas prazerosa, mas, sim, deve ter sentido e significado, como Vygotsky e Luria (2007) mencionam em suas pesquisas. Afirmam que é por meio da imaginação que o aluno consegue elevar o nível de seu pensamento, tornando possível, então, operar com imagens que não estão na realidade percebida.

De fato, ensinar conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados é um compromisso da escola. Contudo, quando agregamos a noção de sentido, esse compromisso se expande, abrangendo diversas formas de trabalho sobre o campo da significação.

Assim, acreditamos que é de extrema importância o papel do professor e da escola no que se refere à ludicidade e o brincar. Salientamos também que a formação inicial e continuada do professor deverá estar de acordo

³ Fala da professora regente da escola B (identidade preservada), em 2018.

⁴ Fala da professora regente I da escola A (identidade preservada), em 2018.

⁵ Fala da professora regente II da escola A (identidade preservada), em 2018.

com uma reflexão crítica sobre suas ações. Ele deve buscar constantemente novos direcionamentos pedagógicos, com propostas que desafiem a criança ludicamente, com brinquedos e brincadeiras redirecionados para a aprendizagem, para a corporeidade, criação e imaginação para as interações humanas.

Observa-se também que a professora tem uma preocupação acerca do brincar e não a deixa de lado, conforme a mesma nos diz, e procura confeccionar os próprios brinquedos com seus alunos:

Para que eu consiga trabalhar sempre com a ludicidade, precisaria de mais tempo, pois a rotina é muito corrida e o tempo é extremamente pequeno para utilizar o lúdico. Mas eu tento trabalhar, fazer o possível para que, conforme vou apresentando os conteúdos, tento desenvolver a aula para algo mais voltado pra ludicidade. Na construção de algum brinquedo, busco sempre pôr algum que eles não tenham em casa: brinquedos antigos, tradicionais, culturais; e acaba sendo uma novidade, pois são brinquedos que eles não estão acostumados no cotidiano. Procuo também realizar alguma atividade externa, que foque na ludicidade.⁶

Existe a preocupação da professora. Porém, evidenciou-se uma certa fragilidade no que tange ao conceito teórico e metodológico do lúdico, brinquedo e brincadeiras. Nota-se, também, que a professora, por mais que tenha uma rotina fechada, com desafios relacionados ao tempo, e também da demanda da escola, busca, em sua ação, novos direcionamentos pedagógicos, por meio do lúdico. Procura, ou seja, trazer elementos culturais e conhecimentos novos aos seus alunos por meio do brincar lúdico.

Para concluir a entrevista, foi perguntado à professora se todos os momentos de brincadeiras eram livres ou se existia alguma atividade orientada. Ela me explicou que existiam, sim, algumas atividades orientadas, como o dominó. Em sala, às vezes, trabalhava a questão da matemática, com as próprias pecinhas. Já utilizou, também, a área externa para introduzir a questão das formas geométricas, porém, durante as observações anotadas no diário de campo, de tantas atividades-exemplo, de 100 atividades, 5 foram dirigidas.

É importante mencionar que a professora relata que prefere o brincar livre, por questões de desenvolvimento. Ela acredita ser: “uma atividade muito prazerosa e lúdica para as crianças, em que os mesmos usam a imaginação,

⁶ Fala da professora regente da escola B (identidade preservada), em 2018.

constroem e brincam, da forma como quiser. Desde que não se machuquem e não criem muito conflitos, deixo eles livres.”⁷

No que se refere à escola infantil A, podemos inferir que:

Eu acho que ambos são essenciais no processo de aprendizagem das crianças. É no brincar livre que as crianças internalizam seus conhecimentos, reproduzindo as relações e as atividades dos adultos, sem pretensões educativas. Só ficamos de olho para que as crianças não se machuquem, pois costumam frequentar o parque. Já no brincar orientado, as atividades são direcionadas e com fins educativos, com o objetivo de desenvolver as capacidades cognitivas no processo pedagógico.⁸

As duas maneiras têm sua importância. Nas brincadeiras livres, a criança tem oportunidade de criar sua forma individual ou coletiva de brincar e nos dar informações importantes sobre seu desenvolvimento global. As brincadeiras orientadas são importantes para fins de aprendizagem, estimulando várias áreas do conhecimento.⁹

Na fala da professora regente da escola infantil B e da professora regente I da escola infantil A, podemos perceber que ambas deixam os alunos brincarem, até a existência de algum conflito entre eles. Para isto, podemos citar a fala de Foucault (2008), quando diz que a disciplina remonta à época clássica e também à descoberta do corpo como objeto e alvo do poder.

Nesse período, há um grande enfoque no corpo; um corpo passível, quieto, que pode ser manipulado, modelado, treinado e “que se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (FOUCAULT, 2008, p. 117).

A ideia acima nos faz refletir sobre como ainda existe, dentro dos ambientes educacionais, o conceito de que as crianças podem fazer certas atividades, mas que permaneçam com seus corpos quietos, sem causar conflitos, pois, a partir do momento em que arrumarem conflitos, é a hora de treinar, manipular seus corpos, para que os mesmos obedeçam e se tornem hábeis.

⁷ Fala da professora regente da escola B (identidade preservada), em 2018.

⁸ Fala da professora regente I da escola A (identidade preservada), em 2018.

⁹ Fala da professora regente II da escola A (identidade preservada), em 2018.

5 POSSIBILIDADES PARA UM TRABALHO PEDAGÓGICO RESSIGNIFICADO

De acordo com a Teoria Crítica e com os principais autores da área, amparamo-nos com base nas observações e pesquisa de campo realizadas, para organizarmos uma oficina com cada escola em que apresentamos nossas reflexões e análises no que tange ao trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil, tendo como foco de análise a ludicidade e o brincar.

Faz-se aqui necessário mencionar que em nenhum momento este trabalho está organizado com o intuito de criticar o desenvolvimento e ações das professoras e da escola, mas, sim, de contribuir com reflexões e ações referentes aos objetivos propostos.

Após a pesquisa de campo, foi feita uma análise, para compreendermos as dificuldades encontradas na prática, com o objetivo de pensarmos em novos olhares para a formação de professores e suas concepções acerca do brincar. Objetiva-se, também, tecer algumas considerações sobre como o professor poderá trabalhar o lúdico diante da sociedade contemporânea com traços da indústria cultural no ambiente escolar.

Essa contribuição, com novos direcionamentos, foi realizada em forma de oficina, que ocorreu na própria instituição de ensino durante uma formação continuada que já estava prevista no calendário escolar, com o objetivo de provocar reflexões em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Após a análise e estudos bibliográficos realizados, sentimos a necessidade de um aprofundamento e devolução na escola infantil A, a fim de pensarmos em novos direcionamentos com base na teoria. Apresentamos, então, uma proposta de realização, juntamente com as duas professoras regentes da sala e a pedagoga, uma oficina, em que pudéssemos apresentar nossas contribuições analisadas.

A pedagoga aceitou a proposta e achou de extrema necessidade para a escola o nosso *feedback*, em que pudéssemos contribuir para a ação e trabalho docente. Então, a partir do consentimento da escola, foi organizada uma oficina,, com o objetivo de contribuir para o ambiente escolar analisado.

5.1 APLICAÇÃO DA OFICINA ESCOLA INFANTIL A

A oficina foi realizada no período da tarde, no mês de junho de 2019, em um momento em que pudéssemos conversar com as duas professoras. Chegando na escola, a pedagoga me recebeu com bastante entusiasmo, pois estava ansiosa para ouvir a nossa devolutiva.

Em um momento da conversa com ela, relatou que gostaria que nós organizássemos alguns textos sobre a temática da ludicidade (teoria), pois a equipe pedagógica estava precisando de um amparo maior. A pedagoga nos ajudou levando até a sala de apresentações, pois havíamos preparado uma apresentação no data show. Lá encontramos as duas professoras regentes.

Iniciamos com uma roda de conversa, em que conversamos com as professoras, sobre os momentos observados; principalmente sobre a escola e seu espaço interno e externo que tem ótima estrutura. As apresentações sobre o trabalho das professoras em relação ao seu compromisso e respeito com as crianças, foram também ressaltadas, principalmente no que se refere à autonomia de cada aluno, pois elas estimulam isso em suas práticas pedagógicas.

Foi mencionado também o quanto a escola busca garantir, em cada etapa educacional, a aquisição de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Notou-se como toda ação desenvolvida pauta-se nos princípios legais, filosóficos e pedagógicos, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural (assim como o PPP da escola), e que é necessário estar a todo momento recorrendo a teoria em que se amparam os princípios da escola.

Neste momento, uma das professoras mencionou o quanto ainda está difícil esse processo de apropriação da THC e PHC dentro de suas práticas e, até mesmo, de todas as ações da escola. Explicou que estão em processo de reformulação do PPP e precisam estudar um pouco mais sobre a teoria, para então ocorrer uma apropriação teórica.

A professora expressou também que se pudéssemos socializar nossos textos e conteúdos sobre a teoria, ela ficaria muito feliz. Após este momento, ressalttei a importância das brincadeiras livres, que ocorreram no pátio da escola, em diversos momentos. Entretanto, foquei também em contribuir para a temática das brincadeiras orientadas, em que o professor está em todo o processo junto com as crianças, sendo um mediador em suas ações.

Foi colocado para as professoras sobre o compromisso da escola e organização, no que tange ao desenvolvimento e individualidade de cada criança.

Ressaltamos também sobre a importância das brincadeiras e jogos; o quanto colocar as crianças em contato com essas ações ajuda no seu desenvolvimento, quando a mesma poderá descobrir e criar experiências de diversas formas.

Falamos sobre a necessidade que encontramos na escola em ampliar o olhar relacionado às vivências das crianças, no que tange ao ambiente físico – como os brinquedos e brincadeiras que são proporcionados às crianças –, que, por inúmeras vezes, ficam a desejar na questão da variedade de atividades lúdicas e, até mesmo, sobre a própria confecção dos objetos do “baú dos brinquedos” que existe na escola.

Neste momento, uma das professoras comentou que não oferecem tantos brinquedos para as crianças por não terem tempo de aplicar tais atividades com eles, pois o tempo é curto e a rotina entre o cuidar e educar, por diversas vezes, faz com que não tenham tempo de confeccionar brinquedos.

Também foram feitos alguns apontamentos sobre a indústria cultural e o quanto ela está presente nos dias atuais na vida das crianças e adultos, principalmente nos brinquedos e brincadeiras infantis que, conforme o cotidiano escolar, passa despercebido. Não devemos fechar os olhos para estas questões e, sim, nos atentarmos ao que estamos proporcionando no ambiente escolar para nossas crianças.

Para explicar o quanto a indústria cultural e do consumo faz parte do cotidiano das crianças, influenciando-as em um certo padrão, usamos as Figuras 30 e 31, como exemplo.

Figura 30- Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina



Fonte: Google

Entende-se então que no cenário tecnológico proporcionado as crianças estão a todo momento cercada de fetiches e clichês lúdicos que a seduzem cotidianamente para o brinquedo, para a marca e para as animações lúdicas, e principalmente para o consumo, conforme Figura 31, foi explicado o quanto a mídia e a indústria cultural de brinquedos tecnológicos influenciam a criança de todas as maneiras, infelizmente presenciamos a ausência de um brincar criativo e lúdico.

Figura 31- Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina



Fonte: Google

Neste momento, as professoras contribuíram com esta questão, mostrando muito interesse pela temática e dizendo o quanto é necessário mesmo estarem atentas para estes questionamentos, já que a indústria cultural molda os indivíduos, por meio de propagandas infantis e que, de certa maneira, não podemos

fazer tal reprodução no ambiente escolar.

Mencionamos também o quanto, no contexto social atual, de acordo com os autores Varotto e Silva (2004), as brincadeiras tradicionais – como bolinha de gude, pião, boneca, peteca, carrinho de rolimã, pular corda, pega-pega, esconde-esconde, entre outras –, não são mais frequentes na sociedade. Na escola também são esquecidas, pois foram substituídas por brinquedos tecnológicos e que estimulam o consumo infantil e padrões influenciadores, dando espaço aos videogames, brinquedos sem vida, brinquedos prontos, brinquedos que focam na individualidade, em que só existe a criança e o brinquedo e não fortalece o convívio coletivo.

Foram apresentadas às professoras algumas fotos dos brinquedos proporcionados no baú, que limitam a questão do lúdico e da voz para os artefatos da indústria cultural. Brinquedos tais como: bonecas prontas com vestidos do filme *Frozen*, boneca *Barbie*, carrinho de super-herói, boneca da *Peppa Pig*, e outros brinquedos prontos, que não aguçavam a criatividade, nem a imaginação da criança. Conforme Figura 32 e 33.

Figura 32- Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina



Fonte: a própria autora

Figura 33- Brinquedos e Jogos Proporcionados Aplicação da Oficina



Fonte: a própria autora

Assim, as professoras concordaram com a temática em questão e afirmaram que nunca haviam parado para pensar naquilo e sobre os brinquedos proporcionados pelo baú. Disseram não ter refletido que a maioria deles eram brinquedos prontos e que até reforçavam a questão do consumo e da indústria cultural de brinquedos e brincadeiras. Pediram também para que nós socializássemos os nossos textos sobre esta temática, para um aprofundamento maior sobre o tema. Uma das professoras chegou a comentar que nota mesmo o quanto as crianças se cansam dos brinquedos muito rápido e fez relação com a parte que o brinquedo não contém um envolvimento maior, nem estimula diversas habilidades dos alunos.

Posteriormente, mencionamos a necessidade de uma reflexão maior a respeito das brincadeiras de encaixar, pecinhas de Lego, de construção etc, pois elas trazem desenvolvimento cognitivo e motor para as crianças. Porém, nesta situação, notamos que, na maioria das vezes, faltou explicar para as crianças, com base na Pedagogia Histórico-Crítica (PPP), o objetivo da brincadeira ou jogo proposto e a mediação dos professores em todas essas ações.

Deve-se, principalmente, utilizar esses recursos pedagógicos com fins para uma ação lúdica, que, com embasamento na teoria PHC (Pedagogia Histórico-Crítica, teoria em que a escola está baseada), o professor poderia, por meio de suas ações, iniciar com os alunos a formação de conceitos e contextualização por meio de uma atividade que, baseada nesta ação, se daria uma atividade lúdica.

Nesse âmbito, de acordo com vários autores, quando em suas aulas não acontece da maneira desejada a mediação do professor, os jogos e as brincadeiras, por ele proporcionados, serão apenas esforços intelectuais. Porém, para o mesmo se tornar lúdico, faz-se necessária uma contextualização, uma formação de conceitos, pois, quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a aprendizagem, revela-se então a dimensão educativa nesse processo.

Apresentamos também uma sugestão de aula que com base na realidade que presenciamos, elaboramos um modo para que as professoras pudessem ir além do que aconteceu na prática e que, de fato, ocorresse uma aprendizagem por meio da ludicidade.

Vale mencionar que, quando apresentamos este plano de aula para as professoras, elas ficaram extremamente felizes em saber que existe uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, em que um autor conceituado nos ajuda a entendermos a metodologia proposta, para atingirmos, de fato, os objetivos principais da teoria PHC.

Conforme explicávamos a ressignificação do trabalho pedagógico, surgiam diversas dúvidas a respeito dos momentos e atividades sugeridas, sobre este assunto, as professoras perguntaram como fariam isso e como direcionariam as perguntas para o conteúdo proposto, pois a principal preocupação é trabalhar os conteúdos propostos pela escola no decorrer do ano letivo.

Amparadas pela teoria e a didática, afirmamos para as professoras que, a partir do conhecimento prévio das crianças, elas iriam iniciar a aula com o primeiro passo, que seria o das perguntas – sobre o que as crianças já sabem sobre a temática. Elas poderiam perguntar já pensando nos conteúdos e mediar esse processo, direcionando a aula.

Frisa-se que, ao colocar a sugestão de aula ressignificada afirmamos também que, ao mesmo tempo, entendemos a sobrecarga que um professor de Educação Infantil vivencia, pois, quando nos referimos a Educação Infantil, o cuidar e o educar estão atrelados e esta responsabilidade é complexa e de extrema importância. O professor, por inúmeras vezes, não tem tempo suficiente para todas as suas atividades, por conta de sua demanda escolar, ou por conta da rotina proposta.

Assim, convém ressaltar que, neste momento, uma das professoras

mencionou a sobrecarga existente na questão de conteúdos propostos pela escola para trabalhar com as crianças:

É tanto conteúdo proposto vindo de cima que, muitas vezes, não conseguimos dar conta de tudo e ainda fazemos tudo muito rápido para tentarmos dar uma passada pelos conteúdos.¹⁰

Neste momento, percebemos o quanto a demanda da escola infantil, a respeito dos conteúdos, acarreta em diversas questões: a professora fica sem tempo para realizar todas as suas atividades, por exemplo. Ressaltamos aqui a necessidade de um aprofundamento teórico a respeito também de como trabalhar a interdisciplinaridade dos conteúdos propostos, a fim de diminuir a carga horária para cada temática.

De acordo com Spindola (2008), é a partir dos novos processos do saber, por meio da interdisciplinaridade, que conseguimos compartilhar as diferentes áreas do conhecimento. Complementando com esta temática, Rios (2002) salienta que a discussão e ação da interdisciplinaridade ganhou forças nas escolas em diversos níveis de ensino.

Convém ressaltar que, na tentativa de dar conta dos conteúdos propostos pela escola, faz-se necessária a interdisciplinaridade que, de acordo com os autores, mostrou-se importante e extremamente rica.

Isso nos leva a observar que a prática do lúdico em sala de aula é extremamente necessária e importante que o professor inclua as crianças em novas maneiras, que as levem a refletir e descobrir o mundo que as cerca. Será por meio também dos jogos que o trabalho do professor caminhará pela prática interdisciplinar. A ação lúdica e a comunicação podem ser instrumentos ricos para a construção de diversos conhecimentos, tais como a elaboração da visão de mundo, o modo de ver e agir no mundo, envolvimento de sentimentos e sensações, capacidade de atenção e concentração, relação com o outro, estímulo da autoestima, da aprendizagem entre outras habilidades que o jogo lúdico poderá proporcionar etc.

Conforme Benjamin (2002), pela prática interdisciplinar o professor poderá também utilizar os jogos como uma prática frente à ludicidade, possibilitando ao aluno habilidades e assimilação de diversos conteúdos que são propostos em

¹⁰ Fala da professora regente da escola A (identidade preservada), em junho de 2019.

sala de aula.

Desse modo, acredita-se que os jogos na prática interdisciplinar ajudam no desenvolvimento do aluno na aprendizagem e que, através dos jogos, os alunos compreendem um determinado conteúdo. Em consequência disso, os jogos poderão ser utilizados nas práticas pedagógicas dos professores para a ludicidade. Sendo assim, a importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança oferece um mundo de fantasia e brincadeira, em que há uma essência fundamental para o aprendizado. As brincadeiras envolvem de modo constante as crianças no processo de ação, reação, sensação e experimentação.

Para finalizarmos a oficina, conversamos um pouco sobre o confronto que ainda existe entre teoria e prática e como é difícil essa questão dentro do ambiente escolar, principalmente devido à demanda de conteúdos e rotina. Acaba-se, por inúmeras vezes, aligeirando-se os conteúdos e a forma como mediamos, simplesmente pela demanda estabelecida.

Enfatizamos, assim, para as professoras e pedagoga uma necessidade de discussão sobre o nosso trabalho pedagógico por meio da ludicidade. Recomenda-se uma reflexão a respeito desta ação e, para que isso ocorra, é necessário recorrermos à Teoria Crítica da educação, que nos permita analisarmos, na realidade vivenciada, alguns desafios encontrados referentes à semiformação do professor e à cortina de reprodução da Teoria Crítica dentro de nossas escolas. Podemos nos amparar para ir além desta reprodução, buscando, assim, uma emancipação crítica.

Com isto, podemos analisar a nossa realidade e não nos conformarmos com ela, não a tornar “comum”, e, sim, obter um estranhamento sobre as questões vivenciadas, para apontarmos uma possível mudança significativa em nossas ações e no contexto educacional.

Dessa forma, no contexto da sociedade administrada pela ideologia na qual a escola está inserida, a formação escolar emerge como um desafio, uma vez que a educação tem que ser um alerta para a conscientização das crianças e adultos acerca das contradições que envolvem o todo social. Para a concepção adorniana, a educação que visa a emancipação dos sujeitos deve fugir de contextos com métodos pedagógicos restritos que conduzam as crianças a um processo de conformação da realidade existente.

Não se deve menosprezar a capacidade crítica da criança

idiotizando-a, justificando que seu desenvolvimento é menos complexo que o do adulto. Estamos mais envolvidos na rotina da produção quantitativa do conhecimento do que na produção qualitativa.

Oliveira (2007) contribui nessa temática dizendo que:

Estamos mais seduzidos pelo cumprimento de rituais pedagógicos – como dar atividades, preparar a apresentação do dia dos pais, das mães, da festa junina, organizar o portfólio avaliativo com bastante decoração e embelezamento –do que efetivamente potencializar as crianças para que desenvolvam as máximas qualidades humanas. Consequentemente, não priorizamos a emancipação dos alunos enquanto sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. Diante desses dilemas pedagógicos, podemos pensar nas instituições de Educação Infantil com olhares emancipatórios do ensino com vistas ao trabalho docente que se volta ao compromisso com o ensino, a aprendizagem e a formação humanizadora de nossas crianças pequenas. (OLIVEIRA, M.R.F. 2007)

Ostetto (2000) contribui com essa ideia quando comenta que as intenções educativas precisam ser planejadas, envolvendo experiências, situações desafiadoras e significativas do conhecimento, no sentido de favorecer a pesquisa, a exploração, a descoberta e a apropriação do conhecimento sobre o mundo físico e social pela criança, mediada por um trabalho docente crítico e reflexivo.

Apontamos também os autores Carvalho (2010) e Arendt (2013), que colocam a educação como chave e tarefa principal do compromisso pelo ensino e todas as outras áreas envolvidas que possuem valores e práticas sociais. Por meio delas, imprimimos nossas marcas no mundo e possibilitamos novas leituras e novas formas de expressão. Assim, quanto maior for o arsenal de conhecimento do contexto histórico e cultural acumulado pelas gerações anteriores apresentados à criança, maior a probabilidade de aprendizagem e formação.

Dialogando com a Teoria Histórico-Cultural, vemos o compromisso docente de assumir o ensino intencional, tendo como aspecto essencial o desenvolvimento da criança em favor da formação humanizada.

Desse modo, entende-se que, ao perpassar por esta abordagem sócio-histórica, Vygotsky, assim como Adorno, se preocuparam com o aspecto da cultura no sentido de compreender as contradições do contexto social como elemento importante para as questões formativas de todos, a começar pela educação na primeira infância, que garante uma formação mais ampla desde as séries iniciais.

Com base no fechamento da oficina, propôs-se às duas professoras que respondessem a algumas perguntas que sugerimos. Chegamos à conclusão de que ter voltado à escola e dado uma devolutiva do trabalho pedagógico das professoras com base na observação de campo foi extremamente rico e pudemos perceber isso pelo momento ministrado da oficina e aplicação do questionário.

Quando perguntado se o objetivo proposto foi atingido, as duas professoras responderam que sim. Quando perguntamos se a oficina contribuiu significativamente para refletir no trabalho pedagógico em sala de aula, responderam:

Sim, a Daniella teve bom domínio do assunto e ótima clareza em sua fala, contribuindo significativamente para meu trabalho, falando a respeito da questão do conceito.¹¹

Com certeza foi um momento muito proveitoso, sendo possível analisar e avaliar nossa prática pedagógica.¹²

Quando perguntado sobre o que chamou mais a atenção na oficina ministrada, as professoras responderam:

Algo que eu não tinha parado para pensar sobre a questão dos brinquedos disponibilizados para as crianças e a influência do consumismo.¹³

A explicação da Daniella sobre o lúdico e o plano de aula.¹⁴

Por último, perguntamos quais foram os pontos negativos e positivos da oficina, se teriam alguma sugestão e qual seria:

Foi extremamente positivo. Foi muito bom ter esse tempo após os dias de observação dela em sala, para estarmos a par dos resultados obtidos.¹⁵

Positivo. Através das observações, a Daniella nos orientou, com sugestões, para trabalhar com as crianças.¹⁶

¹¹ Fala da professora regente I da escola A (identidade preservada), em junho de 2019.

¹² Fala da professora regente II da escola A (identidade preservada), em junho de 2019.

¹³ Fala da professora regente I da escola A (identidade preservada), em junho de 2019.

¹⁴ Fala da professora regente II da escola A (identidade preservada), em junho de 2019.

¹⁵ Fala da professora regente I da escola A (identidade preservada), em junho de 2019.

¹⁶ Fala da professora regente II da escola A (identidade preservada), em junho de 2019.

Isso nos leva a observar que, quando um pesquisador entra em contato com a escola, objetivando fazer sua pesquisa de campo, documental, com entrevistas semiestruturadas e diário de campo de suas observações, ele consegue observar a realidade presenciada, com o amparo da teoria de sua metodologia, inúmeros desafios. Conforme relata em seu trabalho, tem-se, assim, uma observação extremamente rica. O pesquisador, por diversas vezes, não volta na escola para dar a devolução de seu trabalho e se esquece de compartilhar seus resultados.

Feita esta oficina para devolver a nossa observação de campo, constatou-se, com base na reação das professoras e do questionário aplicado, que esta atividade foi extremamente positiva e que contribuiu para o trabalho pedagógico dos professores envolvidos na pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da elaboração e conclusão deste trabalho, temos uma compreensão mais ampla do processo do brincar e da brincadeira para além dos artefatos consumistas e mercadológicos enquanto possibilidade rica e propiciadora da criação, imaginação e fantasia infantil. Nesse viés da interação e necessidade lúdica humana, o brincar passa a ser fonte inspiradora para a aprendizagem, desenvolvimento e interação humana entre crianças.

É imprescindível a compreensão a respeito da condição humana, e sua formação integral nesse sistema. Cabe aqui mencionar sobre o processo de desenvolvimento infantil; o quanto os professores precisam manter um olhar voltado para a criança nesta sociedade contemporânea e o quanto a educação e os processos lúdicos colaboram para desvanecer os desafios encontrados na prática pedagógica neste âmbito escolar.

Foi possível também evidenciar como a Teoria Crítica da Sociedade ampara-nos teoricamente em todo esse processo, para superar os desafios encontrados referentes à influência da sociedade contemporânea no trabalho pedagógico de professores da escola da infância.

No decorrer da pesquisa de campo, percebemos o quanto ocorre um confronto entre teoria e prática, e como é difícil, dentro de um espaço escolar, abrir um caminho para que, de fato, ocorra uma mudança; uma vez que as concepções de educação, de criança e de brincadeiras são diversas entre os profissionais da educação.

Outra questão percebida é que, mesmo sendo condicionados pelo social, marcados pela lógica da indústria cultural e semiformação docente, é possível construirmos uma consciência crítica em relação à sociedade, à educação e à formação humana, tornando possível um novo olhar acerca da ludicidade, da criança, do processo de ensino e aprendizagem, da escola e da formação e atuação do professor de Educação Infantil.

Em relação aos profissionais, por inúmeras vezes percebemos, durante as observações e entrevistas, tanto da escola A quanto da B, que o brincar ainda é utilizado apenas para “passar o tempo” da criança: o jogo pelo jogo. Isso gera uma ausência de formação de conceitos, o que impede a ação lúdica vista como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa maneira, faz-se notório

obtermos um olhar frente a esta ação, pois a ludicidade e o brincar são basicamente o caminho da aprendizagem e desenvolvimento de uma criança, conforme Cunha (1994, p. 5):

Percebemos ainda, que os educadores sabem que as crianças poderiam ter um brincar ressignificado, onde fosse pautado no lúdico, mas acabam não se planejando para mudar isso. Eventualmente podemos perceber que os professores fazem algumas atividades diferenciadas com seus alunos, no entanto isso deveria estar presente todos os dias, pois essas atividades despertam o máximo de desenvolvimento possível das crianças.

Contudo, não podemos esquecer-nos das condições objetivas desse profissional, pois a própria estrutura da escola, por inúmeras vezes, engessa o professor. A ideologia que permeia o currículo escolar faz com que ela seja reproduzida em grande escala, fazendo com que isso prejudique o trabalho pedagógico dos professores e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seus alunos, como já observado por Oliveira:

É inegável que existe consenso de que a principal tarefa da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões, o que significa ir muito além da reprodução e submissão servil do pensamento. No entanto, muitas vezes, os currículos escolares fechados, padronizados e unificados predominam no interior dos espaços escolares com suas leituras e práticas dominantes e de alienação. Esse contexto histórico tem sido marcado pela influência visível da Indústria Cultural ou Cultura de Massa em que tudo pode ser traduzido pela mercadoria, pelo consumo e pelo lucro. Em sua crítica sobre a Indústria. (OLIVEIRA, 2007, p. 10).

Algumas escolas não oportunizam um espaço para o lúdico acontecer de forma independente e prazerosa, muitas vezes devido às exigências de parte da sociedade com relação aos conteúdos estruturados com base na alfabetização.

Notou-se, em ambas as escolas, o quanto a atividade do brincar é direcionada apenas em certo tempo, sendo ele o “momento do parque”, quando a brincadeira tem um tempo determinado, como bem elucidou Borba:

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado

como experiência de cultura. Isso exige que a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos. (BORBA, 2006, p. 44).

Assim, a Educação Infantil precisa desenvolver um trabalho emancipatório, que ultrapasse a cortina da reprodução, do consumismo unificador, permitindo que as crianças, desde a primeira infância, possam ter experiências lúdicas.

É importante salientar, com as reflexões e análises deste trabalho, o quanto a teoria e a prática estão passando por uma dicotomia, na qual a teoria está sendo subordinada a um imediatismo educacional, a um conformismo da contemporaneidade. Para rompermos com essa dicotomia, é necessário nos emanciparmos criticamente; e essa emancipação, para a Educação Infantil, será por meio da ludicidade, que é quando se conseguem subsídios necessários para que a criança obtenha uma formação crítica. Desde a Educação Infantil que a ludicidade e o brincar devem estar presentes, com um propósito. Assim, o brincar e o lúdico têm uma função de grande relevância para a formação do indivíduo.

Dessa forma, a escola deve ser vista enquanto possibilidade lúdica e emancipatória para a criança, apresentando propostas diferentes do que a indústria cultural vem bombardeando este público infantil. Porém, o que acontece é que a escola é uma continuidade do que a criança tem em sua casa, reproduzindo o que a indústria cultural dita como verdade.

Tendo isso em vista, o âmbito escolar poderá apresentar novas possibilidades, para que a criança possa ver algo novo, construir seus próprios brinquedos com materiais alternativos, criar seus próprios heróis que não sejam da *Marvel* ou *Frozen*.

Portanto, se faz necessário ampliar as compreensões sobre o papel das instituições sobre a formação da realidade social, e isso requer, acima de tudo, o reconhecimento do papel estratégico da escola na formação lúdica e do desenvolvimento infantil.

Será por meio da educação que poderemos possibilitar uma formação lúdica, com pensamentos críticos e emancipados. Pois, só assim, é que

poderemos refletir criticamente para compreendermos o processo de tomada de consciência crítica, na qual os professores possam obter uma reflexão contínua de sua própria prática, de suas concepções sobre a criança e a escola da infância, bem como ao proporcionar atividades pedagógicas que sejam voltadas para a ludicidade, e para o desenvolvimento crítico.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.L Reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T.L Teoria da semicultura. Educação e sociedade, Campinas: CEDES, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, T.L. Educação e Emancipação. Trad. de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de ADORNO Janeiro. Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.L. Temas básicos da sociologia. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ADORNO, T.L. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). Comunicação e indústria cultural. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARENDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. Educação Infantil: para que, para quem e por que, v. 3, p. 87-104, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas. Lisboa: Relógio d'água, 2007.
- BENJAMIN, W. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- 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). BENJAMIN, W. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BORBA, Angela Meyer et al. O brincar como um modo de ser e estar no mundo.
- BRASIL, Lei N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.
- BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96. Brasília; 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13/07/1990. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96. Brasília; 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2ª Versão Revista.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. Brinquedos e companhia. Artmed Editora, 2004.

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Artmed Editora, 1998.

BRUM, Mario. Favelas e remocionismo ontem e hoje: da Ditadura de 1964 aos Grandes Eventos. 2012.

BUCHT, Catharina. Perspectivas sobre a criança e a mídia. Brasília: UNESCO, 2002.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra te quero. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Orgs). Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto; DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. O discurso da mídia. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, p. 5-43, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Simulacro e poder: uma análise da mídia. Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1998.

CONRAD, H. M. O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Uma vida de professora. Ijuí: Unijuí, 2005.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gladys E. (Org.) Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. Editora Contexto, 2013.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. *Em aberto*, v. 18, n. 73, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Doença mental e psicologia*. 2008.
- FREITAG, Bárbara. *A Teoria Crítica*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FRIEDMANN, A. *O brincar na educação infantil*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- 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: Ravil, 1997. p. 93-108. GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. *Estudos avançados*, v. 3, n. 7, p. 4-19, 1989.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 2010.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens, o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo, 1996.
- LEO MAAR, Wolfgang. À guisa de Introdução: Adorno e a Experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LIMA, Luiz Costa. *Teoria da cultura de massa*. Paz e Terra, 2005.
- LINN, Susan. *Crianças do consumo: a infância roubada*. Instituto Alana, 2006.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Brinquedo-sucata e a criança*. Edições Loyola, 1994.
- MARTINS, L.M. *A formação social da personalidade do professor*. Autores Associados, 2007.

MARTINS, L.M. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, p. 130-143, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotski, Leontiev e Elkonin*, p. 27-50, 2006.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas. In: *Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas*. 2007.

MOTTA, Paulo Roberto. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. *Revista de Administração Pública-RAP*, v. 41, p. 87-96, 2007.

NÓVOA, António et al. A imprensa de educação e ensino. *Educação em revista-A imprensa periódica e a educação*. São Paulo: Escrituras, p. 11-32, 1997.

OLIVEIRA, C. S. D., Maia. *Brinquedo e o Brincar*. Brasília, DF, 2005.

OLIVEIRA, M. R. Furlan. De. PASCHOAL, J. D. A infância do consumo e a expropriação do pensamento criativo e inventivo. Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, M.R. A infância e a cultura do consumo na sociedade contemporânea. Campinas. 2013.

OLIVEIRA, M.R.F. O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, 2003.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e trabalho docente à luz dos conceitos de semiformação e indústria cultural: implicações na contemporaneidade. *Comunicações*, v. 23, n. 1, 2016 p. 239-248.

OLIVEIRA, Marta. Regina. Furlan. A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil. 2011. Tese de Doutorado. Em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

OLIVEIRA. Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PASQUINO, Gianfranco. *Qualunquismo*. Bobbio, Norberto. Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco: *Dicionário de Política*, 1986.

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 25-42.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, v. 6, p. 12, 1999.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (org.) Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural da Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos: EDUFSCar, RJ, 1995, p. 11-58.

RÜDIGER, Francisco. A escola de Frankfurt e a trajetória da crítica à indústria cultural. Estudos de Sociologia, v. 3, n. 4, 1998.

SANTIAGO, Homero. Adorno, Auschwitz e a esperança na educação. Cadernos de Ética e Filosofia Política. 6. Ed., São Paulo, USP, 1/2005, p. 111-122.

SANTOS, S. M. P. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes: 2001.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica. revista e ampliada. *Campinas: Autores Associados*, 2003.

VAROTTO, Mirte Adriane; SILVA, Mauricio Roberto. Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças. *Motrivivência*, n. 23, p. 169-190, 2004.

VILELA, Rita Teixeira Amelia. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248, jun. 2007.

VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev S. Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – Madri:Visor, v. II, p. 11-348.

VYGOTSKY, L. A criança e seu comportamento. In: Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238. 1994.

VYGOTSKY, L. O papel do brinquedo no desenvolvimento. A formação social da mente, v. 4, p. 105-118, 1989.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. (2007). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. San Sebastián de los Reyes Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.1991.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, 2007.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 54, p. 9-18, 2006.

ANEXOS

ANEXO 01: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Elementos de Observação

- Prática de mediação do professor de educação Infantil na sala de crianças entre 4 e 5 anos;
- Relação entre teoria e prática;
- Trabalho Pedagógico do professor de educação Infantil
- Concepções dos professores sobre o brincar e o sujeito que brinca;
- Ações de Planejamento e Intervenções didáticas lúdicas nos momentos do brincar e brincadeiras;
- Tipos de Brinquedos Proporcionados;
- Ambiente da sala de aula;

ANEXO 02: ROTEIRO DE QUESTÕES- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Questões:

- 1) Idade
- 2) Formação Profissional
- 3) Quanto tempo de atuação na área
- 4) Em relação a graduação de pedagogia, teve disciplinas que trabalhavam com a ludicidade e o brincar?
- 5) Na sua opinião, você acha que aprendeu pouco sobre esse tema?
- 6) Em algum momento de sua atuação, você teve que pesquisar em outros lugares sobre como trabalhar o lúdico e o brincar na educação infantil?
- 7) Você acha importante na educação infantil proporcionar em suas aulas a ludicidade? De que maneira?
- 8) Você já fez algum curso, ou pós-graduação, sobre esse tema? Foi a distância ou presencial?
- 9) Quais suas principais dificuldades para trabalhar com a ludicidade em sua sala de aula? E com o brincar e brincadeiras?
- 10) Qual a sua concepção sobre ludicidade, brincar e brincadeiras.
- 11) Você consegue trabalhar as propostas da escola por meio da ludicidade? Existe alguma dificuldade?
- 12) Como a escola recebe suas propostas referente à ludicidade, e o brincar? A coordenação estimula e oferece recursos para você trabalhar com o lúdico em suas aulas?
- 13) Quais ambientes da escola você utiliza para trabalhar com o lúdico, principalmente com o brincar?
- 14) Quais os tipos de brincadeiras e jogos, que você acha importante trabalhar na educação Infantil?
- 15) Relate, resumidamente, como os alunos reagem as brincadeiras que são propostas
- 16) Sobre o comportamento dos alunos existe alguma dificuldade quando você apresenta propostas de brincadeiras e jogos?
- 17) Você encontra dificuldades em introduzir brincadeiras que não são da 'época atual das crianças?

- 18) O que você acha do brincar livre? E o brincar orientado?
- 19) Você acha que o professor deve ou não interferir na brincadeira das crianças?
- 20) Na sua opinião, você proporciona brinquedos e momentos lúdicos para os seus alunos? Ocorre alguma dificuldade nesse processo?
- 21) Sobre os brinquedos das crianças de hoje em dia, você acha que são brinquedos educativos?
- 22) Em toda a sua carreira como professora, você acha que o brincar entre crianças mudou?
- 23) Você acha que hoje em dia o brincar contém traços do consumo?
- 24) Existem momentos em suas aulas, onde você nota brincadeiras, fala das crianças relacionados ao consumo?
- 25) Alguma vez você já teve que interferir em alguma brincadeira das crianças? Qual e Por quê.

ANEXO 03: ROTEIRO DE QUESTÕES - FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Questões:

1) Atingiu o objetivo proposto?

R:

2) Contribuiu significativamente para refletir seu trabalho pedagógico em sala de aula?

R:

3) O que te chamou a atenção na Formação Pedagógica ministrada?

R:

4) Quais os pontos negativos, positivos da Formação Pedagógica. Teria sugestões? Quais?

R: