

---

## A INFÂNCIA E A SOCIEDADE DO CONSUMO: INDÚSTRIA CULTURAL E IMAGINÁRIO INFANTIL

---

**Marta Regina Furlan de Oliveira\***  
**Jaqueline Delgado Paschoal\*\***

\* Universidade Estadual de Londrina – UEL. marta.furlan@yahoo.com.br

\*\* Universidade Estadual de Londrina – UEL. jaquelinedelgado@uol.com.br

### Resumo

Este artigo tem o propósito de analisar e refletir sobre os impactos da Indústria Cultural e do consumo na infância, fatores que trazem como consequência a expropriação do pensamento criativo e inventivo de crianças em situações lúdicas. A reflexão se fundamenta em autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Vygotsky. No primeiro momento serão apresentadas considerações sobre os impactos da Indústria Cultural e do consumo na vida do indivíduo, especificamente na vida da criança e o processo de adaptação de todos aos padrões sociais. No segundo momento, esses impactos serão evidenciados no processo de formação do pensamento infantil mediante o brincar industrializado e suas características nesse novo tempo social. No terceiro momento, são apresentadas as reflexões sobre possíveis caminhos de resistência ao que está posto pela lógica do consumo, tendo como estratégia a valorização do pensamento criativo e inventivo de crianças pelo brincar de faz de conta proposto por Vygotsky.

**Palavras-chave:** indústria cultural, consumo, infância, imaginário infantil.

**Abstract. Childhood and society of consumption: cultural industry and children's imagination.** The objective of this article is to analyze and reflect critically about the impact of the cultural industry and consumption in childhood, having as consequence of this process the expropriation of the creative thinking and inventive children in playful situations. The reflection will be based on theoretical notes in Adorno, Horkheimer, Marcuse and Vygotsky. In the first moment we will present some critical considerations about the impact of the cultural industry and consumption in the life of the individual, specifically, the child and the process of adaptation of these social standards. Secondly, we consider the impacts on the formation process of the thought from the children's play and their characteristics in the new industrialized social time. Thirdly, we present reflections on a few possible paths of resistance to what is put by the logic of consumption, with the goal of enriching creative and inventive thinking of children by the make-believe play proposed by Vygotsky.

**Keywords:** cultural industry, consumption, childhood, children's imagination.

### Introdução

Este artigo tem o objetivo analisar e refletir sobre os impactos da indústria cultural e do consumo na infância, tendo como consequência desse processo a expropriação do pensamento criativo e inventivo das crianças. Submetidos à

ordem social que padroniza comportamentos e ideias conforme padrões do consumo e mercadoria, o indivíduo, especificamente a criança, vai se adaptando a esses moldes do mercado e da Indústria Cultural, sendo expropriado de si; a criação e a invenção são substituídas pelo pensamento padronizado e uniformizado.

A reflexão será fundamentada em pensadores da Escola de Frankfurt – Adorno,

Horkheimer e Marcuse; e em Vygotsky, pensador da Teoria histórico-cultural, que analisam criticamente a sociedade, suas mudanças e impactos na vida dos sujeitos individuais, bem como na própria formação do pensamento humano.

No primeiro momento serão apresentadas considerações sobre os impactos da indústria cultural e do consumo na vida do indivíduo, em específico na vida da criança e o processo de adaptação de todos aos padrões sociais. No segundo momento, apontaremos os impactos do brincar tecnológico na formação do pensamento e imaginário infantil. No terceiro momento, refletiremos sobre possíveis caminhos de resistência ao que está posto pela lógica do consumo, tendo como estratégia a valorização do pensamento criativo e inventivo por meio da brincadeira de faz de conta em Vygotsky, defendendo a tese de que o brincar independe do objeto.

Sabemos, contudo, 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.

Desse modo, analisar a lógica do consumo na sociedade contemporânea, em específico, o conceito de infância mediante essa lógica de mercado e de produção da mercadoria se faz urgente e necessário, uma vez que conforme os padrões sociais, as crianças têm constituído suas individualidades. Com essa análise e reflexão, cabe-nos a tarefa de ressignificar os espaços lúdicos na escola para a infância com propostas de valorização do pensamento criativo e inventivo de crianças, independentemente do objeto-brinquedo.

### **Indústria Cultural e infância do consumo**

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

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

O termo *Indústria Cultural* foi empregado pela primeira vez no livro *Dialética do Esclarecimento*, que Horkheimer e Adorno publicaram em 1947, em Amsterdã. Supõe-se que a obra é oriunda de uma carta escrita por Adorno a Horkheimer, na qual a expressão é mencionada como sinônimo de dialética entre cultura e barbárie, que já se anunciava no início do século XX e que se constitui em uma das principais contribuições do texto de Adorno (ADORNO, 1995).

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

A cultura veiculada sob essa perspectiva da Indústria Cultural, dissemina padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos ao processo mais amplo de circulação do capital, constituindo, assim, a padronização de comportamentos, desejos, ideias, conformes à mercadoria. Nesse processo, a razão fica submetida ao ‘imediatismo dado’, ao cálculo e à objetividade. Tudo se resume a fatos e números e aquele que não compactua dessa verdade é praticamente excluído do contexto.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 21) afirmam que, “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. Assim, “[...] toda a pretensão do conhecimento é abandonada”. Quanto mais se afasta do conceito e da possibilidade de negação, mais o pensamento conforma-se com a

mediocridade e com a repetição. Para os autores, “quanto mais a máquina do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 38).

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

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

Desde muito cedo as crianças assistem a programas de televisão, têm acesso às músicas do momento transmitidas pelas rádios, veem vídeos e estão atentas aos noticiários e propagandas, entre outras informações carregadas de significados explícitos ou implícitos. Nessas mediações ocorrem relações, reconhecimentos, formação de opinião, desejos e experiências singulares, o que configura aprendizados e reconhecimentos. Com os meios massivos, a infância, a cultura infantil e a educação dos pequenos adquiriram outro prisma e representatividade, com nova rotina e novos modos de brincar que interferem na formação das crianças.

As crianças são submetidas à lógica do consumo com uma experiência cotidiana de agendas lotadas que se tornam norma na classe média e alta e, para cumpri-las, as crianças desenvolvem valores materialistas com recompensas e ou mimos. Muitas vezes, são ‘compradas’ com o mundo lúdico das bonecas,

dos heróis, dos bichos, das máquinas, dos jogos eletrônicos enfim, do brincar industrializado.

Pensando nos impactos no mundo lúdico, destacamos a importância da reflexão crítica sobre o brincar industrializado no sentido de que este seja trabalhado com a criança em favor do pensamento criativo e inventivo e não somente como objeto de consumo. A criança se vê proprietária do brinquedo, mas sem brincadeira. O desejo em consumir, em ter é maior do que vivenciar a situação lúdica, criativa e imaginativa pelo o objeto, no caso o brinquedo. Entretanto, não se pensa aqui em descartar a ideia de se trabalhar com os brinquedos tecnológicos, mas é necessário uma tomada de consciência sobre o seu uso adequado com as crianças, a fim de que não seja somente um impulsionador para a lógica consumista.

O consumo configura a sociedade de massa, faz com que os indivíduos participem socialmente e se integrem ao seu meio social e cultural. Ao consumir, as pessoas satisfazem necessidades que foram fixadas culturalmente, integram-se ou distinguem-se de outros. Em uma sociedade excludente, individualista e desigual, consumir tornou-se uma forma de participar de modo ativo, como também uma maneira de ordenar os desejos que podem ser concretizados em algum objeto (OLIVEIRA, 2011).

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

O desafio é compreender esse novo tempo social, de modo que possamos identificar a infância do consumo e por meio de parâmetros críticos de análise reconhecer a criança como alvo do mercado e da Indústria Cultural. Acreditamos, portanto, que a origem e a natureza social dos homens são constituídas nas e pelas relações sociais. Desse modo, a criança tem sido influenciada significativamente (e não determinada) aos moldes do capitalismo e consumismo contemporâneo.

## **Na arena do consumo, crianças são consumidores necessários ao capital**

A lógica do consumo representa uma das características mais determinantes na moderna

sociedade industrial. Pessoas só são valorizadas por conta de seu poder de consumir. Garcia, Castro e Jobim e Souza (1997) complementam essa ideia com o seguinte exemplo:

O menino de rua faz qualquer coisa para não carregar o símbolo individual da pobreza, que é a roupa rasgada, suja, etc. A não ser que ele precise usar isso como estratégia de sobrevivência na rua. Caso contrário, ele quer é o boné da moda, o tênis mais caro, porque ele quer ser igual aos outros, ou seja, ele quer ter a capacidade de demonstrar possibilidade de consumo igual à de qualquer outra criança (GARCIA; CASTRO; JOBIM e SOUZA, 1997, p. 21).

A própria mídia invade nosso cotidiano. A criança e o adolescente de hoje, conforme aponta Jobim e Souza (1994), não conheceram o mundo de outra maneira – nasceram imersos no mundo do telefone, fax, computadores, televisão etc. Televisões ligadas durante a maior parte do tempo, assistidas por qualquer faixa etária, acabaram assumindo um papel significativo na construção de valores sociais. A cultura do consumo molda o campo social, construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente, que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo. O hábito de ver televisão se encontra incorporado ao cotidiano de crianças, adolescentes e adultos e, para muitos, é uma coisa que vicia.

Sobre essa questão Jobim e Souza e Salgado (2008) esclarecem que o capitalismo avançado determina até o tipo de brincadeiras das crianças por meio da televisão. Assim, ressaltam que a cultura lúdica nos dias atuais se converge entre mídias.

As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, webites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces. “[...] na relação com o desenho animado, a criança passa a conhecer as cartas, manipulá-las no jogo e agir como duelista, transformando-se em personagem e revivendo as situações de duelo que ele retrata (JOBIM E SOUZA; SALGADO, (2008, p. 210).

É importante destacar que fazer parte desta cultura lúdica contemporânea demanda certos

requisitos, já que a criança inserida nesse contexto precisa apresentar um repertório de competências. Dessa maneira, ela deve “[...] buscar informações, discriminá-las e avaliá-las, aprimorar conhecimentos sobre o assunto em questão, consumir produtos, se possível, os mais raros e difíceis de serem adquiridos” (JOBIM e SOUZA; SALGADO, 2008, p. 211). A competição é entendida nesse processo como condição para o sucesso, haja vista que o intuito é vencer e ser melhor que o outro. Para tanto, a criança deve “[...] lutar, exercitar, treinar, aplicar-se, resistir e sofrer; a perfeição é atingida quando, na relação com o outro, há o reconhecimento de que foi possível superá-lo” (JOBIM e SOUZA; SALGADO, 2008, p. 215). Nesse tipo de disputa, não é só competir que basta, já que ultrapassa a esfera do jogo e se instaura nas outras instâncias da vida social e nas relações humanas. Por outro lado, as autoras lembram que nem todas as crianças estão na rede digital, considerando a desigualdade social e econômica em nosso país, pois vivem à margem da sociedade.

Em nosso contexto, há muitas crianças identificadas como não portadoras do passaporte exigido pelo grupo dos experts, que estão à margem da rede de produtos e informações onde se desenha uma cultura lúdica que assume hegemonia na sociedade de consumo. Entretanto, mesmo estando à margem, é bem provável que essas crianças não deixem de buscar meios alternativos para, de alguma forma, conectar-se a essa cultura lúdica e inventar saídas criativas, ou até mesmo críticas para o veto que lhes é imputado (JOBIM e SOUZA; SALGADO, 2008, p. 214).

Assim, essa população de excluídos busca outras formas de consumo e participação na cultura lúdica. É nesse contexto que se verifica um conjunto de conhecimentos a serviço da produção e do consumo exacerbado, haja vista que essa sociedade cria no indivíduo a necessidade de obter mercadorias para além das necessidades básicas de sobrevivência, contribuindo para a divisão das classes sociais no interior de uma mesma sociedade.

Segundo Marcuse (1973), isso gera a padronização dos gostos, hábitos, valores, sensações e pensamentos. Palangana (2002, p. 147) afirma que a “[...] identidade particular se perde na universal. Sob o domínio dos monopólios todas as culturas são massificadas, identificando-se”. Contudo, é necessário pensar

que há um padrão da moda, do momento histórico, mesmo que a moda se modifique. Isso não significa despadronização, mas uma nova padronização.

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

Marcuse esclarece a padronização com os seguintes dizeres:

A individualidade, entretanto, não desapareceu. Ao invés, o sujeito econômico livre tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o rendimento individual transformou-se em eficiência padronizada. Esta se caracteriza pelo fato de que o desempenho do indivíduo é motivado, guiado e medido por padrões externos a ele, padrões talhados para tarefas e funções predeterminadas (MARCUSE, 1997, p. 117).

Prepondera a ilusão de que podemos realizar escolhas autênticas; mas, de fato, a maioria das escolhas já está definida pelo sistema. O processo de construção da identidade na cultura do consumo apresenta-se como cambiante, fluido, fragmentado e parcial. Assim, objetos e mercadorias são usados para demarcar as relações sociais, determinando estilos de vida, posição social e, inclusive, a maneira de as pessoas interagirem socialmente.

Esse ajustamento da criança ao produto provém do exterior. Na ordem do consumo, predomina o querer algo que o outro tem e, assim, sem restrições ou limites, ocupar seu lugar nessa ordem. Isso evidencia o desejo de consumir, desejo produzido pelo uso e pela manipulação da imagem e do mundo exterior. A imagem se torna instrumento significativo na construção da lógica consumista. Adultos e crianças são cotidianamente seduzidos por imagens veiculadas pela televisão, *outdoors*, panfletos, jornais, revistas, internet etc. Portanto, a formação do pensamento, seja o infantil ou o adulto, está direcionada por esse tipo de interferência.

O mercado nos ilude prometendo o ideal de igualdade e liberdade. Todavia, ele escolhe quem fará parte do seletivo grupo que poderá consumir. Em seu discurso, reforçado pelos meios de comunicação, todos somos iguais. Palangana afirma:

Essa cultura veicula imagens e um conteúdo de satisfação despida de sua concretude histórica, pela própria sociedade que a ostenta. Suas verdades são metamorfoseadas, de modo a se ajustarem à lógica dominante. Hoje a verdade da literatura e da arte coincide com a verdade dos negócios. Reina um pseudopluralismo harmonizador que pacifica os antagonismos (PALANGANA, 2002, p. 146).

Há uma pressão para o consumo de coisas secundárias, a tal ponto que o supérfluo transforma-se em indispensável. Pensamos que ser criança é ter, e não ser. Apesar de um boné de marca ser igual a outro na aparência, no material, na cor, não o é no *status* que promove naquele que o usa. O fato de possuir um boné de marca já é motivo de satisfação do consumidor, seja ele criança ou adulto. Vemos, assim, que o consumismo pelo *status* cria a sensação de mobilidade social.

Como instrumento de maior propagação do consumo está a mídia, controlando e influenciando o pensamento de pessoas, fazendo com que acreditem que precisam de tal produto e, nesse sentido, acabam dedicando tempo e esforço para alcançar esse objetivo. Vemos a indústria do brinquedo, do calçado, da roupa, os programas 'educativos' como mobilizações norteadoras da sociedade dirigidas à infância. Sua qualidade específica consiste em movimentar necessariamente o brincar, a imaginação, o lúdico. Na encenação, naturaliza-se o brinquedo como promotor do sonho, do prazer e da alegria. Nesse cenário, pais e filhos tornam-se vulneráveis a tais mobilizações, que resultam cada vez mais na ampliação do capital da indústria.

Portanto, se o intuito é a superação do que está posto, faz-se necessário a participação social da criança em situações mediadoras que favoreçam o conhecimento dos fatores dos fatos, quer dizer, que conheçam os fatos para além daquilo que eles se apresentam. Desse modo, os adultos que fazem parte da vida social de crianças têm o papel de mediar essas leituras mais amplas, incentivando-as e preparando-as para a compreensão crítica da realidade. A escola da infância e a prática mediadora do professor de educação infantil são possíveis alternativas na formação do pensamento infantil crítico, criativo e inventivo.

### A indústria do brincar e a expropriação do pensamento criativo e inventivo

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

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

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

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

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

O mercado parece apreender este corte que remete o brinquedo à criança. Toma-a como sujeito que brinca e produz objetos de brincar. Sobre põe a esta condição aquela que interessa ao mercado: a necessidade e o poder para comprar. Recria, pois, necessidades de brincar pelo fortalecimento que transforma a relação entre criança e comprar brinquedo na relação entre criança e brincar. Nesse propósito, constrói o consumidor e o proprietário (do brinquedo) ao lado do ser que brinca e, porque brinca, é alegre e feliz.

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

Entre as bonecas industrializadas contemporâneas predomina a boneca Barbie, que mistifica o papel feminino como mãe e passa a atuação como mulher, desejada, sedutora e extremamente vaidosa; daí tanto brilho, glamour, cores e acessórios. A boneca é representação do que a criança quer ser quando adulta, sendo fortemente marcada pela linguagem estabelecida durante o brincar com a Barbie, em que tudo gira em torno de uma vida de sucesso profissional, realização pessoal e afetiva, além de muita segurança e confiabilidade nas próprias ações como mulher.

Linn (2006) reforça essa ideia ao anunciar campanhas de *marketing* feitas com produtos licenciados (*Barbie*, *Super-Heróis*, *Harry Potter*), que enviam uma mensagem para as crianças, dizendo que qualquer coisa que produzam não é tão boa quanto aquela produzida pela indústria do brincar. Embutida em qualquer campanha de *marketing* está a mensagem de que os consumidores precisam daquele produto anunciado.

As indústrias usam artifícios para cada vez mais seduzir as crianças para o mundo lúdico industrializado. Não somente as indústrias de brinquedos estão interessadas neste alvo de consumo, mas também as de alimentos (balas, chicletes, chocolates, iogurtes), roupas, calçados, CDs, DVDs, entre outros. Assim, o mercado trabalha para a criança e revitaliza a especificidade dela, resgatando e trabalhando o mundo infantil, através do *marketing* ‘criança-

brinquedo', 'criança-lúdico', 'criança-moda'. O valor é perceptível no uso de brinquedos que, cada vez mais, estão presentes nas prateleiras das grandes lojas, de onde a criança pode escolher bichinhos, bonecas, heróis, casinhas, videogames e outros.

Este rico universo do brinquedo, do lúdico industrializado, parece acenar para a criança (ou para seu pai, que também se sente seduzido) com o objetivo de ser consumido, e a criança o vê com o maior desejo de consumi-lo. Contudo, as crianças encontram-se demasiadamente expostas ao consumo, desenvolvendo sentimentos de insaciedade e insatisfação permanentes e, simultaneamente, tem sido expropriado delas o pensamento criativo e inventivo.

Diferentemente da lógica do consumo, para teóricos como Vygotsky, Wallon e Benjamin, o brincar deve ser considerado fonte inspiradora para o aprendizado e desenvolvimento humanos, resultando em características fundamentais, como: criatividade, prazer, alegria, espontaneidade, criticidade, autonomia, busca do conhecimento; todavia, hoje, vê-se outra concepção de brincar, submetida à lógica da padronização e da prontidão em que, muitas vezes, não permite a criação pela criança do brinquedo e da brincadeira. Ainda, uma das questões mais preocupantes da indústria do brincar é o direcionamento ideológico e de adaptação ao produto e à mercadoria pelo processo do consumo do brinquedo. Além disso, os fetiches e as seduções induzem o sujeito à aquisição do brinquedo; o que nos estranha no campo do pensamento, quando a criança deseja o brinquedo mais pelo processo de tê-lo do que de desenvolver atividades lúdica com ele.

Analisando-se as contribuições de Vygotsky (1989) e pensando sobre o brincar na contemporaneidade, verificamos um brincar tensionado e padronizado e, de preferência, sem muita ação. Acreditamos que os adultos criam uma imagem do que é ser criança. Ela é o espelho onde projetam o que acreditam que ela seja, e, portanto, é a expressão de certa concepção da intersubjetividade. Essa visão adulta viabiliza construções de brinquedos significando sempre alguma coisa, sendo constituídos e socializados pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, o rádio, o correio, a medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a escola, o penteado artístico (secadores, bobes), a aviação (paraquedistas), os

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

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

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

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

Junto com a diversão que lhe é inerente, o brinquedo é portador de ideias, valores, mensagens identificadoras dos pilares da cultura capitalista. Desde a racionalidade

das conquistas tecnológicas, de que são exemplo os brinquedos mecanizados e os eletrônicos, até a reprodução de funções e sensações humanas, como no caso de muitas bonecas, podemos encontrar, na mensagem dos brinquedos, vários ingredientes da ideologia burguesa, que predomina tanto nos países dominantes como nos países subordinados (OLIVEIRA, 1986, p. 58).

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

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

## **Formação do pensamento criativo e inventivo no brincar de faz de conta**

Neste espaço de discussão podemos trazer em evidência a necessidade de ressignificarmos o brincar com vistas à elaboração do pensamento criativo e inventivo. Acreditamos que pelo processo de brincadeiras de faz de conta elucidadas por Vygotsky (1989) podemos direcionar o sentido do brincar com vistas à superação do brincar tecnológico e padronizado. Quando há a compreensão de que o brincar criativo e inventivo vai além da aquisição do brinquedo e que independe do objetivo, é

possível estabelecermos um novo ambiente lúdico em que a criança vai aprendendo e desenvolvendo valores lúdicos superiores ao do consumo.

Este é o desafio do professor mediador no processo de aprendizagem e formação do pensamento infantil, uma vez que cada criança individual só constrói seu conhecimento quando se apropria do conhecimento já produzido pela humanidade socialmente à disposição do homem genérico. A palavra 'mediação' é normalmente utilizada para indicar uma intervenção com a qual se busca produzir um acordo, no sentido de igualar ou homogeneizar termos. Todavia, quando entendida em uma perspectiva dialética, a mediação significa, em síntese, uma relação de tensão entre termos diferentes: o imediato e o mediato. Sob essa ótica, a mediação é uma relação que caracteriza os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que ambos os sujeitos envolvidos lidam com conhecimentos, o remoto e o próximo, o espontâneo e o científico. Esses pares dialéticos compõem as categorias que permitem ao sujeito (no caso a criança) depreender, analisar e compreender o movimento do real, possibilitando, assim, a superação do imediato no mediato.

Adorno (1995), em suas contribuições acerca da educação e sua finalidade, incentiva-nos a pensarmos sobre o processo educativo que tem por objetivo evitar a repetição, a memorização mecânica, o enquadramento intelectual postos pela lógica consumista. Propõe um processo de educação que tenha sentido para a autorreflexão crítica. O autor deixa clara a ideia de que esse processo de autorreflexão crítica deve ser iniciado na primeira infância, haja vista a possibilidade de formação de conceitos que afetarão por toda a vida.

Diante disso, acreditando que o brincar se constitui como uma das linguagens infantis mais relevantes e necessárias para o aprendizado e desenvolvimento de crianças pequenas, enfatizamos a possibilidade de, pelo processo de mediação, ser retomado o verdadeiro sentido do brincar via elaboração do pensamento criativo e inventivo em situações de brincadeiras de faz de conta. Para tanto, podemos ressignificar os momentos lúdicos na escola infantil, pela valorização do brincar de faz de conta em que a criança manifesta suas leituras, suas reflexões, hipóteses acerca das questões vividas e vivenciadas à sua volta. Pensando nessa questão e relacionando a narrativa estabelecida pelas crianças durante o faz de conta, vemos que o social está incorporado em suas falas, em suas

ações e comportamentos; no entanto, de maneira intrigante, já que refletem e expressam situações conflitantes da vida social com ênfase no lado negativo disso. Assim, o que a criança recebe do social precisa ser mediado pelo professor, para que ela tenha um olhar minucioso e crítico acerca desse conteúdo, uma vez que ela aprende melhor e interioriza conceitos mais facilmente com a colaboração do outro do que sozinha, de maneira espontânea.

Essa mediação, durante o brincar espontâneo, faz-se necessária, uma vez que o comportamento e a capacidade cognitiva do indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa que, por sua vez, sempre terá relações com as características do grupo social e da época em que se insere.

Certos de que o processo de imitação acontece, principalmente, em momentos quando a criança age de maneira espontânea, os professores devem ter ações no sentido de que a transmissão dos conceitos, conteúdos e valores seja rica em favor do desenvolvimento do pensamento da criança, uma vez que a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito, no curso de seu desenvolvimento. Destacamos que as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, tampouco são recebidas de modo passivo. O indivíduo internaliza de modo ativo e singular o repertório de seu grupo cultural.

Essas influências, necessariamente aprendizados, podem ser recebidas conforme aponta Luria (apud DUARTE, 1996, p. 33-34):

A grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo histórico social e transmissível no processo de aprendizagem. A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações.

A criança, nesse sentido, aprende primeiramente por imitação e de maneira ilimitada. Pela imitação na atividade coletiva mediada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que sozinha ou de forma independente. Para Vygotsky (1989), isso determina dois níveis de desenvolvimento: o

nível de desenvolvimento efetivo ou real; e o potencial ou próximo. Essa nova concepção indica que, no contato com o outro mais experiente, seja outra criança ou o adulto – mediadores dessa interação –, a criança revela e interage com conhecimentos potenciais que se tornam reais na interação com os outros. Assim, ela se desenvolve porque aprende. Esse pressuposto indica, também, uma concepção de criança na qual a educação, a atividade da criança e as mediações com o entorno são as premissas para o desenvolvimento das capacidades humanas.

A imitação, portanto, só acontece quando a criança reproduz o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais, ou seja, “[...] para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei” (VYGOTSKY, 2001, p. 328). Nesse sentido, não se pode imitar tudo, mas somente aquilo que se encontra dentro da zona de desenvolvimento da própria idade mental da criança.

Para Vygotsky, a zona de desenvolvimento próximo define aquelas funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processos de maturação, que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Para ele, essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento; “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Conforme Vygotsky (1998), o mérito da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão além dos limites das suas próprias capacidades, e, com o auxílio da imitação, passa do que é capaz de fazer para o que ainda não é capaz, daí a importância do professor nesse contexto, contribuindo para que a imitação seja favoravelmente positiva na constituição do pensamento da criança.

Parafraseando Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), o conhecimento não se reduz às sensações, percepções e memorizações daquilo que se tem observado, percebido. A vida social possibilita ao sujeito – criança, adolescente, jovem, adulto, idoso – situações que são impossíveis de serem percebidas, compreendidas somente por meio da percepção direta das coisas, ou seja, dos objetos e fenômenos que os rodeiam ou por recordações do que antes foi percebido. No entanto, para que algumas situações sejam compreendidas, é preciso partir dos conhecimentos previamente compreendidos em situações diferenciadas estabelecidas pelas

relações sociais, em que, pelo pensamento, é possível a resolução dos problemas, já que os conhecimentos prévios tornam-se fundamentais no processo de aquisição de novas leituras e possibilidades de conhecer.

Assim, o processo do pensamento requer conhecimentos anteriores que se tornam significativos para as situações desafiadoras que surgem no cotidiano da vida social. Para que o pensamento seja realmente alcançado, principalmente no enfrentamento dos desafios e problemas, o sujeito deve apoiar-se no conhecimento das diferentes realidades e, também, no processo de generalização dos fenômenos isolados e de ações concretas (LEONTIEV; RUBINSTEIN; TIEPLOV, 1969).

Desse modo, os autores afirmam:

El conocimiento de lo general es una premisa indispensable para cualquier actividad con fin determinado. Para cambiar la realidad, el hombre debe prever cuál será el resultado de sus actos y debe saber lo que es necesario hacer para alcanzar el fin propuesto (LEONTIEV; RUBINSTEIN; TIEPLOV, 1969, p. 232).

Nesse sentido, afirmamos que o conhecimento torna-se indispensável para o desenvolvimento de qualquer atividade intencionada, ou seja, é necessário que o indivíduo estabeleça hipóteses sobre o resultado de seus atos e como deve agir para que seus propósitos sejam concretizados.

Essa realidade não deve ser diferente quando falamos de crianças em espaços de educação infantil. Para que a criança se aproprie do conhecimento, são necessários o pensamento prévio, as leituras anteriores e o levantamento de hipóteses, antecipando, pelo pensamento, as ações e os seus fins. Uma das experiências possíveis para essa atividade do pensar pode ser a brincadeira ou o brincar, em que são necessárias leituras prévias para que o pensamento do brincar seja realmente constituído, até porque o pensamento é reflexo generalizado da realidade.

### Considerações finais

Precisamos fomentar situações cotidianas em que a criança possa manipular e construir, imaginar e criar, reaproveitar materiais que

aparentemente não têm símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis. Ainda, oportunizar ambientes lúdicos em que seja viabilizada a criação e a invenção pelo processo do pensamento espontâneo e imaginativo de crianças em situações de faz de conta.

A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos prontos. Para tanto, é pertinente oferecer às crianças situações mediante as quais possam criar seus próprios brinquedos, tais como: carrinhos, caminhões, bonecas, boliches, bolas. Durante a construção desses brinquedos, elas já brincam com a imaginação, pensando no significado desses objetos.

Em Vygotsky (1989), podemos encontrar essa contribuição quando o autor afirma que no brinquedo a criança age numa esfera cognitiva, ou seja, motivações e tendências internas, e não necessariamente pela esfera visual, com os incentivos fornecidos pelos objetos externos. Acredita que os objetos têm uma força motivadora inerente, determinando o comportamento e ação da criança no brincar.

A perspectiva é a de que na educação infantil se possa permitir a formação de conceitos pela criança, em favor do pensamento e da linguagem infantil, e não meramente a reprodução. As escolas, hoje, têm sido um reflexo da sociedade, dando às crianças tudo pronto e perfeito, deixando de viabilizar situações para que elas explorem seu universo de fantasia e imaginação e, assim, promover a formação do pensamento científico.

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

### Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Minima moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.
- GARCIA, C. A.; CASTRO, L.; JOBIM e SOUZA, S. **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **A Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**. Campinas: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_.; SALGADO, R. G. A criança na idade mídia: reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 207-221.
- KEHL, M. R. Imaginar e pensar. In: NOVAES, A. (Org.). **Rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 30-65.
- SOKOLOV, A. N. Las sensaciones auditivas. In: LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 231-243.
- LINN, S. **Crianças do consumo: a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- \_\_\_\_\_. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. **Praga – Revista de Estudos Marxistas**, São Paulo, n. 1, p. 113-140, 1997.
- MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro 1, v. 1, 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.
- MATTELART, A.; MATTELART, M. **Penser les médias**. Paris: La Découverte, 1996.
- OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- OLIVEIRA, M. R. F. de. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil**. 2011. 293f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- PALANGANA. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Summus, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. 2. ed. España: Visor Dis S. A., 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pensamiento e Lenguaje**. 2. ed. Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

*Recebido em: 09/04/2014*

*Aceito em: 02/06/2014*