

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação**

**Dilemas da desconstrução – a educação crítica
diante dos apelos de consumo da indústria
cultural**

**Entre questionar a lógica e subtrair o que se gosta
sob o capitalismo tardio**

Paula Theophilo de Saboia

São Paulo
2009

Paula Theophilo de Saboia

**Dilemas da desconstrução – a educação crítica
diante dos apelos de consumo da indústria
cultural**

**Entre questionar a lógica e subtrair o que se gosta
sob o capitalismo tardio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica do Amaral

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 37.046 Saboia, Paula Theophilo de
S117d Dilemas da desconstrução – a educação crítica diante dos apelos de consumo da indústria cultural: entre questionar a lógica e subtrair o que se gosta sob o capitalismo tardio / Paula Theophilo de Saboia; orientação Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. São Paulo: s.n., 2009.
158 p.; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação 2. Psicanálise 3. Indústria cultural 4. Consumo
5. Propaganda 6. Facilitação social I. Amaral, Mônica Guimarães Teixeira do, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Paula Theophilo de Saboia

Dilemas da desconstrução – a educação crítica diante dos apelos da indústria cultural: entre questionar a lógica e subtrair o que se gosta sob o capitalismo tardio.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral

Instituição: FE-USP.

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:

Assinatura: _____

Dedico este trabalho, com amor,

a meus avós, que me deram calor no ninho;

a José Carlos, meu pai, de quem herdo o espírito crítico e a inquietação;

a Patricia, minha mãe, exemplo de luta apaixonada por seus ideais;

a minhas irmãs, Bárbara e Carla, companheiras de jornada;

a meus filhos, Sofia e João Filipe, dádivas de serem quem são;

e a todos aqueles que trabalham por um mundo melhor.

Agradecimentos

A meus filhos, João Filipe e Sofia, que em muito inspiraram este trabalho, por sua imensa compreensão durante as horas de ausência.

A minha família, que me deu um lugar no mundo e compartilha o caminho que nos torna quem somos.

A Jorge, que sempre me ajudou quando precisei, e a seus pais, Jorge e Handyara, que se tornaram família e me apóiam carinhosamente.

A minha orientadora, Prof^a. Dra. Mônica do Amaral, que teve a coragem de acolher uma *estrangeira*, por sua dedicação, esmero e por instigar-me sempre a dar um passo além.

Aos profissionais da escola participante de nosso trabalho de campo, em especial à professora e a cada um de seus alunos das 3^{as} séries C e D do Ensino Médio de 2007, por sua abertura, disposição e confiança.

Aos professores José Sérgio Fonseca de Carvalho e Maria Inês Assumpção Fernandes, que tornaram meu exame de qualificação um momento de encorajamento e aprendizado, bem como à professora Iray Carone, por suas sugestões.

A meus colegas de profissão de todas as épocas, em especial aos mestres e companheiros da Adigo e do Instituto EcoSocial, minha *família espiritual*.

A todos os meus professores e mestres de ontem e de hoje, por sua paciência e inspiração.

Aos meus amigos queridos, que se reconhecerão aqui e que me fortalecem e apóiam com grandes e pequenos gestos.

Agradeço também ao coleguismo de Tatiana e Nelson e a todos os docentes e funcionários da Faculdade de Educação da USP, por tornarem esta *empreitada* possível.

“Pactuar com a matéria
significa triturar almas;
encontrar a si mesmo no espírito
significa unir pessoas;
mirar-se no homem
significa edificar mundos”.

Rudolf Steiner¹

“Quem ousa pensar por si próprio
também irá agir por si, e quem não pensar por
si, não rumar o leme para o alto mar com seu
espírito, não irá alcançar por si mesmo a
Divindade, não irá agir por conta própria, pois
orientar-se pelos outros não é agir. Agir é ser
espontaneamente, ou seja: viver em Deus”.

Bettina Brentano²

¹ In: Haetinger, 1998, p. 37.

² *Ibid.*, p. 23.

Resumo

SABOIA, Paula T. *Dilemas da desconstrução – a educação crítica diante dos apelos de consumo da indústria cultural: entre questionar a lógica e subtrair o que se gosta sob o capitalismo tardio*. 2009. 158 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Este trabalho foi realizado com o objetivo de compreender a possibilidade de se promover uma educação formativa que oferecesse condições de resistência à cultura do consumo e da publicidade, com o intuito de retirar os sujeitos de uma posição passiva e espectadora para outra, criadora e engajada. Visualizava-se, inicialmente, realizar uma “alfabetização para a publicidade”, que proporcionasse aos jovens alguns instrumentos para lidar com estes estímulos de forma lúcida e alerta. Nossa investigação teórica e de campo indicou, finalmente, que esta tarefa pode suscitar resistências psíquicas associadas à “retirada do que se gosta”, ou acredita-se gostar – que envolve *sonhos* baseados em *ter e parecer* e o consumo de marcas - aspectos que podem ser entendidos como alguns dos pilares da ideologia e da lógica da indústria cultural sob o capitalismo tardio. Os conceitos teóricos norteadores do trabalho foram *sociedade administrada e indústria cultural*, como apresentados por Theodor Adorno e Max Horkheimer, da Escola de Frankfurt, assim como as propostas de Adorno para uma educação formativa que atuasse como *antídoto* a tal *indústria*. Os conceitos de *ideologia*, da forma como articulados, depois de Marx, por Wilhelm Reich e retomadas por René Kaës, em sua Teoria Psicanalítica de Grupos, foram fundamentais para se refletir sobre a construção de laços sociais e a mediação de grupos, segundo uma perspectiva transformadora. Para analisarmos os discursos dos jovens, recorreremos ainda à formulação freudiana de *perlaboração*, aos estudos sobre as “problemáticas adolescentes” de Mônica do Amaral, Jeammet e Corcos e outros autores. O olhar de Gilles Lipovetsky sobre os fenômenos da contemporaneidade e a assim chamada Cultura Moda-Mídia foi importante para atualizar uma discussão acerca da sociedade de consumo. Como resultado de nosso trabalho de campo, conduzido com jovens do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo, concluímos que a apreensão formal do que está por trás da lógica da publicidade é rápida e precisa. Porém, ela implica uma “desconstrução” que pode ser ameaçadora e dolorida e que deve ser cuidada com atenção, uma vez que se trata de uma “desconstrução” estrutural do que percebemos que nos cerca e pode levar consigo alguns sonhos. Estes, embora *emprestados* da indústria cultural, são os que existem, os que guiam a muitos de nós. O trabalho de educação crítica para o consumo e a publicidade deve, portanto, ultrapassar uma abordagem instrumental, e focalizar o “fortalecimento do eu”, por meio de atividades que propiciem a autoconsciência e a transformação intra e intersubjetiva, e que preferencialmente atue no território do intermediário através da mediação de grupos.

Abstract

SABOIA, Paula T. *Dilemmas of Deconstruction – critical education to face culture industry consumption appeals: between asking for its logics and subtract what we like in late capitalism*. 2009. 158 p. Dissertation (Master degree) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This work aims to understand the possibility to promote a formative education which could offer conditions for some resistance to consumer and advertising culture, with the intention of withdrawing the subjects out of a passive and spectator attitude to a creative and engaged one. At first we aimed to carry out an “advertising and media literacy” which would skill the youth to deal with these stimuli in an enlightened and attentive way. Our theoretical and field surveys revealed that this task could provoke psychic resistance related to “withdrawing what we like” or what we believe we like – which involved dreams based on having and looking like and brands consumption. These aspects may be understood as some of the pillars of culture industry ideology and logics in late capitalism. The theoretical concepts which guided this work were administered society and culture industry as presented by Theodor Adorno and Max Horkheimer from the Frankfurt School, Adorno’s proposals for formative education which could work as antidote to this industry, as well as the concept of ideology as articulated after Marx by Wilhelm Reich and retaken by René Kaës. Kaës’ Psychoanalytical Theory of Groups was the basis to think the formation of social ties and groups facilitation in a transforming perspective. In order to analyze the youth discourse we are based on the Freudian concept of perlaboration, on studies about “adolescent problems” by Monica do Amaral, Jeammet and Corcos and others. Gilles Lipovetsky’s look upon contemporary phenomena and the so-called media-fashion culture were important to update a discussion about consumer society. As a result of our field survey held with young people from the 3rd grade of high school in a public school in São Paulo, Brazil, we concluded that a formal apprehension of what lies behind the logic of advertising is fast and precise. However, it implies a “deconstruction” which can be threatening and painful. It has to be looked at carefully as it refers to a structural deconstruction of what is understood as our environment, and so some dreams may fade away. Although borrowed from the culture industry, these dreams exist and guide many of us. The work of a critical education towards consumption and advertising must therefore overcome an instrumental approach and focus on the “strengthening of the self” by means of activities to promote self-awareness and intra / intersubjective transformation, preferably acting in transitional space through groups facilitation.

Sumário

1. Introdução	15
1.1. “ <i>Tudo o que é dito é dito por alguém</i> ”	16
1.2. Origem do trabalho e do problema de pesquisa.....	22
1.3. Desenvolvimento e estrutura do trabalho	28
2. O delineamento teórico-metodológico da pesquisa.....	31
2.1. Conceitos-chave de leitura	31
2.1.1. Adorno e Horkheimer: contexto.....	31
2.1.2. As ideias de sociedade administrada e indústria cultural	33
2.1.3. Antídotos – ou “A educação para o fortalecimento do eu”	38
2.1.4. Implicações (1): trabalhando o propósito emancipador	41
2.1.5. O intermediário e a transformação de ideologias.....	48
2.1.6. Ideologia e sujeito implicado	51
2.1.7. Intermediário como espaço de transformação	56
2.1.8. Implicações (2): trabalhando o pré-consciente e o grupo.....	64
2.2. Planejamento do campo.....	67
2.3. Na escola: as intervenções no Ensino Médio.....	69
2.3.1. O contexto inicial	70
2.3.2. O desenho das intervenções.....	72
3. O que nos “contaram” os alunos? Narrativa e articulações.	76
3.1. Contexto: o que encontramos?.....	76
3.2. Conexões: visões e articulações.....	83
3.2.1. Informação e formação	83
3.2.2. TV: A gente se vê por aqui?	88
3.2.3. Alienação e diálogo político	91

3.2.4.	Da publicidade e seus efeitos	93
3.2.5.	Das semi-escolhas à liberdade	97
3.2.6.	Vacinação preventiva	100
3.3.	Consequências: avaliação e encaminhamento	116
3.3.1.	Método de intervenção: grupos de mediação.....	116
3.3.2.	A avaliação dos jovens	119
3.3.3.	Cuidados e encaminhamento	121
4.	A título de conclusão	127
5.	Bibliografia	131
6.	Apêndice	136
6.1.	Material de apoio das intervenções.....	136
6.2.	Foto-registro das intervenções.....	140
6.3.	Primeiras experiências	148
6.3.1.	Uma experiência preliminar: “Anatomia da Estratégia...”	148
6.3.2.	Outra experiência preliminar: quanto ao método de intervenção ..	152

1. Introdução

- *Eu gosto de rock...*
- *... Música Pop, gosto de Jazz...*
- *Da Nirvana, de Mamma Said um pouquinho, o começo do Guns and Roses...*

- *Propaganda (de petit suisse) tem que ser mais engraçada, é muito para nenezinho, tipo “iiiiii”... não tá com nada.*
- *Da tartaruga, tem uma propaganda que é legal, sabe? Uma latinha que coloca cerveja, e tem as tatuagens (...) a menina abaixa o biquíni.*
- *Do siri que vem e...nã-na-na-nã...*

- *Eu gosto de ir na VivaVida, mexo em todos os sapatos, todas as roupas!!!*
- *(No Shopping) eu gosto de comprar tudo.*
- *Roupa bonita, roupa de grife... minha mãe não quer comprar, ficou brava comigo... eu fiquei brava e ela não entende.*

Trechos de entrevistas realizadas com crianças entre 4 e 7 anos,
na cidade de São Paulo, em abril de 2002

*

“Quem são esses monstrinhos?!”

Com esta pergunta reagiram alguns integrantes de uma turma de jovens publicitários que assistiu à exibição da fita com os depoimentos acima.

“Esses são nossos filhos” – respondi.

O vídeo fora gravado mais de um ano antes, mas continuava a gerar reações de perplexidade e susto entre jovens que cursavam a pós-graduação em planejamento de publicidade. Como se vissem estrangeiros, como se tal imagem de infância fosse totalmente inexplicável. Piadas, risos, burburinho.

O mais interessante era pensar que aquelas crianças na gravação eram – literalmente – filhos de publicitários. De outros, mas de publicitários também. Crianças de classe alta, recrutadas informalmente nas famílias de profissionais de uma das mais prestigiadas agências brasileiras para uma rápida sondagem (gravada em vídeo, importante notar) sobre como andavam as crianças, seus gostos e para onde se dirigia a atenção delas naqueles dias. O objetivo era buscar formas de convencer mais crianças a encomendar a marca de um dos clientes da agência a suas mães, em suas visitas aos supermercados.

Em meu coração, nesta época já mãe, muito incômodo foi suscitado. Mas esta história não começa aqui. Peço permissão para apresentar-me, primeiro.

1.1. “Tudo o que é dito é dito por alguém”³

Aos 17, considerei a Faculdade de Pedagogia.

Aos 19, tornei-me publicitária.

Aos 43, sonho com a educação crítica para o consumo e a publicidade.

Dizem os chineses que o Homem tem 20 anos para aprender, 20 para lutar e 20 para tornar-se sábio.

Nasci em 1965 em uma família da classe média carioca. Testemunhei os anos do milagre econômico e da ditadura sem muita consciência sobre o que se passava de fato, ainda que até hoje me lembre dos camburões Veraneio transportando “figuras suspeitas”, militares “de cara fechada” que circulavam ostensivamente pela cidade. Já adolescente, como bailarina e professora de balé, ambicionei trabalhar com arte-educação e ajudar a “cuidar” do desenvolvimento humano. Cheguei a prestar o

³ Maturana, H. [s.n.t.] *apud* Kofman (2002, p. 31).

Vestibular para Pedagogia, tendo sido aprovada na condição de “testeira”. No ano seguinte, porém, ao candidatar-me “a sério” para a graduação, fui tomada por uma imensa desesperança quanto a qualquer possibilidade de um futuro financeiramente sólido em uma carreira como a de professor. Amedrontava-me um caminho de longa dependência de minha família. Buscava minha autonomia e tinha fome de conquistas. Optei, assim, pela Comunicação Social e tornei-me publicitária. Acreditava, ainda, naquele tempo, que tornar as empresas mais fortes e competitivas teria uma função social bastante natural ou direta: criar-se-iam empregos, a renda e o bem-estar viriam logo em seguida. “Ledo engano”, como a história e a ciência econômica têm provado.

Foram quase duas décadas de muito esforço na carreira de publicitária, na qual passei dos 18 aos 37 anos de idade. Trabalhei em áreas de negócio, busca de novos clientes, sua retenção, planejamento estratégico de *marketing* e publicidade. Relacionei-me com grandes empresas anunciantes dos mais diversos mercados, buscando compreender as dinâmicas de compra e persuasão para indústrias tão diferentes como diamantes e elevadores, confeitos e bancos de varejo, automóveis e cosméticos, inseticidas, telecomunicação e os mais variados tipos de alimentos. Observei crianças, jovens, executivos e donas de casa por trás de espelhos cegos de salas de pesquisa, falando sobre seus sonhos e aspirações, sobre angústias e sua compreensão da vida, da família, do consumo, das marcas. Galguei posições nas hierarquias organizacionais e alcancei prestigiados cargos de diretoria em agências famosas, trabalhando com as mais destacadas empresas globais e brasileiras e remunerando-me fartamente.

O que fazia eu, essencialmente? Buscava formas de persuadir as pessoas (que naquele ambiente são denominadas meramente “consumidores⁴”) para a aquisição dos produtos e serviços com os quais trabalhava. Mais: buscava formas de *criar relações* entre pessoas e “marcas”, que são tomadas como mais abrangentes do que os produtos e os serviços que nelas (marcas) estão *embutidos*. Marcas seriam como que *entidades* com as quais as pessoas criam “relações” e *com quem* podem ter “experiências”. Mais ainda: buscava formas de “encantar” as pessoas com *ideias por detrás* das marcas, “ideias”

⁴ As aspas e itálicos, neste capítulo, indicam os termos utilizados no mundo do *marketing* e da publicidade e têm significados distintos daqueles da academia. Como, por exemplo, “experiência”, aqui concebida como uma “relação” de um consumidor com uma marca comercial.

estas apresentadas como “proposições” de vida com as quais queríamos que as pessoas (“consumidores”) pudessem se “identificar”.

Como eu fazia isto? Lançando mão de noções de diversas áreas de estudo das ciências humanas – psicologia, sociologia, antropologia, semiótica – e aproveitando das descobertas sobre o psiquismo no campo da psicologia e das sociedades para *tocar* desejos, “necessidades”, angústias, sonhos. Os profissionais de pesquisa e planejamento publicitário, área na qual me especializei então, buscavam, *grosso modo*, formas de “associar” uma marca a uma emoção⁵, criando assim um *movimento* do “consumidor” em direção a essas marcas, que pode ir do simples conhecimento (*awareness*), à simpatia, predisposição, preferência de compra ou escolha, e até a um forte sentimento de “urgência” quanto a sua posse ou uso. A psicologia que pode ser terapêutica serve aos propósitos de mercado, portanto, na rotina cotidiana dos profissionais de publicidade.

Mas vejamos como tudo isso passou a ser questionado por mim. Retomemos minha história: aos 30 anos tornei-me mãe. Como Mãe⁶, encontrei uma nova personagem, nova versão de mim mesma, versão esta que fez a primeira, Publicitária ou Executiva, refletir.

Como Publicitária, podia passar horas pensando em como fazer crianças de 5 anos pedirem às mães para comprar determinada marca de iogurte, “quem sabe” porque assim se sentiriam parte de determinada *tribo* e, portanto, “muito mais aceitos, felizes”. Como Mãe, doía o massacre das campanhas publicitárias sobre as crianças (também meus filhos, agora). Ressurgia, então, na Mãe e na Publicitária, a Educadora, aquela que percebia que não teria a menor chance de se contrapor ao volumoso argumento da indústria, a não ser fazendo seus filhos entenderem do que trata a mídia, a publicidade, o que está por detrás dos apelos televisivos e comerciais, que interesses e que forças *movem* esse sistema. A Mãe que era também Publicitária agora sabia que precisaria tornar-se Educadora para “cuidar” e proteger aqueles sujeitos da *fome* do mercado e da indústria cultural.

⁵ No livro *Emotional Branding* (Gobé, 2001), o tema é amplamente tratado como um “novo paradigma do *marketing*” que permite “conectar” marcas a pessoas.

⁶ Inspirada pela obra de Ciampa (1996), utilizo aqui letras maiúsculas em menção às diversas “personagens de mim mesma” que surgiram em minha biografia, nessa época.

Em casa, comecei minha nova tarefa didática. Ao vermos juntos, em família, um novo comercial publicitário, ao perceber as crianças “tocadas” por ele, a Educadora fazia perguntas, buscava gerar reflexão: *Quem será que está dizendo tal coisa? De onde vem este brinquedo? Quem fabrica? Para que se põe este comercial no ar? Qual o seu interesse? Será que paga por isto? Então, o que espera receber em troca? O que querem que as crianças façam ao ver este comercial? E que querem dizer com esta mensagem? Parece verdadeiro? Você já viu como este brinquedo funciona? É assim mesmo? Se tivesse que me convencer a comprar algo, falaria apenas das vantagens ou também do que não é bom? Exageraria? E a Xuxa, o que está fazendo aí? A fábrica é dela?* etc. Em casa, pude colher alguns frutos. E jamais desisti das perguntas. Porém, novas perguntas se apresentaram também a mim, e um mal-estar ligado ao papel social de minha própria atividade tornou-se cada vez mais presente. Comecei, então, a considerar novas possibilidades de levar tal reflexão crítica ao mundo “público”.

Seria o convite a refletir sobre a mídia, o consumo, a publicidade, algo sem espaço em um mundo regido pela indústria cultural e pelos imensos interesses econômicos das organizações privadas? A tarefa poderia parecer desatino. Hercúlea, talvez? Impossível?

Algum tempo depois conheci o trabalho da organização canadense “Concerned Children’s Advertisers”, momento presente em minha memória como um *marco* que fez novas perspectivas se abrirem em minha mente: fazer algo diferente, resistir, questionar. Era reconfortante a comprovação de que “já existia algo”, seria viável. Em poucas palavras, a CCA é uma entidade que se diz voltada à responsabilidade social, com enfoque no saudável desenvolvimento das crianças e jovens canadenses. É subsidiada por 24 organizações que vivem da mídia e entretenimento, agências de publicidade e empresas que anunciam para crianças – como *Cadbury, Coca-Cola, Disney, McDonald’s, Mattel, Kellogg, Kraft, Nestlé, Lego, Unilever* e *Warner Bros.* Atua na educação para uma recepção crítica da mídia (*media literacy*) e usa a própria mídia para chamar atenção ou sensibilizar para questões relevantes que afetam o universo infanto-juvenil, por exemplo, as de saúde (obesidade, sedentarismo) e sociais (*bullying*, preconceito, orientação a *status* e consumo). Além de produzir e veicular comerciais publicitários, a CCA atua nas escolas (com professores e alunos) e sociedade civil

(bairros, comunidades). Em suma, usa a mídia e a pedagogia para educar para a mídia e para as questões do mundo de hoje, incluindo o consumismo⁷.

O que parecia raro naquela época é hoje cada vez mais necessário, uma demanda da sociedade que é ouvida pelos Governos e pelo mundo empresarial. Os movimentos ligados à “responsabilidade social” e à “sustentabilidade” têm incluído na pauta de negócios das grandes organizações um “se voltar” para as consequências ou “impactos” de suas atividades para o mundo social e ambiental. O assim chamado “rejeito⁸” das esteiras de produção que a indústria expela por suas chaminés, nos depósitos de lixo, nos rios, não é o único a ser cuidado. Há um “rejeito” social que a cultura de consumo e a indústria cultural deixam como legado – “rejeito” este que se manifesta não apenas em um volume de consumo que nosso planeta Terra não pode mais suportar⁹, mas também em doença social, em dor e infelicidade, em miséria humana que também precisa ser, mais que gerenciada, “cuidada” ou “curada”. Talvez chegue a hora em que fique mais claro que, assim como a indústria de cigarros é um problema de saúde pública, também a indústria cultural tem sua responsabilidade sobre outros “achques” ou patologias da pós-modernidade: seria “natural” vermos conviver o crescimento da obesidade e do colesterol infantil com a anorexia e a bulimia? O amplo consumo de bebidas alcoólicas

⁷ Segundo o website da entidade, www.cca-kids.ca (2002). Hoje se tornam mais claras para mim as limitações que pode enfrentar uma entidade financiada pela indústria para realizar trabalho de educação para a mídia. No estudo “Adorno e a educação musical pelo rádio” (Carone, 2003), a autora chama a atenção para o fato de que Adorno já apontava para as implicações culturais de um programa da rede NBC que visava à educação de crianças e jovens para a música clássica. Apesar de não comercial e sustentado pela própria rede, tal programa “tinha todas as marcas da indústria do entretenimento comercial” e sua “intenção educativa foi solapada por uma intenção comercial não confessada: a de vender música clássica, além de vender uma imagem promocional da rede NBC” (Carone, 2003, p. 8). Segundo ele, atuava convertendo a cultura em uma pseudo-cultura musical marcada pela semi-formação e pela diversão derivada da audição – esta tão característica da indústria cultural, como se o relaxamento prazeroso fosse a própria função da música. Importante notar que este trabalho de Adorno, o Princeton Radio Research Project, foi realizado entre 1938 e 1941, mas permaneceu nos arquivos da Universidade de Columbia (Nova Iorque) por 55 anos, até 1994, quando foi descoberto e publicado. “Ele não agradou a ninguém” (Carone, 2003, p. 2), pois atacava um programa educativo, aparentemente sem interesses comerciais, voltado para pessoas em idade escolar, de várias partes do país, que não tinham condições de frequentar salas de concerto. Mas palavras que pareceriam injustas na época “não parecem ser tão indigestas” hoje, “como se Adorno tivesse diagnosticado a doença ainda quando os sintomas eram iniciais e confusos, fora de um enquadre definido” (Carone, 2003, p. 8) – diagnóstico precoce que, como veremos, parece aplicar-se também à publicidade, objeto de nosso olhar neste trabalho.

⁸ Termo usado coloquialmente em certas indústrias para o “resíduo” da produção.

⁹ Já no século XIX, Marx e Engels mencionavam os efeitos da expansão da indústria sobre o meio ambiente natural. No terceiro livro de *O Capital*, Marx se refere à obrigação de preservarmos as condições ecológicas da vida humana para as gerações vindouras, lembrando que ninguém é dono absoluto da terra e, sim, seus beneficiários ou ocupantes (Cf. Bottomore, 2001, p. 115).

entre os adolescentes não teria nada a ver com a veiculação de comerciais de cerveja, com apelos cada vez mais *divertidos, joviais, bem humorados*, e até com o uso de personagens como a tartaruga da famosa campanha de cerveja citada por uma das crianças em nosso texto de abertura? Qual a responsabilidade, não apenas dos *produtos* da indústria de alimentos, mas das *ideias* da indústria cultural sobre tais fenômenos? Ideias estas, como veremos, fortemente “encarnadas” pela publicidade.

É em torno do grande tema da indústria cultural e da educação para o consumo e a publicidade que trabalho aqui. Relembrando o provérbio chinês mencionado na abertura deste capítulo, meu impulso não é o de “tornar-me sábia”, ávida pelos *louros* da sapiência, mas buscar na pesquisa acadêmica os fundamentos teóricos necessários para subsidiar intervenções junto aos jovens “consumidores”. Desta forma, pretendo contribuir para uma mudança do estado das coisas, dando impulso à ação e criando uma possibilidade nova de transformar este mundo, ao mesmo tempo tão complexo e tão cheio de possibilidades, em que vivemos. Este mundo onde, talvez pela primeira vez, o homem poderá escolher entre a “milagrosa” possibilidade de se emancipar¹⁰, se “individualar” e ser livre, ou sofrer as consequências da inação, optando ser o eterno “espectador”, aquele que “vê” ou “espera” a vida passar mais ou menos como lhe foi dada.

Quanto a mim, não mais sou publicitária, não vivo das verbas da mídia, mas da consultoria para a transformação das organizações. Sinto-me mais livre para questionar, portanto. Oponho-me às posições extremistas tão comuns que veem nos indivíduos do meio empresarial, do *marketing* ou da publicidade, um intuito “selvagem” ou “maléfico” para destruir dolosamente a felicidade do mundo em troca do capital. Falta consciência, frequentemente. Um olhar mais amplo. Responsabilidade, geralmente. E falta coragem para mudar. Como Educadores, não procuraremos culpados, mas

¹⁰Acerca de “milagres”, inspiro-me em Arendt (1954, 2003): “os processos históricos são criados e constantemente interrompidos pela iniciativa humana, pelo *initium* que é o homem enquanto ser que age. (...) A diferença decisiva entre as ‘infinitas improbabilidades’ sobre as quais se baseia a realidade de nossa vida terrena e o caráter miraculoso inerente aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na dimensão humana, conhecemos o autor dos ‘milagres’. São homens que os realizam – homens que, por terem recebido o duplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito” (Arendt, 2003, p. 220). Retomaremos suas ideias acerca de milagres e ação em nossa conclusão.

caminhos de formação, solução, desenvolvimento. Fazer vacina do vírus. Prevenir e, se possível, curar.

1.2. Origem do trabalho e do problema de pesquisa

Tendo estado afastada do mercado publicitário nos últimos anos, e acreditando que minha experiência naquela atividade poderia ser útil à educação de nossas crianças e jovens, iniciei minhas reflexões a partir da ideia de buscar compreender o lugar possível para uma “alfabetização para a publicidade”, que instrumentalizasse as pessoas para lidar com estes estímulos de forma lúcida e alerta. Ao longo de nossos estudos, esta ideia foi se ampliando aos poucos para a de uma educação formativa que oferecesse possibilidades de resistência à cultura do consumo e à publicidade, ajudando a retirar os sujeitos de uma posição espectadora para outra, criadora ou política.

Para tal, contava, em primeiro lugar, com o meu olhar, aquele de quem conhecia as coisas “por dentro” da profissão. Sendo assim, entendia, desde o começo, que poderia compartilhar meu conhecimento em pequenos cursos ou dinâmicas em que fizesse um movimento de “desconstrução” das estratégias publicitárias, como uma “dissecação anatômica” de comerciais de televisão que ajudasse as pessoas a compreender como os publicitários planejam suas abordagens de persuasão ao consumidor. Já havia ministrado cursos a jovens publicitários, ensinando-lhes a utilizar a pesquisa de consumidores para montar estratégias poderosas. Trabalharia em sentido inverso, desta vez, abrindo o *modus operandi* dos *headquarters* publicitários para possibilitar uma compreensão mais articulada de suas estratégias. No ano de 2006, a título de experiência preliminar (relatada no apêndice deste relatório), havia conduzido semelhante trabalho com um grupo de professores na Semana de Educação da USP, com resultados e engajamento interessantes. Adaptei esta atividade, mais tarde, aplicando-a em uma das intervenções com nossos alunos, no escopo do presente trabalho de pesquisa.

Em segundo lugar, contava com minha experiência mais recente como consultora de processos de desenvolvimento¹¹ – uma linha de consultoria que acredita na promoção do *protagonismo* (que os indivíduos possam “tomar o rumo de suas vidas em suas próprias mãos”) e que utiliza a facilitação de processos de grupos em prol do aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos e das organizações. Como consultora, vinha praticando a mediação de grupos e observando quão poderosas eram as intervenções em que, em lugar de focar a transmissão de conteúdos prontos, abríamos espaço para a reflexão e a construção pelo próprio grupo. Muitas vezes já o fazíamos favorecendo o diálogo e apoiados em técnicas de facilitação que se valiam de atividades tais como a pintura individual ou em grupo, o trabalho em argila ou experiências com teatro, jogos e dinâmicas em grupo. Estas *dinâmicas* são concebidas como *vivências* que propiciam a reflexão e a subsequente conversa do grupo. É importante observar que tais intervenções buscam integrar o pensar (conteúdos, cognição), o sentir (elaboração emocional) e o querer (volição), favorecendo um novo olhar para as situações vividas pelos indivíduos e seus grupos – e, assim, para a possibilidade de transformação de uma dada situação por meio da ação concreta dos sujeitos no mundo.

Por fim, em uma monografia¹² apresentada como trabalho de conclusão do curso “Psicanálise, infância e educação”, já refletia sobre os fenômenos socioculturais da contemporaneidade à luz da psicanálise. Como evidenciam as frases ditas pelas crianças na abertura deste trabalho, bem como as reações dos jovens publicitários a elas, percebia que os adultos constantemente se deparam com o sentimento de que algo que fugiria a sua compreensão ocorreria com as crianças e jovens de hoje, deixando de perceber de que forma eles mesmos são responsáveis pelo estado das coisas – e, portanto, capazes de atuar no sentido de transformá-lo.

Segundo a psicanálise, a constituição psíquica da criança se dá a partir de seu relacionamento com os adultos e no interior desta relação. A começar do início da vida mesmo, a criança mergulha em um mundo de linguagem que, entre outras coisas, contribuirá para uma percepção inconsciente e subjetiva sobre o que se deseja para ela, e que faltas ela vem preencher. E se é na *relação* que se dá a *constituição* psíquica,

¹¹ Através do Instituto EcoSocial (www.ecosocial.com.br).

¹² Realizada sob orientação do Prof. Dr. Leandro de Lajonquiére durante curso de especialização promovido pelo LEPSI/FEUSP em 2004.

podemos também presumir que mudanças no papel das crianças e dos jovens na família ou na sociedade têm sempre a ver com os adultos. Precisamos ter claro que não se pode atribuir estes fenômenos às próprias crianças – como se nascessem “lá”, isoladamente, sem relacionar-se com o “mundo dos adultos”. Os *infantes* estão alcançando novos lugares de voz e poder em nossa sociedade, lugares estes nunca antes experimentados, e somos *nós*, os “crescidos”, que estamos criando tal possibilidade ou demanda, consciente ou inconsciente. Nós, adultos, somos “os que vieram antes”, “os que sabem”; isto é, querendo ou não, estamos genuína e profundamente envolvidos.

Mas, como? Quais fatores estariam constituindo uma “nova” dinâmica que alterou o relacionamento entre os *grandes* e os *pequenos* na sociedade ocidental contemporânea e cujos sintomas tornam-se cada vez mais evidentes? Ora, sintomas são portadores de mensagens – e ajudam a compreendê-las. *Mensagens de quem?* Deixamos para Bernardino uma indicação: “A criança representa, encena, “fala”, de algo de real da história dos pais...” (1997, p. 60).

Falamos da lógica do mundo adulto, o qual, por sua vez, tampouco é totalmente autônomo ou mesmo consciente, uma vez que imerso na cultura. Já na época acreditava ser útil, portanto, identificar como a cultura contemporânea influencia as formas como – parafraseando o psicanalista Estanislao Antelo¹³ – “metemo-nos” com as crianças e jovens. Ou seja, o que *oferecemos* e o que *demandamos* destes relacionamentos, para então refletirmos, mais adiante das questões pedagógicas, sobre a Educação como processo civilizador essencial.

Interessante notar que o relatório *Nossa Diversidade Criadora*, da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento da Unesco, organizado em 1997 por Pérez de Cuéllar, já lembrava que o mundo atual deveria avaliar o impacto que a *mundialização* e os meios de comunicação exercem sobre as crianças e os jovens:

Será que as mentes jovens estão equipadas para avaliar criticamente a informação e os valores difundidos pela mídia moderna e pelas indústrias de diversão? Será que estão prontas para ver o que está por trás da manipulação de símbolos, sejam eles religiosos, étnicos ou políticos? Estão preparados para enfrentar os desafios da mundialização sem trair a essência de suas tradições? Será que a educação está desenvolvendo harmoniosamente as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos jovens, de

¹³ Em palestra proferida em 3/11/2004 no XXXII Encontro de Formação Continuada do LEPSI/FEUSP.

maneira a incentivá-los a pensar e agir como indivíduos responsáveis e criativos? Estarão eles suficientemente conscientes de seu papel futuro como cidadãos? No mais das vezes, a resposta a essas questões é “não” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 215).

Este relatório da Unesco chamava a atenção para a necessidade de educação para a recepção da mídia: ao mesmo tempo em que propunha o fortalecimento do acesso, da diversidade e da competição do sistema internacional de comunicações (ação 5, Pérez de Cuéllar, 1997, pp. 371-4), recomendava uma “gama de iniciativas nacionais que incluíssem medidas legislativas e não-legislativas”, que abrangeriam “programas de iniciação à mídia” (ação 6.6, Pérez de Cuéllar, 1997, pp. 374-6). Ele destacava, ainda, além da necessidade de pesquisar e criar políticas para as crianças, *a importância de pensar nos jovens adolescentes*, promovendo sua participação. Lembra que o discurso da modernidade enfatiza a irrelevância do passado e das tradições, enfraquecendo o laço entre gerações e deixando os pais muitas vezes *perplexos* com relação a “onde estão, (...) que devem fazer, ou se seu comportamento em relação aos jovens é adequado” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 207), vivendo, assim, um padrão de relacionamento que dificulta a definição da identidade dos jovens.

Neste sentido, o relatório da Unesco citava um estudo japonês (país onde o respeito ao idoso sempre foi um traço cultural dominante) que concluiu que apenas 10% dos estudantes de 2º grau (ciclo escolar equivalente àquele que cursavam os jovens com os quais trabalhamos em campo) achavam que deviam respeito a seus pais; e que para 43% dos 1.000 estudantes pesquisados, *ninguém* merecia respeito e consideração. O relatório sugeria, então, que a frustração das expectativas dos jovens tem causado perdas maciças de confiança e “falta de sentido em suas vidas” – fenômeno este que explicaria, até, a atratividade de seitas tais como o Aum Shinrikyo, à qual aderiram inúmeros jovens “brilhantes e competentes” das universidades japonesas. A Unesco indica que nem mesmo o estudo de mais alto nível científico provido por universidades de excelência (*know-how*) dizia respeito a uma “razão de ser ou do porquê (*know-why*), em outras palavras, nenhum propósito significativo ou de valor” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 208) estaria apto a inspirar estes jovens. Isto ficaria bem expresso pela frase de um dos membros da seita, entrevistado: “Eu não queria que minha vida ficasse sem sentido” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 208).

O trabalho da Unesco responsabilizava as sociedades de todo o mundo por falhar em proporcionar à juventude um “sentido de propósito, a integração social, a participação e a realização pessoal”, *relacionando aos atuais modelos de desenvolvimento o enfraquecimento da capacidade dos jovens de dar sentido à mudança, de pensar criticamente sobre o mundo, de participar da vida comunitária e de contribuir para o futuro* em detrimento do suposto desejo destes mesmos jovens de contribuir para a atividade cultural e cívica. Propunha, assim, um incremento da participação dos jovens, com papel “no processo decisório e na concepção, na elaboração e na implementação de programas voltados para a juventude” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 209)¹⁴.

Os jovens podem, de fato, ser considerados um grupo sensível para o trabalho da natureza que propomos – o de educar para a recepção crítica da mídia. Isto, não apenas por seu potencial de atuação política, como sugerido acima, ou por serem *alvos* focais e constantes do *marketing* e da publicidade, *mas também pelos processos psíquicos que vivem na adolescência*. Como lembram Menegaz e Milnitsky-Sapiro (2006), recorrendo a diversos outros autores (Dolto & Dolto-Tolitch, 1993; Fischer, 1996 [1998]; Giongo, 1998; Lasch, 1987, [s.n.t.]; Rassial, 1990 [1995]), nesta etapa da vida, os jovens elaboram sua nova condição como “sujeitos sexuados”, e o trabalho psíquico que precisam desenvolver para processar as mudanças da puberdade envolve a construção de uma nova imagem de si mesmo, uma nova postura e um novo papel, não mais “escorados” pelos pais. Assim, o adolescente lê “no olhar do outro sua imagem” para tentar “construir uma nova dimensão imaginária de si” (Menegaz & Milnitsky-Sapiro, 2006, p. 179), reelaborando também seu próprio valor, agora não mais ditado pelos pais. Neste contexto, as autoras lembram que a globalização tem alimentado a busca “do SER a partir do TER”, para o que os meios de comunicação têm tido

¹⁴ O relatório, produzido há mais de 10 anos, remete ainda a outro, 20 anos mais antigo – “Aprender a ser”, da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação da Unesco, que foi presidida por Edgar Faure, “personalidade eminente da vida pública francesa”. Este último reiterava os objetivos humanísticos da educação, afirmando que a mesma “deveria esforçar-se, por meio da ajuda ao desenvolvimento das faculdades pessoais de cada indivíduo, a liberar o poder criativo das massas pela transformação da energia potencial de centenas de milhões de pessoas em ações concretas. Além disso, tendo em vista os temores ligados aos efeitos de longo prazo do progresso tecnológico desmesurado, a educação deve afirmar finalidades humanísticas verdadeiras para prevenir contra o perigo de uma progressiva desumanização da existência” (Faure *et al.*, 1972, pp. 81-82 *apud* Pérez de Cuéllar, 1997, p. 217).

fundamental relevância, produzindo “verdades nas quais todos devem reconhecer-se e pelas quais são reconhecidos” (Menegaz & Milnitsky-Sapiro, 2006, p. 180). Seria, então, a *mídia* que “dita verdades”, “verdades-imagens” que incitam que se adotem determinadas posturas, atitudes, peso, dieta ou forma de vestir... Apontam, enfim, para a especial fragilidade em que se encontrariam os adolescentes diante do poder das imagens da mídia, fazendo com que as pessoas percam “a iniciativa e a autoconfiança, vivendo em uma eterna ansiedade e desconforto na busca de objetos reconhecidos como ‘ícones de’ pertencimento ‘oferecidos pelo mercado’...” (Menegaz & Milnitsky-Sapiro, 2006, p. 180).

Milnitsky-Sapiro (2006), em outro trabalho, sugere ainda que, na atualidade, o processo adolescente se dá de forma diferente das gerações anteriores, pois já não é possível atuar simplesmente contrapondo-se aos valores conservadores e moralistas, contra a *hipocrisia do existente*, pelo desejo de ser diferente dos pais ou por construir um mundo “mais justo e humano”. Retomando a teses de Erikson (1968, 1976), ela sugere que, agora, o estabelecimento de uma identidade “implica elaborar um conceito de si significativo, de forma que o sujeito consiga construir um todo unificado que englobe seu passado, presente e futuro. Assim, o adolescente, para ‘dar-se a ver’, deverá poder responder de onde vem, quem é e o que irá se tornar” (Milnitsky-Sapiro, 2006, p. 152).

Isto se mostra, contudo, cada vez mais difícil nas complexas sociedades modernas, marcadas pelo convívio paradoxal da *homogeneização* com a pluralidade e a diversidade – coexistência esta alimentada pela indústria cultural e pela publicidade.

Freire Costa, em seu artigo “Perspectivas da juventude na sociedade de mercado” (2004) indica que as *perspectivas* das quais trata convergem para duas saídas:

1) continuar a perpetuar um modo de vida que me parece pobre, por estreitar os horizontes da ação humana em uma só direção, qual seja, a do sucesso econômico, do cuidado obsessivo com o próprio prazer e da indiferença em relação ao mundo; 2) voltar-se para o outro, construir uma sociedade na qual todos tenham direito ao mínimo necessário à satisfação das necessidades elementares, para que, então, possamos ser, de fato, livres para criar tantas formas de sermos felizes quantas possamos imaginar (Freire Costa, 2004, p. 86).

O autor lembra o movimento ecológico corrente, que denuncia o consumo excessivo como predatório e comprometedor para o futuro das novas gerações, citando-

o como um exemplo de “resistência pela força da criatividade” (Freire Costa, 2004, pp. 86-7), e evoca, por fim, “a necessidade de recobramos a confiança em nosso poder de transformação, como criadores que somos”, recuando “da posição em que fomos postos, qual seja, a de indivíduos exclusivamente voltados para o próprio umbigo” (Freire Costa, 2004, p. 88).

Confiantes de que exploramos uma área promissora e também complexa, passemos a conhecer a estrutura e o desenvolvimento de nosso trabalho. Este se iniciou com a investigação teórica orientada pelas inquietações originadas do próprio objeto, para, logo em seguida, alcançar o trabalho de campo. Vejamos, então, como estruturamos nosso trabalho de pesquisa.

1.3. Desenvolvimento e estrutura do trabalho

Nosso intuito era, de início, compreender melhor a “lógica” do mundo contemporâneo, para depois pensar em trabalhar as possibilidades de sua transformação; e, por fim, fazê-lo junto aos jovens adolescentes. Assim emergiu o interesse pelos eixos teóricos do trabalho:

(1) os conceitos de *sociedade administrada e indústria cultural*, da forma como apresentados na *Dialética do Esclarecimento* (1947, 1985) por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, da Escola de Frankfurt, bem como o impacto desta *indústria* na construção da subjetividade. Em especial, analisamos as propostas de Adorno quanto a uma *educação formativa* – como apresentadas em *Educação e emancipação* (1971, 1995) e outros textos anteriores (1949, 2002; 1963, 1975a; 1968, 1975b; 1969, 2002) –, e exploramos, ainda, a forma como este autor propõe a educação como *antídoto* à indústria cultural, de maneira próxima àquela que imaginamos quando planejamos realizar cursos como “Anatomia da Estratégia Publicitária”, visando à educação ante os apelos do consumo e da publicidade;

(2) as ideias de *ideologia*, da forma como apresentadas, depois de Marx, por Wilhelm Reich na obra *Psicologia de Massas do Fascismo* (1933, 1988) – retomada

também por René Kaës (1980)¹⁵ –, e conforme articuladas por Adorno e Horkheimer (1973). Estas nos ajudaram a compreender muitos dos dilemas e descobertas que emergiram em campo;

(3) a Teoria Psicanalítica de Grupos, segundo o mesmo Kaës (1995a/b, 2005a/b/c), nos auxiliou a pensar a questão da construção de laços sociais, além de procurar atuar com a mediação de grupos segundo uma abordagem transformadora.

Recorremos também a outros conceitos, de forma complementar. Principalmente, a formulação freudiana de *perlaboração* (Freud, 1914, 1996), que nos foi útil para assimilar os fenômenos enfrentados em campo, como iremos expor pouco antes de concluir este trabalho; as ideias de Amaral (1997, 2003, 2005) e de Jeammet e Corcos (2005) acerca das “problemáticas adolescentes”, as quais nos ajudaram a compreender as questões vividas pelos jovens; e os fenômenos da assim-chamada Cultura Moda Mídia, como articulados pelo autor contemporâneo Lipovestsky (1989), que instigaram nossa reflexão sobre o ambiente que nos cerca na atualidade.

Por fim, na pesquisa de campo buscamos elaborar o tema da educação crítica para o consumo e a publicidade através de uma linha de pesquisa participativa, que procurou intervir e, deste modo, transformar o objeto que pretende compreender, considerando-se que nosso objeto é também sujeito. Recorremos à técnica de Grupos de Mediação, na mesma direção da proposta de Kaës, cuja teoria já mencionamos termos visitado ao longo de nossos estudos.

*

Quanto à estrutura deste trabalho, no próximo capítulo começaremos por introduzir nosso referencial teórico-metodológico pela exposição de alguns conceitos-chave de leitura, de como se deu o planejamento de campo e das intervenções e da aproximação da escola e dos sujeitos envolvidos.

O capítulo seguinte é dedicado a descrever e analisar nossas descobertas em campo à luz da teoria, de nossa experiência profissional prévia e da avaliação dos próprios alunos. Este é dividido em três blocos: *Contexto*, que trata do *cenário*

¹⁵ Professor emérito da Universidade Lumière-Lyon II, reconhecido como um dos estudiosos mais importantes no campo das teorias psicanalíticas de grupo (Cf. Fernandes in Kaës, 2005a, [s.p.]).

encontrado; *Conexões*, que versa sobre as *descobertas e embates* mais estritamente ligados a nosso objeto de pesquisa; e *Consequências*, que avalia os resultados da intervenção e sugere possíveis encaminhamentos.

Concluimos com base no olhar inspirador de Hannah Arendt (1954, 2003; 1958, 2005; 2004) sobre a ação, “milagre dos homens”. Ao final do relatório, anexamos documentos e formulários que foram utilizados com os alunos, bem como a descrição de duas experiências de campo preliminares realizadas por nós no ano de 2006, em forma de *mini-curso* e *oficina*. Ainda que estas últimas formalmente não façam parte do presente estudo, nos serviram para explorar, com os professores, a abordagem “Anatomia da Estratégia Publicitária” e formas de intervenção similares às que depois aplicamos com nossos alunos.

Passemos, então, ao delineamento teórico-metodológico do trabalho.

2. O delineamento teórico-metodológico da pesquisa

2.1. Conceitos-chave de leitura

De início, nosso trabalho buscou embasamento teórico nas ideias de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, com ênfase no conceito de indústria cultural e na proposta de uma educação formativa, *emancipatória*, proposta por Adorno e concebida por ele, em grande parte, como uma *imunização* à primeira. Acreditamos ser importante iniciarmos por perceber o contexto do nascimento da obra destes autores, bem como definirmos os conceitos-chave a que nos referimos – *sociedade administrada*, *indústria cultural* e *educação para emancipação*. Mais adiante, adicionaremos outros dois conceitos-chave a esses: *ideologia* e *intermediário*, fundamentais para pensarmos a transformação das formas de consciência.

2.1.1. Adorno e Horkheimer: contexto

Segundo o próprio Adorno (1968, 1975b), o termo indústria cultural parece ter sido empregado pela primeira vez por ele mesmo com Max Horkheimer em seu livro *Dialética do Esclarecimento* (1947, 1985). A ideia foi mantida viva na obra do primeiro e trabalhada consistentemente nas décadas seguintes, através de conferências e textos diversos, alguns dos quais mencionaremos aqui. Encontramos grande atualidade em suas ideias, porém, é importante lembrar que o contexto histórico em que elas nasceram é distinto do atual.

Adorno nasceu na entrada do século XX (1903) e faleceu em 1969, tendo sido “uma das figuras marcantes da grande tradição humanística européia” (Cohn, 1975, p. 20). Filósofo, sociólogo e crítico de literatura e de música, ele viveu no período da Segunda Guerra Mundial e refugiou-se nos Estados Unidos, para escapar do anti-semitismo hitlerista e do Holocausto. Estas experiências traumáticas provocaram suas reflexões, em especial sobre a aparente incongruência da emergência da *barbárie* em tempos em que o homem havia avançado tanto, guiado pela razão *esclarecida*. Seus

trabalhos sobre comunicação e cultura de massa (individuais e em co-autoria com Horkheimer), desenvolvidos desde o início da década de 40, quando residia nos Estados Unidos, são considerados de importância fundamental na formação do pensamento crítico nesta área (Cf. Cohn, 1975).

Adorno não esteve entre os colaboradores mais próximos de Horkheimer até sua chegada aos Estados Unidos, em 1938. Desde 1931, Horkheimer fora diretor do Instituto para a Pesquisa Social, criado em 1924. A partir de 1933, com a deterioração do ambiente na Alemanha, iniciou-se um período de exílio do Instituto, que já abria escritórios em Genebra, Paris e Londres; porém, com a ameaça da Europa deixar de ser território seguro para ele e seus colaboradores mais próximos (quase todos judeus e marxistas), Horkheimer se estabeleceu, a partir de 1934, na *Columbia University*, em Nova Iorque. Foi, depois, seguido por Adorno, que vivia na época entre a Inglaterra e a Alemanha, e que chegou aos EUA aparentemente sem saber o que seria o projeto de pesquisa para o qual iria trabalhar, sobre rádio, por indicação do próprio Horkheimer. O pensamento dos autores da *Dialética do Esclarecimento* foi influenciado ainda por Kant, Hegel e pelo “elemento novo” encontrado na psicanálise freudiana, esta última de interesse comum aos dois – Horkheimer chegou a submeter-se a sessões com Karl Landauer (aluno de Freud), foi um dos impulsionadores da criação de um Instituto de Psicanálise em Frankfurt e, ao que tudo indica, trabalhou na indicação do nome de Freud ao Prêmio Wolfgang Goethe, em 1929. Quanto a Adorno, buscou apropriar-se dos conceitos da psicanálise, de forma teórica, fazendo referência a ela em sua obra desde a década de 1930 com o objetivo de criticar a cultura contemporânea (Cf. Duarte, 2002, pp. 12-3; 20-5).

A *Dialética do Esclarecimento* (1985) foi editada originalmente em 1947 em Amsterdã, tratando de temas pertinentes à atualidade e ao cotidiano “com profundidade e rigor filosófico” (Duarte, 2002, pp. 8-9). Como dizem os autores já no prefácio, sua proposta era “nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 11). Defendem que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor, que deve acolher em si a reflexão sobre o “germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte” – ou sobre o “elemento destrutivo do progresso”. Do contrário, estaria “selando seu próprio destino” (Adorno &

Horkheimer, 1985, p. 13). O livro é composto por “fragmentos filosóficos”. O texto inicial é “O Conceito de Esclarecimento”, seguido por dois *excursos*; continua com “Indústria Cultural – Esclarecimento como mistificação das massas”, que será alvo de nossa atenção; e termina com “Os elementos do anti-semitismo”, cuja última tese foi adicionada em 1947.

Antes de discutir o tema da indústria cultural, gostaríamos de abordar uma das ideias fundantes do livro – a da sociedade administrada – com o objetivo de contextualizar o surgimento do conceito de indústria cultural.

2.1.2. As ideias de sociedade administrada e indústria cultural

Adorno e Horkheimer tiveram como questão central de seus estudos a compreensão do processo em direção à sociedade administrada, presente tanto no movimento fascista, como nos de esquerda (*stalinismo*) e, de um modo geral, no capitalismo ocidental tardio. Chamava-lhes a atenção o fato de o Iluminismo ou Esclarecimento – movimento que trouxe a possibilidade de uma combinação entre liberdade e racionalidade – ter sido acompanhado pela *regressão* e pela *barbárie*. Buscaram entender o esclarecimento não apenas pelo *viés* econômico, mas também pelas formas como os homens produzem conhecimento, a partir da compreensão da inter-relação entre cultura e civilização como partes constituintes da sociedade. Neste sentido, a produção de ideias ultrapassa o campo das “meras ideias”, “supérfluas” ou “arbitrárias”, sendo conduzida para o lugar central de força material que afeta a própria produção, e construindo uma espécie de totalidade: “Pois que o esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 37). Segundo os autores, na sociedade administrada, a despeito de pregar a liberdade, o progresso não evita o que nos causa sofrimento e impede a individuação. Embora já pudesse ter trazido condições técnicas e científicas para eliminar a miséria, somos ainda educados para o trabalho e pouco autônomos, por motivos políticos e ideológicos. Uma ruptura seria possível, não fosse a própria necessidade de dominação do homem, garantida por um sistema que zela por sua manutenção:

Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 49).

Tudo zela pela permanência do *status quo*.

Adorno e Horkheimer definiram a sociedade administrada, da qual faz parte a indústria cultural, como uma *nova metafísica*. Este foi, como explicitaram os autores, o *ponto de partida da Dialética do Esclarecimento*:

O fato de que o espaço higiênico da fábrica e tudo o que acompanha isso, a Volkswagen e o Palácio dos Esportes, levem a uma liquidação estúpida da metafísica, ainda seria indiferente, mas que eles próprios se tornem, no interior do todo social, a metafísica, a cortina ideológica atrás da qual se concentra a desgraça real não é indiferente. Eis aí o ponto de partida de nossos fragmentos (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 15).

Quanto à *indústria cultural*, como o próprio título do fragmento indica – “A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas”, os autores lhe davam um lugar central, em seu papel totalizador, para a sustentação dessa *nova metafísica*. O ponto de partida do segundo fragmento da *Dialética do Esclarecimento*, que apresenta a tese dos autores acerca da indústria cultural, foi o de que, muito mais do que um caos cultural, a cultura contemporânea é marcada por um “ar de semelhança” e por extrema “coesão” – sendo que cinema, rádio e revistas, principais meios de comunicação de massa à época, constituiriam um sistema em que “cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 113). O rádio e o cinema já teriam então abdicado de apresentar-se como arte para assumir-se como indústria, negócio, voltando-se à reprodução e à disseminação “de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” – alegadamente iguais, deixemos claro (Cf. Adorno & Horkheimer, 1985, p. 114).

Entendiam os autores que a racionalidade técnica seria a da própria dominação, onde os economicamente mais fortes exercem poder sobre a sociedade, alienada em si mesma e alvo de controle das consciências individuais, e a atitude das pessoas seria “uma parte do sistema, não sua desculpa”. Lembraram que os “monopólios culturais”, formados pelas empresas da mídia, seriam ainda fracos e dependentes perante setores mais poderosos da indústria, com os quais estariam “interpenetrados” em uma “confusa trama econômica” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 115). Um sistema em que tudo

estaria previsto, organizado em um imenso *esquematismo* e semelhança, por meio do qual se buscaria parecer diferente, mas no qual toda distinção seria ilusória e a escolha se reduziria a *variações do mesmo*. O que se perpetuaria seria, então, a *ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha*, ainda que a verdadeira orientação fosse dada pela unidade que caracteriza a produção (Cf. Adorno & Horkheimer, 1985, pp. 114-9).

É claro que o cenário econômico mudou fortemente desde a época em que os autores escreveram. Referiam-se eles, principalmente, à indústria de base, que logo depois da II Guerra Mundial, aproveitando o crescimento da economia, sobretudo nos Estados Unidos, foi a indústria de consumo que se desenvolveu de forma explosiva. Depois dela, as de serviços, mídia e entretenimento, *marketing* e propaganda e, mais recentemente, a *internet*, formando um quadro de negócios, cultura e comunicação absolutamente diverso – e no qual as empresas produtoras de cultura (parte da indústria cultural) assumem um novo lugar de poder.

A análise do Ranking das 500 Maiores Empresas da *Fortune*¹⁶ espelha bem a situação atual, ou seja, quais setores da economia definem a direção dada à indústria cultural. Segundo a “Fortune 500 2007”, a maior empresa do mundo hoje é a *Wal-Mart*, de varejo. As duas empresas que mais cresceram em receita na década 1996-2006 foram a *IAC/InterActive Corp.* (da indústria de “serviços e varejo de internet”) e, em segundo lugar, a *TimeWarner* (da indústria de “entretenimento”) que é hoje a 48ª maior empresa do mundo em receita. Outras seis empresas desta indústria estão entre as 500 maiores: *Walt Disney* (64ª, subiu 38 posições na referida década), *NewsCorp.* (88ª), *CBS* (165ª, subiu 141 posições), *Viacom* (218ª) e *Clear Channel* (330ª). Seis empresas da novíssima indústria de “serviços e varejo de internet” estão entre as 500 maiores, incluindo *Amazon.com* (237ª), *Google* (241ª), *Liberty Media* (281ª), a já citada *IAC/InterActive* (345ª) e *Yahoo* (357ª). E há, ainda, entre as 500 maiores, duas empresas de “software para computadores” (*Microsoft*, 49ª, e *Oracle*, 167ª) e duas de “marketing e publicidade” (*Omnicom*, 220ª, e *Interpublic*, 368ª). Em outras palavras, a indústria voltada à produção de “cultura e entretenimento” vem crescendo ampla e solidamente.

¹⁶ Segundo <http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune500/2007>, acessado em 15/12/2007.

O tema da indústria cultural e de suas consequências permaneceu vivo ao longo de toda a obra de Adorno, o que se evidencia através de sua produção até cerca de quinze anos depois de sua obra fundadora (Cf. 1968, 1975b; 1969, 2002). Em conferências radiofônicas proferidas em 1962, na Alemanha, depois publicadas em forma de texto, Adorno (Cf. 1968, 1975b) explicitou que a introdução da expressão “indústria cultural” visara substituir “cultura de massa”, já que esta advogaria a ideia de algo que surgisse espontaneamente das próprias massas. Seria radicalmente distinto da expressão escolhida pelo autor, uma vez que a indústria cultural integraria de forma *deliberada e a partir do alto* os seus consumidores, determinando o consumo. Deixou claro que esta “especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige” (Adorno, 1975b, p. 288), fazendo do consumidor *não* rei ou sujeito (o que gostaria de fazer aparentar), mas objeto. *Seria da indústria cultural, e não das massas, “a voz do senhor” que visa “reiterar, firmar e reforçar” mentalidades, tomadas como imutáveis. A transformação social estaria longe de ser sua ideologia, portanto.* Muito pelo contrário, esta nova cultura, ao invés de combinar a possibilidade de “obedecer aos homens” e ao mesmo tempo protestar contra a “condição esclerosada” na qual viveriam, passa a “aviltá-los”, pois que “integrada” a esta condição, que buscaria constantemente um “consentimento total e não crítico”. Adorno voltou também ao tema da *simulação do novo* que a indústria cultural buscaria criar, sendo que “o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante” (Adorno, 1975b, p. 289) que apenas disfarçaria o fato de o “esqueleto” mesmo não ter mudado – a ascendência sobre a cultura e a motivação do lucro (Cf. Adorno, 1975b, pp. 287-9).

Adorno defendeu, então, a importância de se levar “criticamente a sério” a proporção do papel da indústria cultural para a formação da consciência dos consumidores – ou da economia psíquica das massas –, ao invés de “se curvar diante de seu monopólio” (Adorno, 1975b, p. 291) e atacou a “indulgência” dos que não o fazem por respeito ao poder. Ele qualificou a indústria cultural essencialmente por seu papel de “guia de perplexos”, que inculcaria o *status quo*, alimentando o conformismo através de “ideias de ordem” aceitas “sem objeção, sem análise crítica, renunciando à dialética”

(Adorno, 1975b, p. 293) e substituindo a consciência e a liberdade. O potencial que a própria indústria cultural atribuiria a si mesma tornaria séria a necessidade de preocupação, pois que a sociedade atual condenaria todos os seus membros à *fraqueza do eu* que ela “encoraja” e “explora”, de forma nada inofensiva, fomentando “dependência e servidão dos homens” (Cf. Adorno, 1975b, pp. 291-4).

Retomou ainda as ideias da *Dialética do Esclarecimento*, ao lembrar que a *Aufklärung* “se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência” e sua “emancipação”, já que “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente”¹⁵ (Adorno, 1975b, p. 295) – o que constituiria condição prévia de uma sociedade democrática de “homens não tutelados”.

Falamos, aqui, de *liberdade*, entendendo-a, segundo a interpretação marxista, associada à *autodeterminação*, à *eliminação dos obstáculos à emancipação humana*, ao desenvolvimento das possibilidades dos homens e a formas de associação dignas desta condição. Esta noção se distingue da perspectiva liberal clássica, em que a ideia de liberdade estaria associada a uma ausência de interferência ou coerção – a ser livre para fazer o que os outros não impedem que se faça (Cf. Bottomore, 2001, pp. 123-4). Na perspectiva aqui apresentada, a indústria cultural dá a *aparência* de liberdade ou escolha, mas, a nosso ver, pode restringir a liberdade ao constranger a autodeterminação e a emancipação.

Assim como Marx, Adorno e Horkheimer também criticaram a concepção de história como mera continuidade ou ruptura e afirmaram que a verdadeira história, e com ela nossa “humanidade”, só começará quando a fizermos com consciência, quando os homens se transformarem em “sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, *emancipatório*, do movimento de ilustração da razão” (Cf. Maar, 1995, p. 12). Para tanto, a educação tem papel central e singular na concepção adorniana, como veremos adiante.

¹⁵ A dominação técnica progressiva, atuando como “um anti-iluminismo (anti-*Aufklärung*)”, segundo Adorno (1975b, pp. 295).

2.1.3. Antídotos – ou “A educação para o fortalecimento do eu”

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica¹⁷”

Adorno via a indústria cultural na continuação das condições que deram origem a *Auschwitz* e entendia que, como questão social objetiva, “implica uma *práxis*” (Maar, 1995, p. 22)¹⁸. Lançou então seu olhar sobre a educação, aquela que, ao mesmo tempo em que é “necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la” (Maar, 1995, p. 12). A educação deveria se contrapor à indústria cultural, *desbarbarizando-a* pela crítica – ou como que “incutindo” um *antídoto* à sociedade administrada, papel central da educação: “O único poder efetivo contra o princípio de *Auschwitz* seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (Adorno, 1971, 1995, p. 125), aqui se referindo aos atos bárbaros. E “o centro de toda educação política deveria ser que *Auschwitz* não se repita” (Adorno, 1995, p. 137).

Em resumo, Adorno reitera que o “fortalecimento do eu” é desafio central para aqueles que buscam saídas para a construção de uma sociedade mais saudável, como fonte de resistência à totalização empreendida pela indústria cultural. E, neste sentido, a educação deve ter papel decisivo. Nos dias de hoje, em contraste, a educação nos parece ser *constituente* da indústria cultural. Os efeitos da educação podem se aproximar daqueles desencadeados pelos agentes mais evidentes da indústria cultural, como a publicidade, exemplo típico da dominação e não-liberdade segundo a teoria crítica e, em particular, segundo Adorno. É como se, tal como as mensagens comerciais da indústria,

¹⁷ Adorno, 1971, 1995, p. 121.

¹⁸ Como explica Maar (1995), a indústria cultural, ferramenta de dominação, refreia a emancipação. Ela teria se tornado possível devido a uma transformação na superestrutura, onde se confundiram os planos da economia e da cultura e permitiu que a *racionalidade estratégica da produção econômica* determinasse toda a estrutura de sentido da vida cultural, convertendo bens culturais em mercadorias. Refletiria, portanto, a *cumplicidade* entre desenvolvimento da ciência e da cultura e expressaria a forma repressiva da formação da identidade da subjetividade social contemporânea ao manipular os “sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente”. Expressaria, enfim, a “irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas” (Maar, 1995, pp. 20-21), agente de *obscurantismo* e *ocultamento*.

também as mensagens mais sutis das instituições de educação se unissem em torno do mesmo objetivo.

A esse respeito, Zelcer (2006) chama hoje a atenção para a mudança de sentido do papel da escola, antes organizada pelo Estado Nacional e agora sendo reduzida a um operador de mercado, que a capta como “mais uma entidade possível dentro das prateleiras de ofertas para o consumo e seu próprio negócio” (Zelcer, 2006, p. 105) e transforma o olhar sobre “a subjetividade proeminente que se manifesta” não como a do cidadão, mas como a do “consumidor-consumível”, para quem a escola é mais um prestador de serviços. A autora lembra que há cadeias de escolas nos Estados Unidos e Inglaterra que possuem ações em bolsa, tornando a escola um negócio que precisa ser “consumível” para manter-se como entidade de mercado (Cf. Zelcer, 2006, pp. 101-108, p. 125).

*

Retornando às ideias de Adorno, é preciso observar que o autor, preocupado em contrapor as diversas formas de totalitarismo, e apesar de seu ceticismo quanto aos meios de comunicação de massa, na última década de sua vida (1959 a 1969) aceitou participar de diversas conferências e conversas radiofônicas da série “Questões Educacionais da Atualidade”, promovida pela Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen¹⁹. Tais registros, depois reunidos em *Educação e emancipação* (Adorno, 1971, 1995), são de grande valor para pensarmos em caminhos de solução – no caso do presente trabalho, nos “antídotos” à indústria cultural propostos por ele mesmo, que se dariam por meio da educação política, formativa e reflexiva, em prol da emancipação. Ele é insistente no uso de termos que remetem a um trabalho de

¹⁹ Um artigo de Carone (2003) acerca do *Princeton Radio Reserch Project*, de Adorno, lança luzes sobre os motivos da resistência deste autor em proferir palestras radiofônicas, além das explicitadas no prefácio de *Educação e emancipação* (1971, 1995, pp. 7-9). Chamou nossa atenção, especialmente, a crítica de Adorno ao uso de programas educativos como ferramenta de promoção da rede que a patrocina e como culto às personalidades envolvidas – naquele caso, em especial, o condutor era “Mr. Damrosch”. Ele constata que as personalidades postas em destaque – por exemplo, os compositores de música clássica – eram promovidas com base em “distorção histórica da realidade, em prol da ideologia da cultura que entroniza os bens materiais e o sucesso nas finanças” (Carone, 2003, p. 7). Não surpreende que era com cautela que Adorno se dispunha a participar de um programa de rádio, ainda que com propósitos educativos.

resistência à infecção da indústria cultural, tais como o já mencionado *antídoto*, e também outros, como *imunização* e *vacinação preventiva*.

É interessante observar que, nesta série de oito trabalhos, Adorno aborda desde questões profundas, críticas e filosóficas, até ideias bastante pragmáticas acerca de como lidar com os desafios da sociedade administrada e da educação.

Essencialmente, o que prega é a “educação política levada a sério”, incluindo aí não apenas a educação de “alunos” quanto dos educadores. Segundo ele, a ordem e a organização econômicas obrigam as pessoas a permanecer em situações previamente dadas, perante as quais seriam impotentes, bem como a se manter numa situação de “não-emancipação”: têm que se adaptar para viver, abdicar de “seu próprio eu”, de uma “subjetividade autônoma” à qual a ideia de democracia estaria ligada (Cf. Adorno, 1995, pp. 45-46). Salienta que criticar a indústria cultural é central para um trabalho de emancipação da consciência dos indivíduos e que *é tarefa que demanda doloroso esforço*:

Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um *doloroso esforço* de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, *com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade* (Adorno, 1995, p. 43, *grifo nosso*).

Ao final de nosso trabalho, como veremos, esta assertiva ganhou força e novo significado para nós, ao elucidar a dor que tal esforço requer. Mas, voltando a Adorno, o autor chega a ser bastante específico quanto à indicação de uma educação para a indústria cultural e *dirigida à publicidade em especial*, convocando “toda a energia” das pessoas preocupadas com a emancipação para que a educação seja voltada para o esclarecimento da *contradição* e para fortalecer a *resistência*. Exemplifica como esta ideia se concretizaria:

Imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes... (Adorno, 1995, p. 183)... e que se procedesse de maneira semelhante para *“imunizá-los contra”* programas de rádio, revistas ilustradas e música jovem.

Lembra que nenhuma “democracia normal” poderia se opor explicitamente a tal *imunização*, ainda que o *lobby* da indústria pudesse ser ativado. É contundente, neste sentido: advoga uma “educação do ‘tornar infecto’” (Adorno, 1995, p. 184).

Em outra passagem, ao tratar da “elaboração do passado como esclarecimento” para reforçar a autoconsciência e o “eu”²⁰, defende a promoção do

... conhecimento daqueles inevitáveis truques de propaganda que atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas cuja existência precisamos pressupor nas pessoas”, mantendo tais “truques” à disposição como em um tipo de *vacinação preventiva* (Adorno, 1995, p. 48).

Esta ideia é associada a um não se esquivar “da mais prioritária das tarefas profissionais” de pedagogos e psicólogos (Adorno, 1995, p. 48). Podemos inferir, então, que uma educação para a crítica e para a reflexão, que seja *imunizadora* perante a sociedade administrada e a indústria cultural e fortalecedora do “eu”, assume papel central na transformação das “tendências regressivas” da sociedade contemporânea: tanto no sentido de evitar a violência e combater o preconceito, como para rever a ânsia consumista.

Para isso, como sugeriu Adorno, é preciso que se “levante o véu”, que se ajude as pessoas a sair do “recinto hermeticamente fechado” da indústria cultural, onde somos mais espectadores do que sujeitos criadores. Para, então, de *fora da caixa*, poderem ver o mundo de novas formas e se tornarem conscientemente responsáveis por sua autoria. A ideia de uma educação política, neste sentido, seria central para tal missão “imunizadora”.

2.1.4. Implicações (1): trabalhando o propósito emancipador

Quais as implicações que, até este ponto, poderíamos perceber para nosso trabalho? Ora, se “a humanidade só se coloca os problemas que pode resolver”, e se “só há um problema (*Aufgabe*) a partir do momento em que este já contém em si os elementos objetivos que condicionam sua solução” (Jimenez, 1977, p. 93), confiamos que a humanidade já possa tratar de como solucionar os problemas aqui comentados, *fazendo novas perguntas* sobre nossa cultura – a indústria cultural em particular. A

²⁰ Adorno (Cf. 1995, pp. 29-50) sugere que a falta de elaboração do passado, ou do *domínio* sobre ele, daria espaço à repetição de fenômenos como o de *Auschwitz* e a sociedades regidas pela barbárie. Aproxima-se, aqui, da teoria freudiana acerca da *perlaboração*, exposta em “Recordar, repetir e elaborar” (Cf. Freud, 1914, 1996, pp. 159-171). Veremos mais sobre este assunto no capítulo 3.

publicidade, por exemplo, objeto de nosso interesse e sobre a qual tanto se discute nos dias de hoje: *é ela uma ferramenta de controle ou promotora da livre-escolha? Trabalha com a sedução ou nutre a confiança? Como tratá-la na seara da educação?*

A “Cultura Moda Mídia” e a consciência telespectadora

Lipovetsky (1989a/b, 1992a/b, 2004, 2005a/b) é um dos pensadores da atualidade que tem feito algumas destas *novas perguntas*, trazendo um olhar original sobre a cultura de massas, a mídia e a moda nos dias de hoje. Ele se *opõe* abertamente a muitas das ideias de Adorno e Horkheimer, ressaltando que a cultura de massas pode ter uma *função histórica* relacionada a fazer declinar os valores tradicionalistas, libertando os indivíduos das normas sociais homogêneas, rigoristas e constrangedoras e abrindo espaço para “um ego que dispõe mais de si mesmo”, com novos ideais, estilos de vida ancorados na realização íntima, no consumo, no divertimento e no amor (Cf. Lipovetsky, 1989b, pp. 221-3). Lipovetsky denomina esta nova cultura de “Cultura Moda Mídia”²¹, que traria consigo *o pior e o melhor*: de um lado, a possibilidade de fanatismo e sedução, o sacrifício da profundidade, do sentido de formação, da elevação do espírito, dos valores superiores, da narração, do “tempo morto” e da interioridade; de outro, a potencialidade de uma ação lúcida, de abertura ao debate público, do questionamento, da *autonomização* das ideias, da redução do obscurantismo. Porém, deixa claro que, para consolidar-se como tal, seu desenvolvimento *precisaria estar acompanhado do amadurecimento de outras instâncias – escola, ética, teoria, leis* (Cf. Lipovetsky, 1989a, pp. 16-8).

Lipovetsky afirma que a mídia poderia contribuir justamente por possibilitar uma *nova relação com o saber* que permitiria passar a uma velocidade de

²¹ Segundo Lipovetsky (1989a/b), a *Cultura Moda Mídia* seguiria a lei da renovação acelerada, onde o sucesso é efêmero, a obsolescência é veloz, e a dinâmica notória é a da sedução, com “paixonites de massa” (incluindo o *Star System* e a correlata “sacralização” da individualidade). Tais características trariam nelas mesmas uma combinação de uma “carga subversiva” com uma “loucura que não incomoda”, em que as mudanças são constantes, mas pequenas, reconhecíveis, pouco rompem e, assim, não perturbam em demasia. Seguiria, então, a lógica da mínima complexidade, demandando pequena interpretação. Nesta cultura, simplicidade e sedução operariam em íntima conexão, o foco seria na diversão, no prazer instantâneo, na recreação do espírito; tudo seria imediato e percível; a cultura seria a do movimento, da super-excitação, em um veloz desfile de imagens e acontecimentos.

“experimentação social mais rápida e mais maleável” ao fazer sobrepor uma cultura de massas extensa, *epidérmica e variável*, ao *saber fechado e dominado* pelo universo tradicional:

Através da imprensa e da televisão, os indivíduos estão cada vez mais a par, no modo *digest* e superficial, “daquilo que se passa” no mundo (...) O que nos orienta depende cada vez menos de saberes tradicionais e cada vez mais de elementos captados aqui e ali na mídia. Como se alimentar, como permanecer jovem, como conservar a saúde, como educar os filhos, o que há para ler? (Lipovetsky, 1989b, pp. 228-9).

Ele contesta a ideia de que o *pretense declínio* da esfera pública estaria ligado à força ou alcance da mídia. Em contraposição a essa ideia, sugere que ela a alimentaria, como palco aberto de discussão crítica, de debate, de “diálogo incessante”, conduzindo ao aprofundamento de diferenças e perspectivas, desenvolvendo a crítica e a “polêmica civil” (Lipovetsky, 1989b, pp. 234-7). Talvez a mídia tenha mesmo este *potencial* de contribuição, ao menos em ambientes midiáticos como os que Lipovetsky retrata, como grande parte da TV europeia. Lá, há forte presença da televisão pública e o conteúdo por ela veiculado, tendencialmente voltado a aspectos como educação, cultura e debate político, é bastante distante do que presenciamos no Brasil e Estados Unidos.

Porém, se o olhar do sujeito está sempre voltado a si mesmo, se está sempre imerso em um porvir que invade o presente, sem âncoras no passado ou em *um mundo em comum*, seria possível atuar como *homo politikos* e se ocupar em construir em um futuro para todos? Observe-se que, no entanto, em outro trabalho o mesmo Lipovetsky (2005a/b) previne que *a consciência narcísica substituiu a política*:

... o narcisismo (...) aparece como uma forma inédita da apatia feita de sensibilização epidérmica ao mundo, e, ao mesmo tempo, de indiferença profunda em relação a ele (Lipovetsky, 2005a, p. 34).

Segundo este autor, com o homem absorto em si mesmo, o *adestramento social* não se daria mais pelo constrangimento disciplinar do passado mas pela *auto-sedução*, fazendo nascer uma *consciência telespectadora*, que seria ao mesmo tempo captada por *tudo e por nada*, e que poderia estar, ao mesmo tempo, excitada e indiferente. Esta consciência auto-seduzida e telespectadora seria, assim, *introdeterminada*, desaparecendo a *vontade* ou a *extrodeterminação* (ligada à ação no mundo, na acepção arendtiana) perante uma certa *flutuação*. O autor reforça a suposta *vantagem* desta

abertura, ainda que neste trabalho não se atenha às implicações para os indivíduos em formação (crianças, jovens):

Quanto mais os indivíduos são informados, mais se encarregam de sua própria existência, mais o Ego é objeto de cuidados, de autosolicitudes, de prevenções. (...) A mídia trabalha para desculpabilizar inúmeros comportamentos (drogados, mulheres violentadas, impotência sexual, alcoolismo etc.): tudo é mostrado, tudo é dito, mas sem julgamento normativo, antes como fatos a registrar e a compreender do que a condenar. A mídia exhibe quase tudo e julga pouco, contribui para ordenar o novo perfil do individualismo narcísico ansioso mas tolerante, para a moralidade aberta, para o Superego fraco ou instável (Lipovetsky, 1989b, p. 226).

Ou seja, nos chamados *tempos hipermodernos* delineados por Lipovetsky (2004), a *moralidade aberta* e o *superego instável* deixariam espaço à *fragilização das personalidades* ou *desestabilização do eu* advindos da *autonomização* dos atores sociais diante das imposições de grupos. O declínio do poder organizador que o coletivo tinha sobre o individual deixa marcas, e no atual ambiente, aberto e mutável, há que se preocupar, pois *o “eu” sofre*: “quanto mais ele quer viver intensa e livremente, mais se acumulam os sinais do peso de viver” (Lipovetsky, 2004, p. 84).

Este assunto merece, sem dúvida, toda a atenção. “O que fazer com isto?” – esta é a pergunta que realmente nos interessa.

É inevitável reconhecermos que a indústria cultural “está presente” e, portanto, é premissa de trabalho. O consumo e a mídia estão vivos em suas múltiplas facetas, tanto como elementos de abstração da vida pública, letargia e fuga, como em suas *possibilidades* de promoção da escolha, de diálogo e formação de consciência e cidadania.

A questão é: o que vamos construir ou reforçar, daqui por diante, através de nossa ação? A mídia e a publicidade podem mudar de forma, podem ser mais ou menos regulamentadas, podem *cuidar* melhor ou pior do conteúdo que veiculam. E quem recebe as mensagens, quem eventualmente “conversa” com e através das mídias, poderá recebê-las também de variados modos. O consumo, por sua vez, é parte integrante da atual economia, do *modus operandi* do mundo hoje. Mas *o que e como consumir; de quem comprar, o que e a quem prestigiar através das minhas escolhas como consumidor? E como vemos o consumo em nossas vidas? Que faltas preenche ou*

poderia preencher; o que aplaca ou satisfaz? O quanto estamos conscientes dos “usos”, até emocionais, que fazemos do consumo e das marcas?

Estas são questões que estão relacionadas a aspectos formativos. Podem hoje *estar dadas*, de diferentes formas, mas há muitas iniciativas no mundo que desafiam muito daquilo que *parece dado*: movimentos como *Slow-Food*, que contrapõe o *Fast-Food* e valoriza comer bem e vagarosamente; *Anti-Branding*, que fomenta o uso de produtos sem marca; *Simplicity Movement*, que apoia um estilo de vida mais simples, sem desperdícios ou sofisticação. Há movimentos pró-consumo consciente, de sustentabilidade empresarial, movimentos contra a publicidade voltada às crianças, contra bebidas alcoólicas, contra tabaco. E, em alguns lugares do mundo, movimentos pela *Media Literacy*, ou *Media Education*, aqueles que buscam formar para uma recepção crítica da mídia e de seus apelos. Tudo isto é ação – ação que pode transformar o futuro ao transformar o que ensinamos a nossos filhos, herdeiros deste mundo.

A especificidade do trabalho com adolescentes

Está claro que o desafio é grande. Que os jovens vêm adoecendo, que estados-limite e patologias do agir estão cada vez mais frequentes, que os adolescentes “gritam” através das mais diversas condutas de autodestruição, as quais têm a ver com a fragilização de seu mundo psíquico interno. Muito autores estudiosos da adolescência têm sustentado que se deva supor uma articulação entre “o dentro e o fora”, que a “realidade interna não é uma coisa em si que fixa sua própria trajetória independentemente de seus efeitos de ressonância que ela encontra na realidade externa” (Jeammet & Corcos, 2001, p.11).

Portanto, é necessário lembrar que o que fazemos no “mundo aí fora” tem consequências para a *organização psíquica* de nossos jovens: não só nossa forma de educar, formalmente, mas nossos padrões de consumo e as escolhas que fazemos, o que a mídia conta aos jovens e o que *pede* deles, tudo isto tem a ver com sua *saúde*. Se tudo parece móvel, relativo e escorregadio, um sentimento de *descabimento* no mundo também tem mais chances de emergir. Um agir transdisciplinar será, então, necessário. Não bastará cuidar dos jovens nos consultórios e clínicas, individualmente, mas cuidar

também do que chega a eles, do mundo em que estão imersos e como estes jovens se relacionam com ele.

Discutindo a adolescência na contemporaneidade (o que é relevante para o nosso trabalho, uma vez que se deu com adolescentes), Amaral (2003) recorre a Adorno para analisar as dimensões regressivas e autoritárias do mundo contemporâneo. Lembra que o autor, em “Educação após *Auschwitz*” (1971, 1995), reitera que uma das maiores contribuições de Freud teria sido salientar “o paradoxo imanente à civilização ocidental que contém em si algo que ‘(...) origina e fortalece o que é *anticivilizatório*’ ”(Adorno, 1995, p. 119 *apud* Amaral, 2003, p.196), e que o autor teria convidado a nós, educadores, a revelar os mecanismos que tornam possível a barbárie, conscientes ou não. Tais mecanismos provocariam retrocessos nos padrões ético-culturais, “na civilidade, na capacidade de amar ou de se identificar com o outro”, e incitariam ações inconscientes e irrefletidas provocadas por um “ódio primitivo” muitas vezes a serviço de interesses particulares (Amaral, 2003, p. 196). Tomando a psicanálise como método crítico de interpretação da cultura, a autora sugere que a ruptura do tecido social e a rudeza do *real*, com sua competitividade desmedida e a *absolutização* do indivíduo, incidiriam sobre a subjetivação. “O indivíduo é lançado na ciranda da *mundialização* da cultura e do avanço desenfreado tecnológico, o que lhe abre inúmeras possibilidades virtuais de subjetivação” (Amaral, 2003, p. 198), todavia enlaçado em um tecido social ou comunitário sem substância – e aqui recorre a Walter Benjamin, com suas ideias acerca da redução da experiência coletiva e da própria dimensão privada da experiência, das quais hoje o indivíduo se vê desprovido (Cf. Amaral, 2003, p. 197-8).

Amaral discute o papel da mídia, que produz *realidades falseadas* e se utiliza de uma espécie de “psicanálise às avessas” para dominar a mente humana, além de expor a *barbárie adolescente* ou sua *falta de limites, sem reconhecer que é o próprio tecido social que se vê esgarçado em seus fundamentos*, em uma “situação limite, ou seja, entre a barbárie e a civilização...” (Amaral, 2003, pp. 200). Observa ainda que seria a orquestração mesma da mídia o “principal agente construtor e *desconstrutor* dos processos de subjetivação contemporânea” (Amaral, 2003, p. 211), que alimentaria tal contexto de desagregação – ou regressão. Propõe, assim, que a pesquisa psicanalítica não exclua a “reflexão sobre as incidências das tendências socioculturais à regressão e à fragmentação na construção da própria subjetividade” (Amaral, 2003, p. 205),

acolhendo a discussão sobre o “real autoritário” e a incidência do *esgarçamento* do tecido social sobre a identidade.

A autora finaliza sugerindo um tipo de trabalho em que não apenas se discuta com pais e educadores a complexidade do processo que recai sobre os jovens hoje (propondo uma espécie de “profilaxia do viver no limite”), mas também, *com o próprio jovem, promovendo encontros em que “possam discutir (...) as diversas dimensões da vida pública e privada em que se encontra enredado, sendo muitas vezes vítima de um verdadeiro “atentado” cometido pela própria sociedade global contra o indivíduo”* (Amaral, 2003, p. 212, *grifos nossos*).

*

Como observou Lipovetsky (1998a/b, 1992a/b), devemos promover o *amadurecimento de outras instâncias – escola, ética, teoria, leis*. Será necessário que busquemos um novo pacto nas relações sociais e parte dele será aprender a cuidar do que “jorramos” para nossos jovens e crianças através da mídia – mas jamais ignorar como os preparamos para recebê-la. *Não obstante o caráter ideológico da publicidade (ou da educação, ou ainda de outras manifestações da indústria cultural), muito depende de como o sujeito se posiciona diante dela*. Portanto, além de debater questões como o monitoramento e controle das mensagens publicitárias, seria importante investir na emancipação da consciência dos indivíduos em formação, sobretudo dando condições para que, como sujeitos, “dialoguemos” com tal objeto, e não fiquemos à sua mercê, em posição “espectadora”.

Acreditamos ser necessário fazer com que as pessoas possam se afastar da “realidade” da publicidade e da indústria cultural para perceber que são apenas “formas possíveis de realidade”. Fazer enxergar o véu, olhar para além dele. Ajudar a se tornarem sujeitos cômicos da cultura que os cerca e da possibilidade de serem agentes de sua transformação.

Entendemos que a educação para a indústria cultural – e o consumo, a mídia, a publicidade – é central à emancipação, e deve ser acolhida em prol de um destino mais saudável para a humanidade. Afinal, como diz Maar, um estudioso de Adorno:

... a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, (...) o próprio conceito desse pensamento (...) contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino (Maar, 1995, p. 13).

Este olhar ampliado já estava presente quando iniciamos nosso trabalho em campo, com os alunos. Ou seja, em vez de simplesmente oferecer instrumentos que possibilitassem um trabalho de “alfabetização” diante dos apelos publicitários (como planejamos logo no início), tínhamos consciência de que tal educação poderia servir a um propósito maior, esclarecedor, de conotação política e emancipatória.

O que, talvez, *não* estivesse de início tão claro era a *dor* que tal trabalho poderia provocar, já que não estaríamos lidando com algo externo ao sujeito, mas com sua subjetividade e no campo das relações. Para compreender ao que nos referimos, mais dois conceitos-chave nos pareceram pertinentes:

- (1) *ideologia* não é apenas algo externo ao sujeito, encontrando-se também *dentro* dele, em sua subjetividade, o que provoca *clivagens* e *resistências* a um trabalho de transformação;
- (2) o trabalho a ser realizado não é nem somente social ou cultural (intersubjetivo) nem só psíquico (intrasubjetivo), mas está *entre eles*, no campo do *intermediário*, no que está *entre o dentro e o fora* – e neste espaço deve ser conduzido.

Articularemos estas ideias a seguir.

2.1.5. O intermediário e a transformação de ideologias

“Precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma pra a outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos²²”.

²² Adorno & Horkheimer, 1973, p. 203.

Como veremos, talvez possamos dizer que a descoberta central de nosso trabalho foi a de que uma educação crítica baseada na “desconstrução” da publicidade, que “retire o manto” ou “faça enxergar a matriz” da indústria cultural, pode suscitar *dor* nos sujeitos envolvidos e fazer emergir *resistências*. Não as resistências mais explícitas que inicialmente poderíamos imaginar (das empresas, da mídia, das instituições), mas aquelas da ordem do inconsciente. Pois foi exatamente quando nosso trabalho logrou levar os sujeitos a uma compreensão mais ampla dos fenômenos que nos cercam, e se deram conta da implicação “deles mesmos”, sujeitos, neste contexto, que as resistências se apresentaram. Sem elaborá-las, a transformação poderia não ocorrer. Nosso trabalho desencadeou uma desconstrução, sim. Mas como criar *algo* no lugar? Como abrir espaço em nossas intervenções para a possibilidade de novos sonhos, novas visões de mundo, para não deixarmos nossos jovens no vácuo da desconstrução? Para que, então, uma transformação fosse possível?

Apontou-se, assim, a necessidade de irmos além e, numa linha que nos pareceu acertada e de grande utilidade, articulamos a ideia de *ideologia* a partir de Reich e Adorno com as reflexões de Kaës, que estuda o território do *intermediário e recorre a este último para pensar o trabalho terapêutico*.

Em sua obra, Kaës investiga as “configurações vinculares”, o processo de “transmissão psíquica” e as articulações entre as dimensões intrapsíquica, intersubjetiva e *transpsíquica*. Afirma que o sujeito, para além de ser “sujeito do inconsciente”, é membro ou elo de uma cadeia de relações. É nas relações e por meio delas que o indivíduo é constituído, e o sujeito depende do grupo para que seja produzido, mantido e garantido. O sujeito é “sujeito de si”, mas também “elo, servidor, beneficiário e herdeiro de uma cadeia intersubjetiva, à qual ele está submetido e na qual se constitui conjuntamente como sujeito do inconsciente e sujeito do vínculo” (Kaës, 2005a, p. 138), sendo que o grupo é lugar de *produção* do inconsciente, mais do que de seu *trabalho* ou *manifestação*. Apresenta, desta forma, o conceito de “Sujeito do Grupo”.

Neste âmbito, estuda as correlações entre as organizações intrapsíquicas (o “interior” da psique de uma pessoa) e as formações dos laços intersubjetivos (ou a “ligação entre” as pessoas), bem como os “pontos de amarração” de estruturas e processos – ou “formações intermediárias”. Segundo sua teoria, os sujeitos do grupo se ligam pela “positividade”, mas também e especialmente pelo campo da “negatividade”:

Cada vínculo organiza-se, assim, positivamente, sobre investimentos mútuos, identificações comuns, sobre uma comunhão de ideais e crenças, sobre modalidades toleráveis de realizações de desejos. Cada vínculo e cada conjunto organizam-se, também, negativamente, sobre uma comunidade de renúncias e de sacrifícios, sobre apagamentos, rejeições e recalques, sobre um deixar de lado e sobre restos (Kaës, 2005a, p. 133).

Ou seja, para haver ligação, há que haver renúncia baseada em uma aliança inconsciente que está na base do processo de todas as relações sociais e construção de laços. Tal renúncia está ligada a um “pacto denegativo”, que é um organizador psíquico grupal *negativo* ou de *exclusão*, associado a diversas operações defensivas possíveis (recalque, denegação, recusa, desmentido, rejeição, enquistamento). Para pertencer a um grupo, ou a uma comunidade, o sujeito deverá *renunciar* ou operar no campo da negatividade – o que acontece no nível *intrapíquico*, mas depende dessa espécie de *acordo no grupo*²³.

Como isto estaria relacionado com nosso tema? Vimos que as pessoas se veem enredadas em um mundo que se apresenta como uma totalidade, com uma lógica própria, a qual dificilmente somos convidados a questionar. Estamos integrados, “de acordo”, somos educados para nela (co)operar. Não é “pecado” algum que nossos jovens sonhem com o consumo, as marcas, status, um bom posto de trabalho. Que se *precise comprar* MP3 ou tênis de marca mesmo quando não podemos dispor de dinheiro para apostilas escolares de sete reais, como ocorre com nossos alunos. Muito pelo contrário, tudo isto parece *natural*. Questionar é que é perturbador, ameaçador. E sair desta lógica pode nos fazer parecer estranhos, estrangeiros, *outsiders* – como que não integrados, *expulsos* da sociedade.

Temos um pacto, em nossa sociedade, como em qualquer outra. Um pacto que nos garante pertencer, “estar ligados”, mas que se sustenta porque há com ele também um território de negação e afastamento, aspectos que *concordamos* não ver, um

²³ Ele pode também ocorrer entre gerações, as quais, ao transmitir o negativo, o não-inscrito, garantem, de forma similar, a ligação. E como aquilo que *negamos* ou *excluimos* é o que mantém o “enlaçamento” entre as pessoas, a discussão da negatividade introduz novas abordagens terapêuticas, em que o grupo é o principal “palco” ou “dispositivo” de intervenção e onde há que se estudar não só *o que* se transmite no grupo, mas *como* se transmite e as *modalidades de ligação* presentes no grupo. Se *um* interfere na psique do *outro*, “o outro tem partes em mim”. Interpretar não é só sobre um indivíduo, mas sobre *formas de se ligarem*. Esta ideia tem consequências diretas nas dinâmicas terapêuticas, inclusive com a introdução da presença do *olhar* na relação clínica (e com ele a própria excitação do terapeuta) e do *psicodrama* como técnica privilegiada de trabalho em grupo.

território povoado de coisas que muitas vezes nem sabemos estar lá, ainda que não nos façam bem. Assim, nosso mundo intrapsíquico e nossos comportamentos individuais respeitam pactos que um olhar alerta, lúcido, talvez pudesse escolher não acatar, uma vez que nem sempre estão a serviço de nossos interesses racionais.

Pensando nestas questões na modernidade, Kaës (1980) chegou a analisar o trabalho de Reich, também teórico da Escola de Frankfurt, para abordar a *ideologia*. Chamou a atenção para o fato de que a tentativa de Reich, em *Psicologia de massas do fascismo* (1933, 1988), foi justamente a de “pensar de forma psicanalítica as ‘formações intermediárias’ entre as estruturas intrapsíquicas e as estruturas coletivas, sociais e culturais” (Kaës, 1980, pp. 16-7, tradução nossa); e que Reich ressaltou que, como a estrutura psicológica dos membros de uma formação social depende da estrutura social, “o discurso social de todo sujeito é o discurso da ideologia dominante e da repressão, ao mesmo tempo, e o discurso do desejo do sujeito em luta contra esta repressão” (Kaës, 1980, p. 18). Encontraríamos, assim, uma repressão dupla, interna (do sujeito mesmo) e externa, que visa manter a organização social – aliás, de forma próxima ao que já havia sugerido Freud em *O Mal-Estar na Civilização* (1930 [1929], 1997).

Assim, antes de seguirmos aprofundando o olhar de Kaës sobre o *intermediário*, interessa à nossa discussão compreender um pouco do que tratam Reich e Adorno acerca de ideologia e subjetividade.

2.1.6. Ideologia e sujeito implicado

Enquanto Marx e Engels definiram a ideologia como uma representação falsa ou invertida que tinha a função política de manter o sistema de dominação *de uns sobre outros* (“ou seja, toda ideologia é ideologia da classe dominante, é *ideologia de dominação*” – Carone, [s.d.], p. 9), Reich e Adorno, cada qual à sua maneira, atribuíram grande peso à questão do psiquismo e do “agir irracional”, aproveitando-se ambos das ideias da psicanálise para discutir a ideologia e a transformação do plano social.

Reich, ideologia e clivagem

Reich (1933, 1988) buscou compreender o que chamou de “clivagem”, no sentido de uma ruptura ou afastamento entre a situação econômica e a estrutura psíquica das massas populares, que as fariam agir de forma não-correspondente a seus interesses racionais. Para tanto, propôs entender a “própria essência da estrutura psicológica das massas e a sua relação com a base econômica da qual se origina” (Reich, 1988, p. 13), o que tornaria necessário rever as concepções do “marxismo comum”, que apartariam a existência econômica da formação da consciência e afirmariam que a primeira determinaria totalmente a segunda. Teria faltado ao marxismo clássico estudar a questão de como a “consciência” (ou “ideológico”) transformada pelo “material” (ou “existente”) afetaria, em retorno, o processo econômico – por desconhecer “o problema da chamada ‘repercussão da ideologia’” (Reich, 1988, p. 14). O que o autor sustentou é que a ideologia repercute sobre o processo econômico e por isso ela deve ser considerada como força material com relativa autonomia em relação àquele. Exerceria, nesse sentido, a função *principal* de inserir o processo econômico de determinado agrupamento social “nas estruturas psíquicas dos seres humanos dessa sociedade” (Reich, 1988, p.17), mais do que simplesmente *refletir* tal processo. Chegou, assim, a uma ideia relevante para interpretarmos a realidade vivida por nossos jovens, segundo a qual:

Os seres humanos estão duplamente sujeitos às condições de sua existência: de um modo direto, pelos efeitos imediatos de sua situação socioeconômica, e, indiretamente pela estrutura ideológica da sociedade; deste modo, desenvolvem sempre, na sua estrutura psíquica, uma contradição que corresponde à contradição entre a influência exercida pela sua situação material e a influência exercida pela estrutura ideológica da sociedade (Reich, 1988, p. 17).

Desta forma, um trabalhador (como um de nossos jovens) sofreria tanto de sua situação de trabalho quanto da ideologia geral da sociedade, o que encerraria outra *clivagem*:

...como o homem, seja qual for a classe social a que pertença, não é apenas objeto dessas influências, mas também as reproduz em suas atividades, o seu modo de pensar e de agir deve ser tão contraditório quanto a sociedade que lhe deu origem (Reich, 1988, p. 17).

O que interessou a Reich foi precisamente o porquê do *pensamento* e *ação* serem incoerentes – ou *irracionais*, tendo procurado identificar as contradições psíquicas e o que inibiria o desenvolvimento da consciência. Segundo sua visão, a ideologia alteraria a estrutura psíquica do homem, reproduzindo-se em seu interior e por ele se fazendo reproduzir, de forma concreta e atuando como uma força ativa, já que o homem transformado agiria de maneira diferente na vida social. O autor defendeu que as situações econômica e ideológica das massas não necessariamente coincidem, salientando que a situação econômica não se traduz automaticamente como consciência política (Cf. Reich, 1988, pp. 18-20). Ao contrário, ele sugeriu que a relação mais essencial entre a estrutura econômica de uma sociedade e a estrutura psicológica das massas se daria pelo “*enraizamento das contradições*” da economia na estrutura psicológica das massas. Um sujeito poderia não ser “nem nitidamente reacionário nem nitidamente revolucionário”, estando “enredado na contradição” entre estas tendências (Cf. Reich, 1988, pp. 21-3). Para cumprir a tarefa de compreender o agir irracional, para tocar em tal tipo de contradição, seria necessário entender as “ideias irracionais” e alinhar pensar e agir em sentido consistente.

A nosso ver, ao analisar a referida clivagem, Reich se interessou fundamentalmente pela questão de como mudar *comportamentos* (agir). Motivado por aspectos semelhantes, relacionados às possibilidades de transformação histórica, Adorno deu um passo além na compreensão da ideologia, deixando claro que esta passa a ser parte constitutiva da *personalidade*. Vejamos como.

Adorno, ideologia e mediação psíquica

Em *La Personalidad Autoritaria* (1950, 1965), Adorno construiu o conceito de ideologia de forma peculiar²⁴, dando destaque aos aspectos psicológicos e à

²⁴ Amaral (1988, 1997) explica o porquê destas distinções tão profundas entre ideologia para os teóricos da Escola de Frankfurt e Marx, atribuindo à forma de capitalismo vigente em cada época e à maneira como tais teóricos a interpretaram. Para Adorno e Horkheimer, o conceito de ideologia referia-se à totalidade dos produtos culturais na forma *fetichizada* do conjunto de mercadorias, ao adquirir o caráter de valor de troca. Isto porque, nos estágios mais tardios do capitalismo haveria ocorrido um verdadeiro “deslocamento geológico” processado por meio da absorção da superestrutura pela infra-estrutura (produção) – e, desta forma, vemos fundidos a cultura, a economia e a política a uma única *estrutura*

personalidade do sujeito em articulação ao plano social (Cf. Adorno, 1965, pp. 28-36, aqui traduzido por nós)– ou também no *campo do intermediário*, podemos dizer. Considerou a dimensão psíquica como mediação social e histórica fundamental, cujo conhecimento seria necessário para se descobrir por que certos indivíduos aceitam determinadas ideias e outros não, em razão de diferentes modos de organização da personalidade. Nesta linha, destacou a importância prática de “conhecer a índole e a intensidade das crenças, atitudes e valores que podem conduzir à ação, assim como também reconhecer as forças capazes de inibi-la” (Adorno, 1965, p. 30), e sugeriu que seria *como se a personalidade estivesse por detrás dos comportamentos* – que, por sua vez, iriam se manifestar dependendo “não apenas das situações de momento como também das predisposições que se oponham” (Adorno, 1965, pp. 30-1).

Sugeriu que a formação da personalidade seria *influenciada* pelas forças do ambiente, e quanto mais cedo uma determinada força ambiental se apresente (como na educação da criança), mais ela gravitara na formação da personalidade. O que ocorreria *aí, sim*, dependeria de fatores sociais e econômicos, que afetariam diretamente a conduta dos pais. Estaria sugerindo que as grandes mudanças das condições e instituições sociais teriam “ação direta” na formação dos tipos de personalidade de uma determinada sociedade.

Numa linha de pensamento aparentemente impulsionada por incômodos semelhantes aos que moviam Reich quando refletiu sobre a “clivagem” (1988), Adorno acrescentou que a situação objetiva em que vive um indivíduo *é* relevante, bem como sua posição na sociedade (em termos econômicos e sociológicos), mas que muitas vezes “as razões econômicas do indivíduo podem não ter o papel decisivo e predominante que frequentemente se lhes atribui” (Adorno, 1965, p. 33), ocorrendo situações em que “o indivíduo parece não apenas deixar de lado seus interesses materiais quanto *atuar contra eles*. É como se se identificasse com um grupo maior, *como se seus pontos de*

onipresente, que “rejeita alternativas históricas” (transformação social) e, para tanto, produz a *deformação na consciência dos indivíduos*, a *supressão da razão emancipada* e da *autonomia da vontade*, e a *contenção da crítica* (Cf. Amaral, 1988, p. 68; 1997, pp. 23-4). A autora também salienta que, mesmo admitindo as *determinações societárias da ideologia*, Adorno assinalou que seu “modo de efetivação na atualidade” se encontra mediado pelo plano psicológico, sendo a personalidade não o determinante último, mas a “agência através da qual as influências sociológicas sobre a ideologia são mediatizadas (Adorno *et al*, 1965, p.6).

vista fossem determinados pela necessidade de apoiar este grupo e suprimir os opostos antes que pela consideração racional de seus próprios interesses” (Adorno, 1965, p. 33, grifos nossos).

Segundo Carone (1990, s.p.), na forma como este autor definiu ideologia está *encerrada* a ideia de que diferentes ideologias exerceriam diferentes “graus de atração” sobre os indivíduos “porque dependem de suas necessidades e da medida em que estas são satisfeitas ou frustradas” (Adorno, 1965, p. 28); apesar das ideologias serem “determinadas societalmente”, *seriam as motivações irracionais, estruturadas psiquicamente, que organizariam os sistemas ideológicos* do sujeito (opiniões, atitudes e valores) – e, portanto, a ideologia como fenômeno social se distinguiria da sua internalização e fixação na estrutura de personalidade do sujeito. Neste sentido, a “integração do particular no universal” se daria pela *mediação da estrutura psíquica, e não pelas estruturas societárias de mediação ideológica* (Cf. Adorno, 1965, pp. 28-36).

É por isso que Adorno (1965) formulou o seguinte conceito: “a ideologia de um indivíduo é a visão de mundo que um homem razoável (...) *organizará para si mesmo*” (Adorno, 1965, p. 36, *grifo nosso*). *Quer dizer: as variáveis da personalidade que teriam papel mais importante na ideologia seriam aquelas que pertencem ao eu – um eu capaz de apreciar a realidade, integrar as demais partes e atuar com o maior grau de consciência, inclusive se responsabilizando pelas forças irracionais que atuam em sua personalidade.*

Esta abordagem explica a defesa enfática da educação voltada para a *emancipação do eu* ou, como definem ainda em “Ideologia” (Adorno & Horkheimer, 1973), por uma *capacidade autoconsciente* que permita a *crítica à ideologia*:

A doutrina da ideologia sempre serviu para recordar ao espírito a sua fragilidade, mas, hoje, ele deve estabelecer a sua capacidade autoconsciente (...); e quase podemos dizer hoje que a consciência (...) só sobreviverá na medida em que assume, a si mesma, o papel de crítica de ideologia (Adorno & Horkheimer, 1973, p. 200).

Parece que retornamos, então, à já apontada necessidade de desenvolver a emancipação do eu, a capacidade autoconsciente, aquela que possa fazer a intermediação entre o eu e a cultura, entre o pensar e o agir, que evite o *acting out* ou a *barbárie*. Que possibilite reduzir contradições como, por exemplo, acreditar ao mesmo tempo que “precisamos economizar” ou que “devemos salvar o planeta” e adotar

atitudes que levam ao consumo desenfreado e à violência social ou ecológica. E que, ainda, crie espaço para novos sonhos, aqueles próprios do sujeito, em contraposição à ideia de que “uma vida que vale a pena” é apenas uma vida em que há que “ter coisas” – mesmo que isso custe-lhe a vida, da forma como, veremos, declarou um de nossos jovens à sua professora.

A questão é: *como?* Vamos retornar a Kaës para propor um trabalho de mediação com ênfase no espaço intermediário.

2.1.7. Intermediário como espaço de transformação

A importância da categoria do intermediário

Vejamos um pouco mais sobre a categoria do intermediário, conceito central na teoria formulada por Kaës. Ele lhe atribui importância devido em razão de nos permitir “aproximar da questão da articulação entre o espaço intrapsíquico e o espaço intersubjetivo, pluri-subjetivo, socialmente organizado, coletivamente atravessado pela realidade psíquica” (Kaës, 2005a, p.11). Tal como o compreende, o conceito de intermediário relaciona-se à mediação, a algo que constitui uma ponte, ligação ou fronteira entre “duas ordens de realidade” que possuem sua “lógica própria”, desiguais entre si e não redutíveis. A construção do conceito de intermediário poderia permitir assim “ultrapassar o afastamento” que organiza tais espaços.

Entende que, na obra de Freud²⁵, o pré-consciente²⁶ e o ego (respectivamente na primeira e segunda tópicas²⁷) cumprem “uma função intermediária de ligação, de

²⁵ Kaës afirma que a “categoria do intermediário” perpassa toda a obra de Freud mas só poderia destacar-se a observadores atentos, já que se faria de maneira “fugidia” (Kaës, 2005a, p.11). Argumenta que Freud refletiu sobre o intermediário ao longo de toda a sua obra, de 1895 a 1938, e que “os grandes momentos de reformulação de sua teoria são também tempos de retomada da categoria do intermediário” (Kaës, 2005a, p.31). Freud teria tratado da formação intermediária “quando se encontra confrontado a pensar o vínculo entre duas ordens descontínuas de realidade, entre o dentro e o fora, entre o consciente e o inconsciente, entre os pensamentos latentes do sonho e os pensamentos do sonho manifesto, entre o ego, o superego, o id e a realidade externa”, sendo que a função do intermediário permite superar “os termos de uma ruptura ou de um conflito *numa criação original*” (Kaës, 2005a, p. 31, *grifo nosso*).

²⁶ Freud, ao discorrer sobre os processos primário e secundário em *A Interpretação dos Sonhos* (1900, 1996, pp. 619-21), disse que o pré-consciente seria uma cadeia de pensamentos ligada à função psíquica da atenção, que poderia ser interrompida por estar disponível apenas em uma quantidade

passagem, de mediação e de transformação” (Kaës, 2005a, p. 15). Por exemplo, no famoso “jogo do carretel”, Freud²⁸ trata de um “objeto intermediário” (primeiro real e depois psíquico) que, em seu duplo movimento (*Fort!-Da!*) representa a ausência e também a presença da mãe – *intermedeia e também contém o compromisso elaborativo, criativo*. Em suas palavras:

A articulação ativa – pela fala – da presença e da ausência, do dentro e do fora, de duas ordens separadas e reunidas, manifesta aqui o trabalho eminentemente criador do intermediário. (...) Os poetas não agem de outro modo. Eles compreenderam justamente como se comportam estas variações, como uma metáfora vem ocupar o lugar de ponte entre o dizível e o indizível, entre o que escapa e o que pode ser representado (Kaës, 2005a, p. 22).

Outra razão do interesse pelo intermediário seria o fato de permitir “tratar de maneira nova as relações entre continuidade e ruptura, entre permanência e transformação”, não apenas na vida psíquica *como na vida social e cultural*. Nota que essas relações têm suas “lógicas próprias”, mas que “não são separadas umas das outras”, exigindo que se pense sobre suas “interferências e suas articulações” (Kaës, 2005a, p. 12). O intermediário faz a mediação e articula “diferenças entre elementos e, notadamente, dos elementos que estão em conflito e tensão, uns em relação aos outros”

específica ou porque “o curso de nossas reflexões conscientes nos mostra que seguimos um determinado caminho no emprego de nossa atenção (...) (e) esbarramos numa representação que não resiste à crítica”, interrompendo-a. Assim, uma cadeia de pensamentos rejeitada pelo julgamento, talvez mesmo conscientemente, poderia prosseguir “inobservada pela consciência”. Freud associou esta ideia ao pré-consciente e o encarou como uma cadeia racional que pode ter sido negligenciada, interrompida ou suprimida (1996, p. 620). O trabalho com o intermediário pode visar retomar a atenção ao que foi “posto de lado”, portanto, tornando *consciente* – ou *alvo de atenção*, talvez possamos dizer.

²⁷ Segundo Laplanche e Pontalis (1970), enquanto na primeira teoria freudiana do aparelho psíquico, *inconsciente*, *pré-consciente* e *consciente* designam diferentes “sistemas” (no sentido “tópico”), no quadro da *segunda tópica* estes conceitos são utilizados de forma mais adjetiva – qualidades do anímico. Assim, na primeira tópica o pré-consciente designaria um sistema claramente distinto do inconsciente. Na segunda, seriam as *operações e conteúdos deste sistema* que não estão presentes no campo da consciência, sendo, *descritivamente*, inconscientes – ou *escapando à consciência presente*. Eles “distinguem-se dos conteúdos do sistema inconsciente na medida em que permanecem de direito acessíveis à consciência” (Laplanche & Pontalis, 1970, p. 447). Os autores consideram significativo que Freud tenha introduzido o conceito de pré-consciente como “nosso ego oficial”, quando pela primeira vez apresentado; e que na definição de *ego*, na segunda tópica, ainda que não confunda pré-consciente a esta instância, englobe o pré-consciente ao *ego* “naturalmente” (Laplanche & Pontalis, 1970, p. 449), como também ao *superego* (Cf. Laplanche & Pontalis, 1970, pp. 306-9, 447-50).

²⁸ Kaës refere-se aqui ao exposto por Freud em “Além do Princípio do Prazer” (1920, 1996), onde narra a observação de seu neto brincando de afastar e aproximar um carretel, por meio do qual analisa como a criança elabora a ausência da mãe (Cf. Freud, 1996, pp. 13-75). Kaës retoma o tema aproximando-se da teoria winnicottiana (1975) acerca dos objetos e fenômenos transicionais, que, como veremos adiante, constituem uma espécie de facilitador para a separação da criança da mãe.

- daí serem criações da vida *psíquica, relacional e cultural* (Cf. Kaës, 2005a, pp. 13-14).

Chega, mesmo, a relacionar a crise da modernidade a uma crise do intermediário. Vejamos como.

Crise da modernidade, crise do intermediário

Nossos jovens retrataram bem como se encontram mergulhados em uma sociedade individualista, na qual as pessoas vivem ao lado umas das outras mas não exatamente “com” elas, sem aliados nem adversários propriamente; falaram sobre mudanças da estrutura familiar, dos laços e da natureza das relações entre as gerações, em particular com seus pais; do papel da mulher, que agora “quer mais”; da carência de autoridade; da pressão dos grupos na adolescência, em prol de uma “identificação” incontestada como condição de pertencimento a esses grupos; e pouco se lembraram da tradição ou da origem de suas famílias, como se fosse algo distante, que não existe mais ou que não se devesse mencionar, talvez até por temerem o preconceito. Descreveram todos estes aspectos como perturbadores, como dilemas com os quais lidam cotidianamente – e, não se pode deixar de mencionar, são todos do terreno do intermediário, uma vez que dizem respeito à vida social e cultural.

Será mesmo possível que tal tipo de dinâmica permita o desenvolvimento saudável da humanidade, a construção de um futuro desejável? De certa forma, é do que trata também Arendt em *A Condição Humana* (1958, 2005), ao alertar que o homem moderno perdeu a reverência pelo passado e por seus antepassados, caminhando em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem pela tradição — é a crise da tradição ou “de nossa atitude face ao âmbito do passado”. Segundo ela, para um agir transformador, há que haver “algo lá”, anterior, que possamos ver em comum. O que nos garantiria a realidade do mundo e de nós mesmos seria saber que há outros que podem ver e ouvir o mesmo que nós. E isto tem a ver com a possibilidade de vislumbrarmos um mundo mais além de um conjunto de “privatividades”, um mundo comum e que seria “o mundo mesmo” (Arendt, 2005, p. 56).

Kaës, de forma similar, entende que o mal-estar no mundo moderno está relacionado a “transformações agudas” que afetam as funções do intermediário na vida

social e cultural. Cita mudanças que vão da estrutura familiar e laços entre gerações, ou da posição social dos gêneros e sua relação à estrutura de autoridade e poder – e ainda outras, que desafiariam os fundamentos da identidade e a segurança acerca das relações e sentimentos de pertencimento ao conjunto social. Associa tal cenário ao crescimento das patologias de estado-limite, relacionadas a falhas das funções intermediárias (Cf. Kaës, 2005a, p. 53), fazendo-nos lembrar também de Jeammet e Corcos, quando estes discutem o contexto sociológico que parece estar na gênese dessas patologias:

Pois é a primeira vez na história da humanidade que, em tão grande escala, o destino de uma geração não é percebido como devendo ser no essencial uma duplicação do modo de vida da geração precedente (Jeammet & Corcos, 2005, p. 23).

Kaës define a cultura como “uma formação e um processo intermediário”, ideia semelhante à sustentada por Winnicott (também estudado pelo primeiro), que associara espaço cultural à área transicional, o que permite pensar a relação *não excludente e, sim, intrincada* do “mundo interno e o mundo dos signos, do sentido e dos ritos estabelecidos em comum” (Kaës, 2005a, p. 59).

Como exemplo das consequências da falta de tais ritos para a saúde de nossos jovens, mais uma vez poderíamos recorrer a Jeammet e Corcos, que apontam para “o desaparecimento progressivo de tudo que poderia ter valor de ritos de passagem” (Jeammet & Corcos, 2005, p. 25) entre os mundos jovem e adulto. Enquanto, nas sociedades primitivas, os ritos serviam para organizar os períodos de flutuação e passagem, sua ausência hoje não apenas contribui para prolongar os limites de tempo da adolescência, que fica estendida, como para evitar o choque com o mundo adulto. Mas a busca pela ausência do confronto, em muito alimentada pelos próprios adultos, “arrisca deixá-lo (ao adolescente) com um sentimento de profunda solidão e de desvalorização” (Jeammet & Corcos, 2005, p. 25). Enquanto o adulto quer ser *amigo* e *próximo* do jovem, seu cúmplice, olhando para ele de forma nostálgica e em busca de aliança, acaba dificultando a expressão da agressividade pelos jovens, que se vê reprimida. Nos ritos,

... o sofrimento aceito que provém dos adultos oferece em si este paradoxo de realizar, de fato, uma submissão passiva a esses adultos, mas desconhecendo-a pois, no plano consciente, ela é, pelo contrário, sinal da força do adolescente, de sua capacidade de resistência e de afirmação de sua própria existência (Jeammet & Corcos, 2005, p. 36).

Os autores (Jeammet & Corcos, 2005) querem dizer que os ritos possibilitavam maior aceitação da tradição e, ao mesmo tempo, ofereciam as condições para o surgimento da resistência, fortalecendo e constituindo um “eu” de forma “eficaz”. Os ritos, nesse sentido, incluíam a violência da separação do mundo da infância e a violência da assimilação do mundo adulto – mas, é preciso observar, esta violência estava “contida, organizada e inscrita numa troca constante e codificada com os adultos” (Jeammet & Corcos, 2005, p. 37). Daí merecer reflexão a ausência do rito: já que, como vimos, contribui para uma flutuação perante o mundo dos adultos, em relação ao qual são suscitados sentimentos de afastamento, de abandono e exacerbação da revolta e violência contra si ou o outro. Não esqueçamos que ritos cumprem, então, uma função no campo do intermediário, podendo a ausência dos primeiros implicar a crise do segundo.

Se retomarmos Winnicott, veremos que este deixou claro que a publicação de sua obra *O brincar e a realidade* (1975) visava avançar em relação ao artigo “Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais” (1951), ampliando este tema para que tivesse valor, segundo ele, não apenas para “todo indivíduo humano que não esteja apenas vivo e a viver neste mundo, mas que também seja capaz de ser infinitamente enriquecido pela exploração do vínculo cultural com o passado e o futuro” (Winnicott, 1975, p. 10). Ele *reivindicava* que todo ser humano pudesse contar com uma “terceira parte de vida” (Winnicott, 1975, p. 15) que não seria nem interna nem externa: aquela “área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa” (Winnicott, 1975, p. 15) – ou o *subjetivo* e o *objetivamente percebido*. Explicou que introduziu os termos “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais” para designar tal área intermediária da experiência, que envolveria desde o seio da mãe (e o polegar do bebê, a ponta de seu cobertor, seu ursinho) até o campo cultural, percebido por duas pessoas em comum (como, por exemplo, o canto de um repertório de músicas por uma criança mais velha e “o do brincar, da criatividade e apreciação artísticas, do sentimento religioso, do sonhar, e também do fetichismo, do mentir e do furto, a origem e a perda do sentimento afetivo, o vício em drogas, o talismã dos rituais obsessivos, etc.)” (Winnicott, 1975, pp. 18-19).

O autor avançou um pouco mais em relação a estas idéias, argumentando que *o lugar em que vivemos e onde passamos a maior parte do tempo não é nem o do*

comportamento (realidade externa compartilhada) nem o da contemplação (experiência mística interna), mas a *zona intermediária* – aquela *onde estamos*, por exemplo, quando nos divertimos e onde ocorre a “fruição altamente apurada do viver, da beleza, ou da capacidade inventiva abstrata humana” (Winnicott, 1975, p. 147)²⁹.

Nesta mesma linha sustentada por Winnicott, Kaës ressalta que *o mal-estar da modernidade se deve à falta de processos que nos introduzam na cultura*, da qual retiramos algo e para onde podemos contribuir. A questão gira em torno de “fazer coexistir, sem crise nem conflito, o que já estava e o que ainda não surgiu, a herança e a criação”; para tanto, há que existir tolerância e confiança nas relações intersubjetivas. *Ao contrário, hoje seria predominante a experiência de “transplantação, do exílio e do desenraizamento” que acentua a violência, promove o abalo da tradição, a “perda de cultura” que desorganiza “as defesas psíquicas socialmente organizadas”* (Kaës, 2005a, pp. 60-1, *grifos nossos*). Lembra-nos o autor que podemos constatar, nas sociedades ocidentais industriais e pós-industriais, os “efeitos psíquicos da pós-modernidade”, que são “perturbações graves de referências identificatórias e uma fraqueza identitária nos jovens” (Kaës, 2005a, pp. 63-4), em parte advindas da desorganização das referências simbólicas, de representações identitárias inconsistentes ou insuficientes: porque seus fundamentos de sustentação (“contratos e mitos” garantidores) “não são mais dados como certos”; uma vez que a valorização dentro do grupo só ocorre pela “desvalorização ou supervalorização da alteridade externa”; “duplo-processo” acompanhado da “desvalorização narcísica e, então, de uma rejeição da identidade e da alteridade” (Kaës, 2005a, p. 65).

Kaës atribui a este quadro condutas diversas. De um lado, enxerga a criação de “grupos-refúgio”, de “apego”, fechados em si mesmos em busca de proteção e calor: “a busca de uma solidariedade comunitária que encontra hoje, no tribalismo e nos movimentos sectários suas expressões mais marcantes” e que é testemunho “da crise profunda das identidades e da dessocialização”. Entende que os componentes de tais

²⁹ Caracterizou, então, a brincadeira como o fundamento da experiência cultural (Winnicott, 1975, p. 147) e deixou claro que estas “são coisas que vinculam o passado, o presente e o futuro, e que *ocupam tempo e espaço*” (Winnicott, 1975, p. 151). Defendeu, ainda, que esta área intermediária do viver humano ocupa um *espaço potencial* extremamente variável entre as pessoas e fundamentada na confiança que se inicia na relação da mãe com o bebê. Não se trataria do que é herdado, mas da *experiência de viver* e, portanto, de apoiar o desenvolvimento de um eu (*self*) autônomo. Nesse sentido, o brincar e a experiência cultural deveriam obter “atenção deliberada e concentrada” (Winnicott, 1975, p. 151).

grupos desenvolvem desinteresse total pelo mundo exterior, sua rejeição agressiva ou a tentativa de controle social integral. De outro lado, percebe a emergência de uma “sociabilidade minimalista”, individualista, na qual as pessoas viveriam *ao lado* do outro e não *com* os outros, que não teriam “nada a ver” e onde tampouco haveria o sentimento de existência de “adversários sociais” (potencial embrião de consciência política). Ou seja: não há outros a se aliar, nem aos quais se contrapor, nem nos quais se apoiar ou com quem se identificar. Nem há conflitos localizáveis ou duráveis o suficiente para se constituírem como organizadores, ainda que em processo de crise (Cf. Kaës, 2005a, pp. 65-6).

Kaës lembra-nos do que fora sugerido por Freud nas primeiras linhas de *Psicologia de grupo e análise do Ego* (1921, 1976), “em que define o outro como simultaneamente um aliado, um adversário, alguém em quem possamos nos apoiar e com quem possamos nos identificar. Não há *outros* nessas organizações. Os conflitos não são localizáveis...” (Kaës, 2005a, p. 66). Esta reflexão nos fez lembrar também do pensamento de Freud em *O mal-estar na civilização*, particularmente quando comenta que o homem formou, no passado, “uma concepção ideal de onipotência e onipresença que corporificou em seus deuses” (Freud, 1930 [1929], 1997, pp. 44-5), a eles atribuindo tudo o que parecia inatingível – e tais deuses tornaram-se ideais culturais. Hoje, porém, seria o homem que, quase se tornando um deus, se aproximaria da concepção deste ideal, como um “Deus de prótese”, utilizando “órgãos auxiliares” que lhe fazem parecer magnífico, apesar de lhe causar dificuldades (o que nos faz pensar hoje na própria televisão, com sua onipresença – a tudo vemos pelas lentes desta prótese!). Freud sugere que as épocas futuras trariam ainda mais avanços que aumentariam nossa semelhança com Deus (o que tampouco podemos negar, com toda a técnica que faz aumentar nosso sentimento de domínio sobre a natureza e decorrente sensação de poder) – mas lembra que isto não tem feito o homem feliz. Até porque, como apontou Kaës, muitas décadas depois, o crescimento da técnica vem acompanhado por um *desenraizamento* social e cultural que tem consequências.

Leopoldo e Silva (2001) traz contribuições à discussão do *desenraizamento*, fazendo-nos pensar também na questão temporal, vinculada ao senso histórico. O autor explicita a ideia de que o presente perdeu densidade, invadido que foi pelas “exigências do futuro que condicionam desde logo a consciência, como se o futuro estivesse *dado* e

não projetado como possibilidade de ação, o que torna impossível que os projetos humanos reflitam efetivamente a liberdade de consciência” (Leopoldo e Silva, 2001, p. 245). Veremos que nossos jovens fizeram lembrar esta ideia ao articular que *parece que já estamos no futuro*, como se invadissem o presente... Segundo o referido autor, o homem estaria, assim, destituído de reflexão e *subordinado* ao que faz ao invés de detentor do domínio sobre sua ação. O autor denuncia o fim da política ao diluir-se no econômico ou na tecnocracia economicista (Cf. Leopoldo e Silva, 2001, pp. 242-3, 247-8).

Retomando Kaës, é preciso observar que seu olhar sobre a crise contemporânea recai, assim, sobre a ideia de uma *crise do intermediário*. O que faltaria, a seu ver, seriam “pontes de ligação” que favoreçam o encontro do mundo intrapsíquico e intersubjetivo, bem como com os campos social e cultural, dadas as características do ambiente em que vivemos. Suas idéias, também aqui, acompanham as de Winnicott: este, discutindo o desenvolvimento adolescente e as implicações para o ensino (1975), examina a sociedade em termos de sua saúde, lembrando que a mesma deve se desenvolver a partir de seus membros, psiquiatricamente sadios. Para ele, a saúde psiquiátrica depende da “afirmação, em termos coletivos, do crescimento individual no sentido da realização pessoal” (Winnicott, 1975, p. 190). Axiomaticamente, como a sociedade existe como uma estrutura *ocasionada, mantida e reconstruída* por indivíduos, não pode haver realização pessoal sem a sociedade – assim como tampouco há uma sociedade independente dos indivíduos que a compõem (Cf. Winnicott 1975, pp. 187-202)³⁰.

*

De fato, o cenário encontrado em campo confirmou a ideia de que as angústias apontadas pelos jovens parecem estar relacionadas a uma teia de fatores que coloca em jogo a constituição dos sujeitos psíquicos e políticos em razão da desarticulação do

³⁰ Winnicott (1975) também ressaltou a questão da constituição da identidade, quando lembrou que, ainda que nossa independência nunca se torne absoluta, podemos caminhar gradativamente da dependência para uma *dependência relativa* e no *sentido da independência* como “um *sentir-se* livre e independente, tanto quando contribua para a felicidade e para o sentimento de estar de posse de uma identidade pessoal” (Winnicott, 1975, p. 188)

intermediário, ou seja, da “ponte psíquica e cultural” entre o *dentro* e o *fora*: o mundo tradicional não é conhecido ou valorizado e faltam responsáveis por transmiti-lo; a norma social deu lugar a um tipo de “liberdade” e à ideia de “direitos” individuais em detrimento das responsabilidades coletivas e da clareza de limites; a pulverização e o *descompromisso* minam o mundo das relações, que se tornam superficiais, efêmeras, soltas; a educação privilegia a transmissão de informações “de fora para dentro” e não a reflexão e a crítica, que se dariam mais por meio de diálogos – envolvendo o mundo do intermediário, portanto. É mesmo a intermediação das pessoas com a cultura e entre si que parece estar em crise. Em nosso trabalho de campo, buscamos criar espaço para algumas formas de ligação, trabalhando sempre o encontro do *dentro* com o *fora* e a construção das relações do grupo.

2.1.8. Implicações (2): trabalhando o pré-consciente e o grupo

Kaës (2005a) lembrou que o pré-consciente seria o sistema do aparelho psíquico no qual se efetuam os processos de *transformação* que certos conteúdos e processos inconscientes sofrem para retornar à consciência. A capacidade associativa e interpretativa se insere aqui e por isso o pré-consciente é “ponte”, “intermediário”, entre o inconsciente e o consciente, fundamental para a sublimação e a simbolização³¹. Procura demonstrar, ainda, como o “pré-consciente intrapsíquico” é dependente dos *outros* (do mundo intersubjetivo), do mesmo modo que as patologias do pré-consciente

... só podem ser tratadas e compreendidas à medida que o trabalho do pré-consciente do outro (essencialmente por sua atividade de colocar em palavras e em fala endereçada a um outro) restabelece as condições a uma retomada da atividade de simbolização (Kaës, 2005a, p. 68)³².

³¹ A atividade artística e a investigação intelectual são as principais atividades de *sublimação*, conceito este postulado por Freud para explicar as atividades humanas que não têm relação aparente com a sexualidade, mas estão ligadas à pulsão sexual (Cf. Laplanche & Pontalis, 1970, pp. 637-40). Quanto ao conceito de *simbolização*, é utilizado em sentidos bastante diversos. Em sentido lato, na psicanálise está relacionado à atividade de representar uma ideia, conflito ou desejo inconsciente, por exemplo, de forma indireta, como uma “formação substitutiva” (Cf. Laplanche & Pontalis, 1970, pp. 626-31).

³² Por outro lado, a “falência do pré-consciente tem como efeito a introdução de confusão entre o dizer e o fazer, entre a ação e a representação” (Kaës, 2005a, p. 69), com consequências para os vínculos intersubjetivos, podendo promover a “confusão entre os sujeitos entre si” e dos “conjuntos intersubjetivos”. As consequências são o *acting-out*, a violência, a raiva e irritação, o “não-pensar-mas-

É assim que defende a ideia de trabalhar o intermediário nos “grupos de mediação” através da “mediatização” por *meios sensoriais ou objetos culturais*. Refere-se a atividades que utilizam, por exemplo, música, artes plásticas, contos, revistas e jornais ou fotografia para “ativar ou reanimar certos processos psíquicos” e “vínculos”. Seu propósito é psicoterapêutico e se confere “importância decisiva ao processo de construção de sentido, sua transformação e explicitação da experiência de cada sujeito com o objeto mediador com o qual trabalha” (Kaës, 2005a, p. 48). Deixa claro que o objeto mediador tem esta função essencial: “ser um meio de restauração ou de sustentação das formações psíquicas intermediárias, notadamente, do trabalho do pré-consciente” (Kaës, 2005a, p. 48) e que “*o grupo de mediação é, antes de tudo, espaço de experiência e de processo transformacional*” (Kaës, 2005a, p. 49).

Lembra que neste tipo de trabalho se evita a “visada interpretativa” e que o terapeuta acompanha o “processo de elaboração” em que a *fala* tem função decisiva – suas representações (da fala), antes indisponíveis, são agora “acessadas” pela confrontação com o objeto mediador e pela diversidade de emoções provocadas no indivíduo e partilhadas no grupo. Podemos dizer que Kaës propõe *formas de fazer emergir o pré-consciente através da fala, formas estas que têm um valor importante para o nosso trabalho*.

Encontramos exemplos de trabalhos com técnicas semelhantes às empregadas por nós em uma pesquisa em que fica patente a distinção entre a referida “visada interpretativa” e o objeto intermediário como apoio à fala. Nigro (2004), em trabalho de apoio psicológico a crianças hospitalizadas, lançou mão do desenho como instrumento de diálogo, expressão e canalização das emoções provocadas pela doença e pela internação, buscando ler o sentido latente da fala dos sujeitos. Inspirada no trabalho de Dolto (1984) que investigava o imaginário infantil utilizando a modelagem ou o desenho da figura humana, a autora direcionou sua atenção ao que a criança era capaz de “dizer ou associar” a respeito de seu material gráfico. Tal material serviria ao adulto como *facilitador (sic)*, “mostrando a dinâmica psíquica, os conflitos, as defesas e os eventuais traumas de sua história” (Nigro, 2004, p. 63). Interessante notar que, em

agir”, talvez agravados pelo curto horizonte temporal da cultura do imediatismo, do consumo rápido e da excitação diante de objetos a que não se quer renunciar (Cf. Kaës, 2005a, pp. 68-70).

contraste ao que é claramente proposto por Kaës – evitar a “visada interpretativa”, Nigro considera o desenho da figura humana “como uma representação enigmática que deverá ser desvendada, entendida, ‘desbastada’” por um “interlocutor capacitado a perceber e entender tal linguagem” (Nigro, 2004, p. 68). Esta se configuraria como um modo de expressão em que as representações inconscientes seriam transformadas em imagens, podendo então ser *interpretadas* para alcançar seu sentido latente (Cf. Nigro, 2004, pp. 63-8). Ocorre que, como deixa claro em seu trabalho, “o discurso foi mais significativo que o desenho” (Nigro, 2004, p. 112), tanto que, ao expor suas inquietações para estudos futuros, volta ao tema e pergunta se seria o impacto da internação tão intenso que seria necessário falar, “como se as emoções estivessem ‘à flor da pele’” (Nigro, 2004, p. 117). Talvez a ótica de Kaës, que evita a interpretação e valoriza o desenho como intermediário em apoio à fala, seja outra forma de compreender o fenômeno – e contribuiu para o nosso trabalho.

Gostaríamos, neste ponto, de reter a seguinte ideia central: *a de que tal trabalho com objetos intermediários (mediadores) pode restaurar ou sustentar o trabalho do pré-consciente, resgatando as relações de sentido que escapavam, e assim configurar-se em espaço de “experiência” e de “transformação”. Segundo Kaës, tais mediações “são os herdeiros do sonho, elas são os meios de restaurar a capacidade de sonhar”* (Kaës, 2005a, p. 50).

Voltando a refletir acerca do intermediário e da mediação *em nosso trabalho de campo*, pensamos que o desenho coletivo poderia realmente cumprir a função criadora do intermediário, ao propiciar associações e ligações entre o que *escapava* de suas emoções e o que podia ser *representado e discutido* no grupo – permitindo, assim, algum nível de re-elaboração ou, no mínimo, trazendo novos aspectos para o plano consciente.

O desenho, com sua linguagem imagética, remete ao inconsciente, e o grupo é a forma de excelência de expressão para o jovem. Permite uma articulação, pela fala, entre as ordens do *dentro* e do *fora* e a criação de novas possibilidades – por exemplo, em alguns casos, quando discutiram seu próprio papel em mudar as situações que os angustiavam, com relação a sua potência ou impotência perante a elas.

Parece se tornar nítido, aqui, que o cuidado do mal-estar da modernidade deveria passar por cuidar das perturbações que atingem a construção de sentido, das

esferas do intermediário e pré-consciente, dependentes do outro. Que precisamos cuidar do espaço intermediário, que opera *entre o dentro e o fora*, e que tal trabalho talvez não deixe de ter função terapêutica, promovendo *a saúde* na realidade da crise da modernidade.

Passemos a como delineamos o método para o trabalho de campo.

2.2. Planejamento do campo

*“No jogo do interno-externo caminha toda a psicanálise”.*³³

Nosso interesse pela Teoria Psicanalítica de Grupos nascera inicialmente do desejo de compreender a transmissão psíquica nos grupos e a relação dos aspectos intra e intersubjetivos e acabou gerando uma reflexão mais estruturada sobre as possibilidades de intervenção transformadora. Vejamos como isto se deu, primeiramente no que tange às formas de mediação.

Nossa pesquisa previa oferecer oficinas de educação crítica para o consumo e a publicidade aos alunos de Ensino Médio, sem jamais pretender “ensinar” o uso da mídia como “ferramenta pedagógica” ou “didática”. Nosso objetivo sempre fora gerar reflexão para uma recepção mais consciente das mensagens da publicidade, e cada vez foi se tornando mais claro que poderíamos apoiar os sujeitos para sair da postura de *espectador, reprodutor* ou simplesmente *consumidor* das mensagens da indústria cultural para a de cidadão ou ator político, transformador e criador do mundo em que vivemos através da crítica e da ação transformadora.

A abordagem de trabalho em grupo proposta por Kaës nos atraiu, sobretudo, porque, em tese, seria possível ultrapassar a abordagem instrumental, cumprindo paralelamente uma função terapêutica (ainda que não se proponha a realizar *psicoterapia*). As mensagens enviadas pela indústria cultural querem “assentar” o lugar das pessoas como consumidores e espectadores, a reboque da sociedade administrada. A publicidade busca identificar pessoas a marcas comerciais. Toma partido da psicologia

³³ Fernandes, M. I. A., em aula proferida em 27 de maio de 2007, no Instituto de Psicologia da USP.

para reforçar angústias ou criar ilusões. Os atores ou heróis da mídia geram processos *identificatórios*. Consumir ou associar-se a certas marcas pode ser experimentado como forma de encontrar supostos lugares no mundo, aplacar faltas íntimas, sentir-se agrupado, pertencente, ou ainda diferente, separado. Mas o consumo não preenche *faltas* e a mídia mais retira o sujeito do mundo real de relações do que o inclui. O mal-estar está presente, e há que se pensar em como trabalhá-lo.

Esta perspectiva de promover melhor compreensão das técnicas utilizadas pelo marketing e pela comunicação comercial seria uma parte do trabalho que permitiria aos sujeitos reconhecer a dinâmica de persuasão do ponto de vista intelectual ou formal. Outra parte, que percebemos como imprescindível, seria também criar condições para que pudessem refletir mais profundamente sobre como se “constituem” ou se “relacionam” com a lógica da sociedade administrada e sua indústria cultural, bem como com as outras pessoas, criando, no grupo, condições para que re-signifiquem esta teia de relações na qual estão imersos – social e intersubjetiva, e, talvez, não apenas entre pares, mas também no campo transgeracional.

Recordamos Pacheco³⁴ (2007), que chama a atenção para os perigos de que nossas escolas sejam “arquipélagos de solidões povoados por rituais vazios de significado” e postula que educar “é assumir responsabilidade social, solidarizar-se eticamente”. Diz ele que somos “marcados pela incompletude (...) porque criamos vínculos, e que a arte de conviver (viver com) exige uma atitude de abertura, o reconhecimento do outro e o respeito pela pessoa do outro”. Mas questiona onde aprenderíamos “essa arte” (“Na Escola? Na Família? Na televisão? Na Internet?”), para, depois, lembrar que a educação “percorre caminhos sinuosos” e que, antes de escolarizada a criança já esteve “exposta a milhares de horas de televisão, sem agir criticamente sobre as mensagens, sem discernimento para se proteger de programações imbecis. Forma-se o solitário adulto espectador do vazio da indiferença” (Pacheco, 2007, p. 20). Educar para a crítica da televisão e para a arte de conviver podem ser dois movimentos que convergem para fazer a contraposição à solidão dos tempos atuais, portanto.

³⁴ Educador e escritor que foi diretor da Escola da Ponte (Vila das Aves, Portugal).

Uma educação para o consumo e a publicidade que vise a transformação deverá propiciar um tipo de libertação, *um novo grau de consciência sobre os elos presentes na sociedade atual, que permita fazermos escolhas. Não sobre um ou outro produto ou marca, apenas.* Mas sobre, por exemplo, por que consumir, como, o que, quando e quanto? O que significa? O que pretende de mim? Atende a minhas reais necessidades e o que pode ser ilusório? Onde estão a saúde e a felicidade, enfim? A tarefa não é meramente técnica, portanto, mas a de *criar espaço para novos significados, ensaiando junto com eles uma leitura crítica do “real” convertido pela mídia em acesso ilimitado ao consumo.*

Assim, como estratégia metodológica de nossa pesquisa, decidimos adotar os “grupos de mediação”, utilizando objetos culturais e artísticos, bem como atividades que buscassem provocar a emoção, a reflexão em busca de sentido, a fala e o compartilhar em grupo, dando espaço à atribuição de novos significados aos temas tratados pelo sujeitos. E, quando possível, procedendo a uma crítica social mais profunda, reativando a subjetividade e desenvolvendo a capacidade de sonhar os próprios sonhos, não aqueles emprestados à indústria cultural, mas aqueles *de cada um.* Veremos, adiante, como isto se apresentou ao longo de nosso trabalho.

2.3. Na escola: as intervenções no Ensino Médio

No segundo semestre de 2007, decidimos realizar nosso trabalho de campo, diretamente com alunos. Contatamos, então, via correio eletrônico, os professores que haviam participado do Mini-Curso “Anatomia da Estratégia Publicitária” (vide Apêndice – Primeiras Experiências), e que haviam demonstrado interesse em realizar um tipo de trabalho semelhante em suas escolas. Recebemos o retorno interessado da professora Isabel³⁵, que leciona biologia no Ensino Médio de uma Escola Estadual entre o Jardim Monte Azul e a Vila das Belezas, Zona Sul de São Paulo. Naquele mini-curso, a professora havia declarado que tal tipo de intervenção poderia ser um “treino de crítica

³⁵ Nome fictício, para proteger a identidade dos profissionais e do grupo de alunos.

(...) útil para a vida”, lembrando o caso em que seus alunos responderam que os biscoitos recheados Trakinas seriam fonte de vitamina A.

Para preparar a intervenção, marcamos uma reunião de preparação e planejamento, que se deu em agosto de 2007. Segue um breve relato dos principais elementos levantados pela professora na ocasião.

2.3.1. O contexto inicial

A professora Isabel retratou seus alunos como jovens de classe baixa, mas “não tão pobres”, de famílias cujos pais oferecem uma educação e condições de vida melhores do que as que eles mesmos (os pais) receberam. Disse que muitos de seus alunos trabalham no pequeno comércio ou são filhos de pais que têm pequenos estabelecimentos ou neles atuam. Contou também que os alunos a observam atentamente, como “se estivesse numa vitrine”: “olham para o cabelo, o pé, o celular, o carro que você tem, olham muito para você”. Chamava a atenção da professora a quantidade de aparelhos de celular e MP3 “de último tipo” em sala de aula, bem como de tênis da moda, apesar de os alunos sempre reclamarem por não terem dinheiro para fotocópias ou “apostilas de sete reais”. “Espantoso” – completou, explicando depois que tal perfil de alunos poderia ser mais interessante para a nossa discussão sobre o consumo do que o de uma escola de classe muito baixa, onde a pobreza extrema ou a fome estivessem presentes³⁶.

Quanto às atividades dos alunos, muitos trabalham (“batalham em função das coisas”) e alguns “optam por outros trabalhos”, como o roubo. Neste sentido, relatou o caso de um rapaz envolvido com a criminalidade, que disse preferir viver até os 19 anos “tendo as coisas” do que “viver mais e não ter”. Aspecto grave, que ilustra o estado da

³⁶ Segundo matéria publicada no Jornal *O Estado de São Paulo* em novembro de 2007, a classe C brasileira tem sido alvo crescente das multinacionais, interessadas no volume desta população, que faz com que “qualquer melhora de renda aumente sensivelmente o consumo”. Há uma década, o país não era sequer mencionado nos balanços das multinacionais de consumo, e, devido a “dezenas de milhões de brasileiros, sedentos por consumir itens básicos, subindo na pirâmide social (e) tomando empréstimo fácil”, *faz-se a festa* de empresas tais como *Wal-Mart*, *Avon*, *KimberleyClark*, *Coca-Cola* e *Souza Cruz*. O artigo cita ainda que o Brasil se torna “um dos mercados de consumo mais atrativos do mundo” (segundo consultor da Euromonitor entrevistado) e que dados recém-divulgados pela ONU demonstram que o País já é o quinto mais procurado pelas multinacionais para investimento (OESP, 2007, p. B16).

questão juvenil, em um mundo onde o ter, o ser e o parecer encontram-se tão imbricados, e cuja discussão remeteu-nos a Debord³⁷. Este cunhou a ideia de *sociedade do espetáculo* como “uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (Debord, 1968, p. 14) onde vivemos um *deslizamento* do “ter para o parecer”, que se seguiu ao do “ser” para o “ter” (Debord, 1968, p. 18). Debord ressaltou que, no momento em que a vida social se viu ocupada pela mercadoria, passou a se apresentar tal qual uma “acumulação de espetáculos”, fazendo com que o que era “vivido diretamente” se tornasse *representação* (Debord, 1968, p. 13). Neste sentido, *só tem valor o que aparece*: “o que aparece é bom, o que é bom aparece”, em um verdadeiro “monopólio de aparências” (Debord, 1968, p. 17).

Voltando aos nossos alunos, a professora disse ter percebido, ainda, a mudança de postura de muitos jovens, vários envolvidos em cursos ou em projetos de ONGs (Guri, Crescer), que “tomam um pouco de conta do desempenho dos alunos”, incentivando as boas notas na escola ou proporcionando cursos de inglês, informática ou secretariado.

Com relação aos interesses dos alunos, lembrou do sucesso recente do livro de *Bruna Surfistinha*, o que teria incomodado os professores, que associaram o fenômeno a uma tendência dos alunos a “ir atrás da moda: um tem, o outro quer, *como objetivo máximo na vida*” (*grifo nosso*). Lembrou também da música (em especial, a de estilo *funk*), com seus apelos sexuais e que poriam “a mulher para baixo”.

Finalmente, com relação ao que espera de nosso trabalho (e ao tempo de aula que poderia dispor para ele), a professora disse acreditar ser “muito mais importante contribuir para pensar no mundo e na vida do que cumprir o plano de aula”, sendo que se conseguíssemos gerar um pouco mais de reflexão naqueles alunos que pareciam “sempre tão apáticos”, estaríamos também contribuindo para “abrir possibilidades” para que eles possam “lutar por algo melhor”. A professora considera ainda que a escola pública, mais do que a privada, abre a possibilidade de poder “experimentar mais”, condição que pretende aproveitar em prol dos alunos. E que, ainda que não

³⁷ Debord apresenta *A Sociedade do Espetáculo* em 1968, na França, em meio aos famosos movimentos estudantis. Filósofo e ativista, parece profético em suas ideias, já que foi ainda alguns anos depois que a mídia e o mercado de *marcas* assumem a pregnância que têm nos dias de hoje.

conseguíssemos “sensibilizar” um número significativo de alunos, se alguns poucos aproveitassem verdadeiramente a experiência, já seria um bom resultado.

Combinamos, assim, iniciar o trabalho com duas turmas: as 3^{as} séries C e D, já que estariam deixando a escola brevemente (uma vez que estavam no último ano do Ensino Médio) e também por serem turmas com as quais havia aulas em “dobradinha” (dois tempos seguidos, ou 1 hora e quarenta minutos).

Na mesma semana, a professora conseguiu a aprovação de seu Coordenador, explicando que percebia na atual direção e coordenação o desejo de experimentar algo novo que pudesse “mexer” com os alunos – entendendo por isto o despertar de suas consciências, cremos.

Planejamos as intervenções para iniciar os trabalhos no mês seguinte, em setembro de 2007.

2.3.2. O desenho das intervenções

De início, poderíamos realizar quatro a cinco encontros de duas aulas para cada uma das duas turmas, que têm cerca de 45 alunos cada e ocorrem no período noturno. Utilizaríamos o tempo das aulas de biologia.

Quanto à abordagem metodológica, decidimos não *desenhar* um plano de trabalho “fechado”, rígido, já que gostaríamos de adaptar as atividades ao que fôssemos conhecendo e aprendendo com os jovens, ao longo dos próprios encontros. Definimos, assim, algumas orientações para o *caminho geral* das intervenções, que seria flexível e de acordo com a *lógica* que segue:

Nos dois primeiros encontros:

- Começaríamos com apresentações das pessoas (mútuas: eu e alunos), com uma exposição acerca da ideia do projeto e com uma atividade que pudesse gerar mobilização e engajamento com o trabalho;
- Seguiríamos com uma etapa que nos permitisse “formar uma imagem” sobre os jovens, os grupos e suas questões, no sentido de diagnosticar como veem o mundo de hoje e sua posição nele, bem como explorar sua visão de futuro, suas angústias, seus sonhos e expectativas.

Para tal, propus atividades como uma “rodada” de apresentações em que os alunos elegessem um objeto que os representasse e explicassem o porquê (o que aquilo teria a ver consigo e com suas vidas); e ainda a realização de reflexões individuais, entrevistas mútuas e discussões em mini-grupos sobre questões acerca de seus interesses e preocupações (o que anima ou motiva, o que incomoda ou preocupa, o que eles influenciam e o que os influencia na vida, etc.). Com base no que surgiu nestas primeiras atividades propusemos, ainda, a atividade plástica, em que grupos se organizavam em torno dos temas que os mobilizavam (por exemplo, por suas preocupações ou motivações) e realizavam desenhos coletivos, sobre os quais depois discutiam para poder compartilhar suas ideias com os colegas.

A partir da terceira intervenção, em cada turma, passaríamos, então, de uma forma mais estruturada, ao tema da *educação para o consumo e a publicidade*:

- Na terceira intervenção, ministramos uma versão do mini-curso “Anatomia da Estratégia Publicitária”³⁸, levando os alunos a refletirem sobre o que *está por trás* dos comerciais de TV, e do levantamento do modo como esta atividade *impactou* sua visão de mundo, seu papel ou lugar nele (como espectador ou autor; alvo ou protagonista, sujeito ou objeto etc.). Aqui, planejamos apresentar comerciais de televisão e a forma pela qual as agências os desenvolvem, para depois analisá-los coletivamente, buscando compreender a estratégia de persuasão que estaria por detrás. Meu papel seria tanto expositivo quanto mediador, fazendo muitas perguntas para que os próprios alunos pudessem exercitar-se em suas reflexões – e também para que *eu* pudesse vislumbrar qual era seu olhar original ou prévio sobre as questões discutidas;
- Ao final, para a quarta e última intervenção, planejamos uma etapa voltada à reflexão sobre uma ação possível no mundo por parte destes jovens, uma ação de *protagonistas* – de indivíduos menos espectadores e mais autores. Objetivávamos perceber o que havia “restado” em suas consciências das intervenções anteriores e provocar mais uma vez uma reflexão, não apenas sobre a publicidade em si mesma como sobre nossa “civilização”, de uma

³⁸ Vide Apêndice – Primeiras Experiências.

forma ampliada. Optamos por uma mediação de discussão na qual fossem os alunos os autores, acreditando ser mais eficaz e profunda do que assumir o papel de “professores”. Assim, propusemos uma atividade de reflexão em grupos a partir do seguinte texto de Mario Quintana (1994, p. 147)³⁹:

O supremo castigo

Em todos os aeródromos, em todos os estádios, no ponto principal de todas as metrópoles, existe – quem é que não viu? – aquele cartaz...

De modo que, se esta civilização desaparecer e seus dispersos e bárbaros sobreviventes tiverem de recomeçar tudo desde o princípio – até que um dia também tenham os seus próprios arqueólogos – estes hão de sempre encontrar, nos mais diversos pontos do mundo inteiro, aquela mesma palavra.

E pensarão eles que Coca-Cola era o nome do nosso Deus!

A nosso ver, este texto remete-nos muito proximamente às ideias de Adorno e Horkheimer, quando anunciam uma nova metafísica ou “a cortina ideológica atrás da qual se concentra a desgraça real” (1985, p. 15), ou ainda às de Debord quando lembra que o espetáculo expressa o “desejo de dormir” de uma sociedade aprisionada: “O espetáculo é o guarda deste sono” (1968, p. 19).

Creemos que “O Supremo Castigo” inspirou-nos também pelo fato de ser, em si, uma demonstração do que um sujeito pode fazer diante do cenário em que vivemos. Quintana, como escritor e cidadão, critica o cotidiano, a realidade, e desejamos fazer os alunos refletirem não apenas sobre tal realidade, mas também sobre o que Quintana propõe: pensar, sentir e agir, criticando. Em seu caso, no ofício de escritor. Planejávamos, assim, terminar nossa série de encontros ativando as possibilidades do querer, de volição crítica.

Ainda com relação ao método de intervenção, vale ressaltar que nosso intuito era não perder de vista, durante os trabalhos:

³⁹ Cópia do formulário utilizado com os alunos encontra-se no Apêndice deste documento.

- O uso das técnicas de mediação de grupo apoiadas em dinâmicas de interação e atividades de expressão plástica, que *depois* dariam suporte à discussão, à fala de cada um;
- Atuar sobre a reflexão (o pensar), a emoção (o sentir) e a ação (o querer, a vontade);
- Transitar entre o indivíduo e o grupo, gerando reflexão sobre a alteridade (o olhar para o outro) e as formas de pertencimento (o olhar sobre *ser parte* ou o que *diz respeito ao comum*) – ou seja, explorando o que comunga com o outro e o que é distinto no que se refere a visões, pensamentos, sentimentos e ações pretendidas.

*

Logo constataríamos que tínhamos um plano ambicioso para nossas condições de trabalho: poucos encontros, grandes turmas, alunos cansados que trabalham durante o dia e estudam à noite, pouco envolvimento com a escola, ambiente físico inóspito, falta de hábito de refletir, de se expor, questionar e discutir. Todavia, acreditamos desde o início que seria importante atuar *na escola*, conduzindo a pesquisa no ambiente e condições de trabalho como as que vivem milhares de professores em seu cotidiano na escola. E, mesmo sob condições adversas, avançamos em nossas descobertas e aprendizado, com um tipo de envolvimento surpreendente e conclusões bastante ricas produzidas pelos próprios alunos.

Vale notar que acabamos por poder contar com mais tempo para as intervenções, chegando a ficar por três ou até cinco aulas seguidas com os alunos, em algumas delas, totalizando cerca de nove horas de trabalho com cada turma. As intervenções com a 3ª D ocorreram sempre depois da 3ª C, o que nos propiciava fazer ajustes na abordagem a partir do aprendizado com a primeira turma. Desta forma, o encaminhamento das atividades seguiu em linhas gerais os mesmos propósitos, mas foi ligeiramente distinto em cada classe.

Os detalhes destas dinâmicas foram inicialmente registrados em um Diário de Campo, do qual incorporamos os trechos mais significativos para compor os próximos capítulos, acreditando, assim, dar mais vida à narrativa e à experiência por nós experimentada no convívio com os alunos.

3. O que nos “contaram” os alunos? Narrativa e articulações.

Neste capítulo realizaremos uma análise de nosso trabalho de campo, fazendo sobressair os temas que mais chamaram a atenção e, sempre que adequado, articulando nossas descobertas à teoria que norteou o método e a análise da pesquisa de campo com os alunos.

Dividimos este capítulo em três blocos: *Contexto*, *Conexões* e *Consequências*. *Contexto*, o primeiro, traz nossas percepções acerca do “pano de fundo” que encontramos: a situação da escola e da vida dos jovens com os quais trabalhamos. Em *Conexões*, o segundo, narramos as descobertas e os embates do campo mais estritamente ligados ao nosso objeto de pesquisa. *Consequências*, o terceiro e último, traz uma breve avaliação sobre os resultados das intervenções.

3.1. Contexto: o que encontramos?

O ambiente na escola

Um dos aspectos da realidade objetiva que nos chamou a atenção foi o ambiente físico da escola na qual trabalhamos – uma escola típica, tradicional da rede pública – ambiente este que nos pareceu inadequado ao contato com a interioridade, à reflexão ou ao fomento do diálogo e do trabalho em grupo: a grande quantidade de grades e portões de ferro lembra um ambiente opressivo, disciplinar; as portas das salas, sem maçanetas para que apenas os professores possam abrir, confirmam um sentido de *enclausuramento* imposto aos alunos e de desconfiança em relação a eles; o barulho que vem da rua e dos corredores dificulta a comunicação e há eco nas salas, que não têm uma acústica adequada; as luzes são frias; há uma grande quantidade de carteiras, que *lotam* as salas e atrapalham a circulação. Some-se a isto a conduta disciplinar adotada pelos agentes escolares, que reforça a ideia de limitação e aprisionamento: a circulação é restrita e os alunos, muitos deles maiores de idade e pais de família, não podem ir beber água, ir ao banheiro ou dirigir-se ao pátio sem cartões de autorização. Ainda que

muitas explicações possam ser dadas para essas medidas (a mais comum é o controle das drogas e da violência), é inegável que tais elementos contribuem para criar um ambiente inóspito, mais afeito ao *enquadramento* dos alunos do que ao estímulo à interação, à reflexão e à interioridade, elementos necessários à apreensão crítica da realidade e do conhecimento. Parecem inspirar mais aulas expositivas ou a transmissão de informações, simplesmente, do que reflexões e debates coletivos.

Expondo identidades

Talvez possamos vislumbrar, na forma como os alunos se apresentaram, as maneiras como efetivamente se veem ou, ainda, como podiam (ou queriam) mostrar sua identidade ao grupo e a mim. Realizamos sessões de apresentações com objetos “que nos representam”, aqueles que poderiam ser uma imagem metafórica de nós mesmos⁴⁰. Comecei apresentando-me, por exemplo, com *minha caneta*, explicando que minha atividade tem a ver com ouvir e registrar o que as pessoas pensam e falam, e que por isso tenho até um pequeno calo no dedo médio. Ou, no outro dia, por meio de uma *moeda*, ressaltando que *circulo muito em mundos bem diferentes*. E cada aluno fez o mesmo.

Observando as declarações, percebemos alguns conjuntos de ideias: muitos se fizeram representar por objetos associados a seu ofício atual, pela profissão desejada ou pelo estudo como forma de alcançar tal ocupação; muitos outros, por suas preferências para os momentos de lazer (esportes, música, leitura, *balada*); alguns, por objetos que simbolizavam vínculos afetivos ou sociais (que foram presenteados por entes queridos, que facilitam falar com amigos, vestimentas ou acessórios com os quais gostam de se apresentar sempre ou, por fim, aqueles que ajudam a tornar-se atraente para as namoradas, como por exemplo – usando *perfume*). Para terminar, alguns alunos optaram por certas imagens que poderíamos interpretar como um desejo de *não se fazer*

⁴⁰ Talvez inspirada por meu trabalho como publicitária, atividade na qual se trabalha constantemente com imagens e metáforas voltadas a atingir diretamente o “imaginário”. Tal fato não ocorre apenas no produto final da atividade (os comerciais e anúncios produzidos, por exemplo) como nas técnicas de pesquisa qualitativa de mercado e consumidor, onde se busca compreender constantemente a que imagens determinadas marcas ou seus “públicos-alvo” mais típicos estão associados.

representar ou de *fazê-lo por um vazio, uma ausência*. Por exemplo, um aluno escolheu um caderno *em branco*, por ser *sem conteúdo*; um outro, por abdicar de escolher um objeto e declarar, simplesmente, *nada* – e logo em seguida associar o seu *nada* à ideia de que sua vida seria *viver do trabalho para a escola*. Nosso pequeno grupo de jovens parece ter retratado bem seu pertencimento a uma sociedade de trabalhadores⁴¹ e consumidores, continuamente ocupados, atraídos e “divertidos” pela indústria cultural. Ao mesmo tempo, demonstraram a importância da vida afetiva e social.

Na 3ª D, em especial, observamos também que muitas declarações pareceram pouco *protocolares* e bastante significativas – como a da jovem que disse, para espanto geral, que desejava ser *cafetina*, explicitando ser esta quem manda ou é a chefe (e assim talvez explicitando seu desejo de assumir a posição ou poder daquele que explora); ou do rapaz que (brincando ou não), disse que queria trabalhar “no 12” (à minha indagação, disse ser “em multinacional” e os outros explicaram: “Brasil-Colômbia”, narcotráfico). A discussão suscitada fez com que um outro rapaz fizesse questão de ressaltar que, *sem objetivos na vida, não se vai adiante*.

Interesses, motivações e desejos

Quanto aos assuntos que interessam e movem os jovens, acreditamos ter deixado claro, desde o início, o lugar que ocupa a *posse* de alguns objetos, como celulares e MP3, os quais exercem sobre eles um verdadeiro fascínio, e são encontrados nas mãos de grande parte dos estudantes. Nos intervalos das atividades ou em momentos mais descontraídos, os alunos ligavam seus aparelhos, ouviam e compartilhavam músicas, em classe. E quando empunhávamos máquinas fotográficas ou celulares para registrar nossa pesquisa em fotografia, podíamos contar com a imediata atenção deles: *Tira uma nossa! Deixa eu ver?*

⁴¹ De certa forma, é do que trata também Arendt em *A Condição Humana* (1958, 2005), ao lembrar da “promoção do labor à estatura de coisa pública”, já que em tempo curto “a esfera social transformou todas as comunidades modernas em sociedades de operários e assalariados”, concentradas em torno “da única atividade necessária para manter a vida – o labor”. Sendo assim, a sociedade seria “a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública” (Arendt, 2005, p. 56).

No início dos trabalhos (1ª intervenção), notamos que, ao perguntarmos objetivamente por interesses, motivações e desejos, os bens de consumo pouco apareceram de forma explícita. Ideais como *felicidade, coragem, paz, amor e conhecimento* foram elencados junto a objetivos mais concretos ligados ao sucesso profissional e material – *emprego, faculdade, negócio próprio, casa, riqueza* e até *ganhar na MegaSena*, e neste conjunto de ideias apareceu mais ou menos implícito o desejo de acesso aos bens que tanto prezam. Os objetivos familiares, afetivos e pessoais não ficaram de fora: *pessoa amada, namorada, mulher, casar, amigos, família, habilitação*; e a *ajuda ao outro* ou a *crianças carentes* estiveram presentes. *Sexo* recebeu destaque, também, sendo bastante alardeado na interação do grupo.

Apesar de estas esferas poderem parecer paradoxais, quando tratamos de aprofundar as questões, através das atividades com a intermediação do desenho (2ª intervenção), foi se tornando mais claro que possuir faz parte de um grande objetivo, como se os sonhos de felicidade e realização pessoal estivessem vinculados a alcançar determinadas posições e possuir certos itens, e como se isto tivesse o poder de dar sentido à vida de agora. Retornaremos ao tema adiante, no ítem *Conexões*.

A posição dos alunos e a preocupação com a tarefa

Na interação, chamou a atenção como os alunos estão constantemente na posição de espectadores, pessoas que *assistem* aulas e se esmeram em *cumprir*, da forma mais prática e simples possível, as tarefas requisitadas. Têm como argumento o fato de que trabalham e que, por isso, não teriam tempo para muitas atribuições escolares. Mas, mesmo nas atividades propostas em classe, como as que conduzimos, há uma clara tendência à resposta curta, imediata e irrefletida. Por exemplo, em várias atividades trabalhamos com perguntas para suscitar a reflexão, e fizemos questão de expor que a ideia era *refletir*, verdadeiramente, *pensar para discutir* no grupo, trocando e aprofundando ideias. Salientamos, também, que aquelas não eram perguntas em que há *certo ou errado* e que visavam levantar visões de mundo ou a opinião deles. Mas não houve uma única vez em que algum aluno não tivesse demonstrado a tentação em respondê-las, com letra caprichada, nome e número de chamada no alto da página, como

em um questionário ou prova, para devolvê-lo a mim. A palavra pode parecer cruel, mas pareciam sofrer de uma espécie de *condicionamento* do comportamento escolar que nos fez lembrar as ideias de esquematismo e semiformação articuladas por Adorno. Este sugere que, antes que os sujeitos possam se “formar” propriamente, se tornam presos ao “modo atual – tecnologicamente mediado, da ideologia” – ou seja, ao esquematismo da indústria cultural, entendendo por isso as categorias de pensamento impostas por aqueles (Duarte, 2003, p. 3). Para nós, tal modo não parece induzido apenas pela mídia, mas também pelo ambiente autoritário e impositivo da escola.

Também a postura dos alunos em classe parecia tender à infantilização, o que depreendemos a partir de atitudes ou entonações nas falas, muitas vezes sutis: os repetidos “*Professora! Professora!*”, a conversa paralela em alto volume, a grande necessidade de precisão na orientação, a busca constante por confirmações ou aprovações (“*Pode assim?*”) e o fato de que tudo parece girar em torno do acerto na tarefa e dos benefícios que isto pode gerar (“*Vale nota?*”). A professora insistiu muitas vezes na frase “*Isto não é para nota, é para a vida!*”, mas tínhamos dúvidas se os jovens realmente compreendiam o caráter de um espaço de reflexão.

Por outro lado, é importante notar, percebemos que a reflexão *foi possível e frutífera*, e que muitos dos alunos pareceram saborear tal tipo de exercício, envolvendo-se e depois confirmando ser “legal”, que “faz pensar”, que é bom “expressar” e “interagir”, etc. O trabalho em grupo, apoiado em atividades que deram *apoio à fala* (desenho, poema), suscitou integração, pensamentos, conclusões e propostas que foram apresentados. Este tema será retomado no próximo capítulo – *Conexões: Visões e Articulações*.

Incômodos e preocupações

Quanto ao que dizem incomodar ou preocupar em suas vidas, no início do trabalho (1ª intervenção), foi levantada uma série de aspectos de natureza bem diversa, alguns aparentemente bastante próximos de sua realidade cotidiana, como dificuldades nas relações interpessoais (*a inveja, os fofoqueiros, a falta de higiene ou fedor,*

“ignorância”⁴², *traição e falsidade, safadeza*, ou ainda dificuldades de relação com o *patrão* ou *as autoridades escolares*) e as incertezas que enfrentam (como *o futuro, a falta de oportunidade, o desemprego, a violência, a perda de entes queridos*). Estas questões foram acompanhadas da menção constante de grandes preocupações sociais, algumas mundiais, alvos constantes do discurso da mídia (*aquecimento global, economia, política, fome, educação, saúde, mortalidade infantil*). Apresentados como conceitos mais amplos e talvez por isso mais genéricos ou distantes (*economia* e não *desemprego* ou *falta de dinheiro*), alguns destes temas eram também tratados no trabalho sobre as Metas do Milênio que eles estavam desenvolvendo paralelamente, na época, a pedido de seus professores. Na 3ª D, puderam abordar mais diretamente uma série de coisas que os circundam proximamente – *fofoca, violência, fedor, ignorância, fome, safadeza*, etc., saindo da abordagem mais distanciada que havíamos encontrado na primeira turma.

Trabalho e lazer

A maioria dos jovens trabalha durante o dia e estuda à noite, e diz que dedica algum tempo também à TV, à leitura, à família e aos namoros. No decorrer de nossos encontros foi ficando claro que há, na região, uma razoável quantidade de festas que muitos deles disseram frequentar (*baladas, NitroNight*), e que a assiduidade dos alunos é prejudicada em dias de partidas de futebol. Quanto ao tipo de atividade profissional, muitos trabalham no pequeno comércio (farmácias), serviços (salões de cabeleireiro), exercem funções operacionais em escritórios (mensageiros, assistentes, programação de computador), ou ainda, são contratados pela indústria para atuar no varejo (*merchandising*). Alguns se declararam desempregados.

⁴² Entendido como grosseria ou brutalidade, aparentemente.

Influências

Com relação às influências que acreditam *exercer e receber*, chama a atenção o contraste entre estes dois âmbitos. Enquanto dizem *influenciar* apenas *amigos, parceiros e familiares*, os jovens percebem *receber* influências não apenas desses, mas também de *agentes poderosos* como *a política, a mídia, o mundo, os grandes nomes da história e Deus*. É digno de nota que tenha sido dito que eles próprios, os alunos, não influenciam *nada* ou *ninguém*. Como já mencionamos, estas distinções deixam claro que o mundo privado é aquele que sentem poder influenciar, em contraste a um mundo público do qual recebem influências, mas que lhes parece distante e sobre o qual o indivíduo teria um poder ínfimo – apesar de vir desta esfera grande parte de seus incômodos ou preocupações na vida, como já vimos.

Contrastes e associações

Dois aspectos contrastantes chamaram a atenção: em primeiro lugar, o tipo de atividade que “anima ou motiva” estar associado à vida e aos interesses privados, próximos de sua rotina, enquanto o que “incomoda ou preocupa” tem relação com grandes questões da vida pública, constantemente abordadas pela mídia. Segundo, a distância entre o que eles percebem que *os influencia* e o que *podem influenciar*: enquanto dizem *influenciar* apenas pessoas de seu círculo mais próximo, interlocutores do âmbito privado (amigos, familiares e namorados), reconhecem que são influenciados por estes e *também* pelo que é da sociedade em geral e suas instituições (políticos, indústria cultural) – além de Deus. Ou seja, a primazia parece ser a da lógica da vida privada, em que se vive com quem é próximo e se luta pelo sucesso pessoal, sem a ideia de que se deva ou de que se tenha poder para influenciar o que é público – sendo justamente esta a esfera em que se localizam os maiores incômodos. No início do trabalho, certamente não se davam conta destes aspectos, mas pudemos voltar ao tema posteriormente.

Vale ainda ressaltar que a aquisição de objetos é uma das coisas que “anima e motiva”, como também *ter objetivos* – parecendo-nos que *as duas coisas estavam*

intimamente ligadas. As ideias apresentadas como sendo o “maior desejo” de alguns deles indicam que querem conquistar uma vida melhor, seja por meio dos estudos ou de caminhos “*alternativos*” – como ilustrado pelas significativas “opções” pelo tráfico, *ser cafetina* ou mesmo *ganhar na loteria*. Todas são fórmulas rápidas, mágicas e “no limite” – entre o dentro e o fora, a vida e a morte, o lícito e o ilícito... – para abraçar seus objetivos de felicidade.

Passemos, então, a discutir nossas descobertas acerca do conteúdo mais diretamente ligado à nossa pesquisa, procurando refletir sobre elas teoricamente.

3.2. Conexões: visões e articulações

A grande questão que permeou nossos esforços em campo foi perceber que lugar haveria para uma educação crítica perante o consumo e à publicidade, educação esta, conforme vimos, formadora mais do que informativa. Na mesma linha proposta por Adorno quanto a uma educação *emancipadora*, levamos “criticamente a sério” a proporção tomada pela indústria cultural na formação da consciência, e concordamos que há que se trabalhar por uma educação que encoraje o fortalecimento do eu e promova a emancipação de sujeitos aptos a julgar e decidir com autonomia. A educação formativa, crítica, parece-nos o caminho, e orientados por esta linha atuamos nas intervenções, fazendo uso de muitas reflexões e diálogos.

3.2.1. Informação e formação

Um dos primeiros temas que levantamos em classe foi, simples e diretamente, a discussão destes dois termos: *informação* e *formação*. Vejamos o seguinte relato, extraído de nosso Diário de Campo:

...explorando o que diferencia informação de formação, perguntei o que eles percebem que informa no mundo de hoje. Responderam: “jornal, professores, escola, trabalho, rádio, mídia, amigos, pais, publicidade, família”. Perguntei então qual a nossa atitude diante de tudo isto que recebemos da mídia, por exemplo, o rádio ou a TV: “relaxa, dança, canta”, “reza”, “pensa, reflete, filosofa”, “chora” – disseram. Suas declarações me

fizeram pensar nas diferentes formas de nos relacionarmos com a dura realidade que nos cerca⁴³, perante a qual podemos nos distrair (divertir, relaxar), ou pela qual acabamos sofrendo, constantemente na desesperança de poder transformá-la (rezamos, choramos). Quanto a pensar, refletir ou filosofar, que bom começo seria!

Como se pode observar, os alunos identificam facilmente os agentes da indústria cultural (mídia, publicidade, jornal, rádio e mesmo o trabalho) como agentes de *informação* e reconhecem neles tanto o efeito da *diversão* (as pessoas relaxam, cantam, dançam), quanto como desencadeadores de angústia em face da realidade social (rezar, chorar). Percebem, ainda, que a informação é hoje abundante, de fácil acesso, mas que tem também o poder de confundir ou, até mesmo, de paralisar, promovendo uma espécie de *pane mental* – como se houvesse muito mais estímulos a que se está exposto do que o que se consegue elaborar, causando paralisia ou confusão:

... a gente vira esponja (absorve as informações) mas, se não organiza, é *tanto* (é demais)... não vê o que acrescenta... junta tudo e não sai nada como se não estivesse entrando, dá pane no sistema.

Novamente, lembramos de Lipovestky, ao chamar a atenção do leitor para o presente “assalto de informações” veiculado pela mídia, em veloz sucessão e substituição, que impediria “qualquer emoção duradoura”, promovendo uma espécie de “sensibilização epidérmica” ao mundo, e, ao mesmo tempo, uma “indiferença profunda em relação a ele” (Cf. Lipovestky, 2005a, pp. 32-35).

Contudo, quando discutimos a ideia de *formação*, associaram-na, à sua maneira, diretamente à *força do eu*, e trouxeram imediatamente a questão da mídia. Voltemos a um pequeno trecho de nosso Diário:

Indaguei então o que tem a ver com formação. Eles responderam: “caráter”; “se forma à base de informação”, “e o lado ruim, também”, “formação é o que (a mídia) vende, mas não é só a verdade, é só o que interessa (para a própria mídia) e é abstrato.

Vemos que reconhecem na *informação* um dos elementos *formativos* e, nesta linha, identificaram espontaneamente na mídia também o poder de *deformar*. Esta declaração foi ilustrada por uma narrativa que explicava que os telejornais exibem

⁴³ Claro que ainda mais dura é a realidade deles, devido, por exemplo, às condições socioculturais, à violência na rotina da periferia e aos próprios dilemas da adolescência.

imagens da periferia em desacordo com a realidade, onde “falta gente se dando bem, conquista, valorização” e “as pessoas que lutam para mudar”. A esse respeito, registramos o seguinte, na ocasião:

Um dos alunos ilustrou a questão com a imagem que os telejornais expõem da periferia (onde moram), que “não é a realidade, não sabem o que se passa e o que tem para oferecer, generaliza muito, mostra as guerras do tráfico... eu morei em um morro em Copacabana e tinha garotinho com R15, mas também a ONG que atendia as criancinhas, e só mostra o lado escuro, as pessoas criam um conceito em que se baseiam sem ver o bem... ou procura o cartão-postal, foto da Baía (de Guanabara) lá do Rio... não mostra as *pessoas que lutam para mudar*, o trabalhador”.

Ao indicarem o pouco espaço dedicado pela mídia aos sujeitos que transformam o mundo, fizeram-nos lembrar de Adorno: a indústria cultural que faz do consumidor objeto e não rei ou sujeito, tornando as visões de mundo, por ela veiculadas, imutáveis e sinônimos de “verdade”. Discutindo o tema “televisão e formação” (Adorno, 1971, 1995), o autor destacou o duplo significado da ideia de formação em face da televisão, já que a mesma, além de transmitir conteúdos ou informações que poderiam estar a serviço da formação cultural ou pedagógica, pode operar uma função *formativa* ou *deformativa* em relação à consciência das pessoas. Adorno se preocupou mais com as consequências da transmissão sem um propósito educacional explícito do que com seu potencial pedagógico, não se posicionando exatamente *contra* a televisão, mas a seu uso em larga escala, que “seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores” (Adorno, 1995, p. 77). Anos antes do crescimento deste meio, Adorno e Horkheimer (1947, 1985) já haviam contraposto seu antecessor – o rádio, ao telefone: enquanto este último era considerado “liberal”, uma vez que ainda permitiria que os participantes atuassem como sujeitos, o primeiro transformava “a todos igualmente em ouvintes⁴⁴” (1985, pp. 114). Adorno (1995) considera o conceito de *informação* como mais apropriado à televisão do que o de *formação*, e sobre isto pondera sobre uma televisão que pudesse divulgar informações

⁴⁴ Interessante notar que os autores sugerem que o telefone seria meio de comunicação com características e efeitos distintos do rádio. Eles viviam um cenário bastante diverso do atual: chegaram a acompanhar o crescimento da televisão como meio de comunicação de massa, mas não da *internet* e muito menos das mais recentes tecnologias digitais que, conforme promete o mercado, permitem a “interação” entre indivíduos – e, é claro, também entre estes e os agentes ou empresas da indústria cultural.

de *esclarecimento* mais do que submeter a consciência dos ouvintes a um discurso ideológico (Cf. 1995, pp. 76-80).

Neste ponto, novamente, Adorno trata de forma singular e específica a necessidade de educar para a TV, defendendo um tipo de ensino capaz de desenvolver aptidões críticas, possibilitando *desmascarar* as ideologias e protegendo as pessoas de falsas identificações, em especial em um mundo que se apresenta como dado de antemão. Sugere, enfim (e aqui a terminologia da qual se utiliza nos parece de especial relevância), um tipo de abordagem que “deveria *imunizar (grifo nosso)* tanto quanto possível as pessoas em relação a esse caráter ideológico desse veículo de comunicação”, evitando a “imposição de um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos”. Esta educação trataria exatamente de “pensar problematicamente” os conceitos como aqueles por ele apresentados, possibilitando a formação de “um juízo independente e autônomo” e evitando que a simples existência dos veículos de comunicação e do mundo por eles delineado possa converter-se, para tantas pessoas, no “único conteúdo da consciência” (Cf. Adorno, 1995, pp. 79-80).

*

Muito tempo depois dessas reflexões veiculadas por Adorno a propósito da mídia, nossos alunos apontaram espontaneamente que talvez esta trabalhe mais pela manutenção do *status quo* do que por sua transformação, dando pouco espaço à valorização do sujeito que atua – e assim, talvez, alimentando o conformismo. Saíram mobilizados quanto a esta questão, como narramos em nossos registros:

Aproveitando esta discussão acerca do que a mídia expõe para o mundo, indaguei como eles se sentiam: “exclusão, indignação, medo, insegurança, revolta, tristeza, impunidade, desprezo”, foram os sentimentos apontados. E faltaria “gente se dando bem, conquista, valorização”. Ou, poderíamos pensar ainda, que a mídia só associa o “se dar bem” às conquistas como consumidor (ter) ou como trabalhador (por exemplo, o esforço para tornar-se um executivo de sucesso ou um trabalhador eficiente), mais do que às de ser valorizado como sujeito autor de transformações sociais.

*

O tema da influência da publicidade não tem estado ausente da cobertura da mídia, inclusive de alguns meios de alcance popular. Por exemplo, durante o período em que desenvolvíamos nosso trabalho de campo, o jornal Metro, distribuído gratuitamente nas ruas de São Paulo, trouxe a matéria “71% das mães pagam mais para comprar o que os filhos querem⁴⁵” (21 set. 2007, p. 12), salientando que a publicidade é a maior fonte de influência na escolha de marcas. Também em minha experiência com “pesquisa de consumidor”, era comum observarmos a adoção da linguagem técnica do marketing e da publicidade por pessoas “comuns”, como se o idioma *marketês* estivesse incorporado no cotidiano das pessoas.

Também em nosso campo, os alunos se utilizaram de muitas palavras correntes do mundo do *marketing*, da mídia e do consumo (como *público-alvo*, *espectador* e *merchandising*, por exemplo), cujo sentido exploramos com eles:

Perguntei o que queriam dizer:

- Consumidor – aquele que consome; consumir é comprar, usufruir, tomar, comer, beber, apreciar, adquirir...;
- Espectador – *assistindo, esperando*;
- Público-alvo – o que querem atingir.

A esse respeito, a professora de Artes (...) trouxe o tema “propaganda subliminar” para a pauta, associando-o à exposição de marcas e produtos nas novelas. Um dos alunos, prontamente, trouxe o jargão publicitário: – Ah, isto é merchandising! É propaganda *discreta*, não direta.

Ainda que possamos vincular o significado de “espectador” a “expectador” (aquele que “espera” no sentido daquele que “tem expectativa”), a associação poderia também sugerir a suspeita de que “somos todos ouvintes”, transformados em “alvo” ou “audiência” pela indústria cultural, uma audiência que pouco atua e mais assiste ou espera. Esta ideia não é distante do olhar de Adorno (com Horkheimer) e em seus trabalhos posteriores sobre os efeitos da TV, como iremos expor a seguir.

⁴⁵ Este artigo narrava resultados de pesquisa conduzida pela consultoria TNS Brasil, entre 2.000 mães de crianças entre três e nove anos, em sete países da América Latina e Ásia. Indicava, por exemplo, que 82% das mães dos países latino-americanos afirmaram que eram seus filhos que escolhiam as marcas de diversas categorias de alimentos, no momento da compra; que a publicidade seria o maior fator de influência na escolha de marcas (83%), seguido pela associação com personagens como Barbie ou super-heróis (72%) e pela influência de amigos, embalagem, brindes. O mesmo estudo informava que 71% das mães brasileiras pagam mais caro para “satisfazer a vontade dos pequenos” e que crianças de três anos já são capazes de reconhecer e pedir por marcas que desejam.

3.2.2. TV: A gente se vê por aqui?

A TV, meio de comunicação ainda *jovem* na época em que *Dialética do Esclarecimento* fora publicado, já era identificada por Adorno e Horkheimer como uma síntese do rádio e do cinema que poderia exprimir mais ainda “a unidade como seu verdadeiro conteúdo” (1985, p. 117). Os conteúdos seriam previsíveis e o efeito e a técnica avançariam sobre as ideias. “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” e sua totalidade (assim como seus meios e formas) faz com que seus produtos sejam consumidos “alertamente” ainda que sejam “proibitivos” à “atividade intelectual do espectador” (Cf. Adorno & Horkheimer, 1985, pp. 118-9). Aliás, não muito diferente do que se demandaria ao trabalhador – até porque, a indústria cultural e seus produtos fariam avançar a lógica da produção industrial também sobre o lazer. Depois, na década de 60, dado o crescimento e características da televisão e seu papel na indústria cultural, Adorno dedicou seu olhar a este meio. Entendia que a televisão, mais do que o rádio e o cinema (dos quais seria uma combinação), apreende a “totalidade do mundo sensível em uma imagem que alcança todos os órgãos, o sonho sem sonho” (Adorno, 1963, 1975a, p. 346). Com o advento da TV e sua entrada “em domicílio”, as manifestações da indústria cultural invadiriam ainda mais todos os espaços “fora do período de trabalho”, sendo que seus veículos se articulariam de tal forma que se subtrairia o espaço para que “a reflexão possa tomar ar e perceber que o seu mundo não é o mundo” (Adorno, 1975a, pp. 346-7).

Assim, Adorno enxergava o clima da indústria cultural dessa época como fruto de uma série de manifestações divergentes na técnica, porém afinadas entre si, alimentando-se da uniformização ou totalização da cultura. Ressaltou, mais uma vez, a ideia de que servem à manutenção do *status quo*, construindo um mundo como aparência de forma completa para tornar “inescrutável a aparência como ideologia” (Adorno, 1975a, p. 347). Enxergava na TV ainda maior força do que a do cinema em reduzir as fronteiras entre realidade e imagem para a consciência, fazendo esta última retroceder: como se a imagem fosse “parcela da realidade” – ou como se a realidade fosse sempre “olhada através dos óculos da TV” (Adorno, 1975a, p. 349).

Além disto, aponta a TV como um agente que disfarça o real afastamento das pessoas, reunidas “em mutismo” como se de fato fossem próximas e solidárias. O trecho, a seguir, merece reprodução integral:

Aquela “proximidade fatal” da televisão, que também é causa do efeito supostamente comunitário do aparelho, em torno do qual os membros da família e os amigos, que de outra forma não saberiam o que dizer uns aos outros, se reúnem em mutismo, não só satisfaz um desejo diante do qual nada de espiritual se pode manter que não se transforme em propriedade, como ainda obscurece a distância real entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas. Ela se torna o sucedâneo de uma imediação social que é vedada aos homens. Eles confundem aquilo que é totalmente mediatizado e ilusoriamente planejado com a solidariedade, pela qual anseiam (Adorno, 1975a, p. 350).

Ou seja, é como se a TV viesse a suprir a lacuna da falta de mediação que, outrora, possibilitava a formação de uma consciência crítica. Como consequência, a televisão mesma se torna a única mediação social. Quer reforçar mais uma vez que, com a indústria cultural, o único sujeito é ela própria, que tampouco deixa espaço para a intersubjetividade – ainda que crie a ilusão de convívio, de troca e proximidade.

Tal ideia é hoje reforçada explicitamente pelo próprio *slogan* da TV Globo, que não se intimida em dizer “A gente se vê por aqui”, dando a impressão de que efetivamente algum encontro pudesse ser feito na TV e não sua mera ilusão. Como diria Zelcer: “A ficção se confunde com a realidade. O *reality* é real. A imagem no vidro, o vidro mesmo, confunde-se com a vida e com a carne humana” (Zelcer, 2006, p. 115).

Carvalho, no artigo “A crise na educação como crise da modernidade”, publicado na edição especial *Hannah Arendt pensa a educação* da *Revista Educação*, não deixa de lembrar que a diluição crescente das fronteiras entre o público e o privado é “algo que experienciamos cotidianamente” (s.d., p. 21). Ele cita como “faces visíveis” do fenômeno os programas de televisão que “expõem ao público a intimidade dos seus participantes” (Carvalho, s.d., p. 21) ou ainda a apropriação privada de bens e serviços públicos. O autor lembra que as atividades ligadas ao *labor*, à mera sobrevivência, ganharam espaço crescente, reduzindo em nossas cidades o espaço para o encontro de cidadãos e organizando-as em torno da produção, do fluxo e do consumo de mercadorias – sendo a sociedade de hoje um “somatório de interesses particulares em tensa competição por espaço e legitimidade” (Carvalho, s.d., p. 22).

Portanto, a única locução (mais do que interlocução) parece ser a da própria televisão, que substitui os espaços ou instituições de mediação social e o faz em linguagem primitiva, sem espírito. Adorno aponta que a linguagem imagética da televisão é mais primitiva do que a das palavras, e ela contribuiria para um “desacostumar-se” delas ainda maior – até porque, mesmo que as “sombras vistas na tela de TV” falem, seu discurso é redundante, simples acessório e voz do “espírito objetivo” que não resulta do jogo de forças da sociedade, mas é planejado industrialmente (Cf. Adorno, 1975a, pp. 350-1).

A televisão, que faria as imagens serem mais *absorvidas* do que contempladas, gera o aprendizado de um “comportamento conformista” que martela e repete para reforçar o “simples ser-assim, daquilo a que o andamento do mundo reduziu os homens” (Adorno, 1975a, p. 352-3). Ao invés de servir à consciência, dando “ao inconsciente a honra de elevá-lo ao consciente”, a indústria cultural, com a televisão à frente, reduziria “os homens ainda mais a formas de comportamento inconscientes do que aquelas suscitadas pelas condições de uma existência, que ameaça com sofrimentos aquele que descobre os seus segredos, e promete prêmios àquele que a idolatra” (Adorno, 1975a, pp. 353).

Ao martelar “refrões” do tipo *o êxito é o máximo que se pode esperar da vida*, a TV exploraria o inconsciente “em favor de um aviltamento civilizatório”, reduzindo-o “à mera ideologia para alvos conscientes” (Adorno, 1975a, pp. 353-4). Não servindo, portanto, aos sujeitos, à sua consciência ou individuação, mas fragilizando-os ao mergulhá-los na mais completa *alienação*⁴⁶.

⁴⁶ Segundo o *Dicionário do Pensamento Marxista* (Bottomore, 2001), mesmo antes de Marx, *alienação* já era considerado um importante termo filosófico e usado, como ainda hoje, na vida cotidiana, na teoria econômica, no direito, na medicina e psiquiatria. Marx atribuiu à alienação lugar central, com o seguinte sentido: “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados (1) aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou (2) à natureza na qual vivem, e/ou (3) a outros seres humanos, e (...) também (4) a si mesmos (e às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)” (Bottomore, 2001, p. 5). Para Marx, a alienação é sempre de seu próprio ser *em relação* a si mesmo (e suas possibilidades humanas) e *através* de si mesmo (de sua própria atividade). Sendo assim, a “auto-alienação” seria a própria essência e estrutura básica da alienação (não uma forma específica dela), como também se constituiria em, mais que um *conceito*, um *apelo* em favor da modificação (revolucionária) do mundo – ou desalienação. Marx trata do tema nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (1932, 2004), indicando, no Primeiro Manuscrito, que há variadas formas de o homem alienar de si mesmo os produtos de sua atividade, transformando-os em fins em si mesmos com os quais se relacionaria como um escravo, impotente e dependente diante de tal poder. Além disto, aliena-

A menção à alienação faz lembrar que, ao discutir *formação*, nossos jovens associaram-na à *possibilidade de um olhar para dentro e para fora*, para o outro, na contracorrente do ritmo e das demandas exteriores da sociedade administrada: “para achar lugar no mundo, (a gente) só pensa no umbigo, na sobrevivência, muitas ações, fazer, pagar, *sem tempo para pensar o que quero e nem na vida dos outros*.” Indicaram, assim, que falta o diálogo e o interesse nas pessoas (na interioridade de cada um, nos outros e no entorno), centrados que estamos em nós mesmos e no sucesso individual. A alienação é de si mesmo e do outro: enfim, uma alienação de nossa própria existência.

3.2.3. Alienação e diálogo político

Considerando as questões acima, nossas intervenções tomaram partido de dinâmicas que alternassem o olhar para *dentro* e para *fora*, o pensar individual com o ouvir e compartilhar com o outro. Assim, um dos frutos do trabalho que foi reconhecido pelos alunos foi a possibilidade de conhecer mais os demais, tomar contato com outras formas de ver as coisas e *julgar* menos, no sentido de olhar para os demais de forma preconcebida ou acusativa. Se atentarmos para o grande afastamento destes alunos, um dos outros, em suas vidas cotidianas, veremos que construir algum tipo de tecido social seria mesmo pertinente ao caráter formativo de nossa proposta. Conviviam há anos, moravam próximo e praticamente não se conheciam, sabiam pouquíssimo uns dos outros. Simplesmente, encontravam-se todos os dias e *assistiam* aulas no mesmo espaço.

É como se a atitude espectadora perpassasse todos os aspectos da vida. Como se, aquela mesma atitude que se observa diante da TV – e que, como vimos, segundo Adorno, “disfarça o real afastamento das pessoas, reunidas ‘em mutismo’...” (1975a, p.

se da própria atividade pela qual eles são criados, da natureza na qual vive e dos outros homens – em última instância, de sua própria essência, de sua natureza humana: é a alienação que se produz entre o homem e sua humanidade. Volta, depois, ao tema, em *O Capital* e os *Grundrisse*. Enquanto para os autores marxistas a desalienação depende da transformação social, para outros, ela pode ter uma essência e soluções distintas – p.ex., se associada a fatores psicológicos, poderiam ser curados por uma “revolução interior” ou tratamento psicanalítico (Cf. Bottomore, 2001, pp. 5-9). *Como vimos, vários pensadores da Escola de Frankfurt, incluindo Adorno e Horkheimer, foram buscar nos conceitos freudianos novas maneiras de compreender a sociedade, repensando a partir deles, em especial, os problemas da alienação e da ideologia, que teria uma dupla faceta, social e psicológica.*

350), acontecesse também na escola, provavelmente no trabalho, na comunidade, todos inconscientemente enredados na lógica de passividade e isolamento da indústria cultural, em que o único sujeito seria ela própria.

Nesta linha, percebemos também como os alunos se angustiavam com o estado das relações: ao tratar do que incomoda ou preocupa, retrataram um mundo *esgarçado* e, com a ajuda dos desenhos, fizeram aflorar o desrespeito na família, nas relações sociais e nos cuidados com a Terra. Mostraram como se ressentem da falta de autoridade na família e no lar, falaram da violência e associaram o “desandar” das pessoas e a desagregação social ao “fim do mundo”. A seguinte troca de ideias ilustra bem:

- O mundo vai acabar aos poucos e, conforme acaba, as pessoas vão desandando.
- O mundo não acaba, as pessoas é que vão acabando.

Tal visão apocalíptica parece expressar a preocupação com o estado das coisas no mundo em que vivem, mas do qual se veem apartados e, sem condições de tomar os seus rumos nas próprias mãos, tampouco visualizam a perspectiva de mudá-lo.

O tema de um mundo insustentável associado à degeneração das pessoas ou da sociedade foi reforçado no debate sobre o futuro, quando discutimos as consequências do aquecimento global e alguns alunos levantaram a seguinte questão: “Como vai ser o mundo se continuar deste jeito?” Esta questão foi associada à falta de cuidado, às condutas de pessoas que sabem ou *percebem determinadas coisas*, mas “são mal-educados”. Como exemplo, citaram as pessoas que consideram que, se todos fazem certa coisa (ainda que inadequada), eles próprios também podem fazer. Assim, percebem que vivem em um ambiente onde haveria um tipo de *liberdade* (individual e mais associada à falta de limites do que ao poder de escolha) e *violência* (social, em decorrência): “veem (o que está errado), mas ninguém pensa no futuro”. Seria o mesmo que dizer: entendem que as pessoas não atuam para construir um futuro coletivo desejável, mas mesmo assim são coniventes.

Vale observar que um dos grupos, tendo terminado o trabalho proposto, passou diretamente a um debate político sobre a própria escola, fazendo críticas e levantando propostas de mudanças que incluíam um maior envolvimento de todas as partes (em

especial dos pais e alunos) na escola, que “não depende só de um ou de outro”.

Analisemos como isto se deu:

Quando se aproximou o professor de Matemática, o grupo iniciou o debate criticando condutas da própria escola e de seu diretor, defendendo maior participação (do corpo discente) e a necessidade de consultar os alunos. Reclamaram terem sido orientados a assinar regras disciplinares que não discutiram, mas que lhes foram impostas; reclamaram ainda das instalações da escola e da falta de manutenção da mesma, da conduta de outros alunos. Procuraram soluções (Câmeras na escola? Polícia no pátio? Maior envolvimento dos pais?) e, ao serem provocados sobre responsabilidades, ponderaram que seria necessário o envolvimento de todos, que a escola não dependia só de um ou de outro... Ou seja, o momento propiciou um debate crítico que se dirigiu à própria escola, como um todo.

Foi um bom exemplo da atividade que pôde provocar um questionamento sobre o estado do mundo e a responsabilidade de cada um em construí-lo, contrapondo-se ao conformismo. No âmbito pré-político da escola, experimentaram talvez uma pequena faísca do desejo de atuar e, com ela, a possibilidade de tornarem-se algum dia sujeitos da história.

3.2.4. Da publicidade e seus efeitos

Quanto à publicidade, é interessante notar que, em sua crítica, se formaram dois olhares não mutuamente exclusivos. Primeiro, que ela teria um papel alienante, que poderia fazê-los “sair da realidade” ao seduzir e manipular a consciência. Segundo, que o incentivo ao consumo⁴⁷ parecia vir acompanhado do impulso para uma mudança em

⁴⁷ Trataram, em seu diálogo, de pelo menos três diferentes formas de consumo (que atendem a diferentes necessidades humanas, como as físicas, mentais e sociais): da posse de bens básicos associados a nossas necessidades fisiológicas (como a casa), de mercadorias de consumo (coisas que se quer *ter*, crescentemente, mais por seu valor atribuído socialmente do que em razão de um valor de uso que lhe seja intrínseco) e do consumo de lazer e entretenimento. Segundo a visão marxista, o consumo dos produtos do trabalho humano é “a forma como os seres humanos se mantêm e se reproduzem como indivíduos e como indivíduos sociais” (no sentido fisiológico ou *físico e mental* tanto quanto de um determinado *contexto sócio-histórico*), sendo que no capitalismo o consumo é principalmente o de mercadorias (“economia de mercado”). Marx associa o consumo a um “sistema de necessidades humanas” e faz distinguir as “fisiológicas básicas” das que decorrem dos “sucessivos avanços no desenvolvimento das forças produtivas e na relação das forças sempre em transformação, entre as classes sociais (‘popularização’ de bens e serviços de consumo antes reservados à classe dominante)”. Considera que o crescimento da indústria em larga escala gerou uma importante ampliação na esfera do consumo e

direção a melhores condições, para “sonhar mais” e “subir na vida”, como se a publicidade ajudasse a criar ou alimentar objetivos que sem ela seriam inexistentes, *preenchendo um oco, um vazio de experiência*. Como narramos em nosso Diário de Campo:

E a publicidade, o que transmite? – perguntei. “Alegria, criatividade, incentiva o consumo e a mudança para condições melhores, sonhar mais, se puder...” (...): “faz sair da realidade”; “mas é um incentivo, nunca é tarde para desistir”; “incentivo para o materialismo, consumista”, transmite ideias do tipo “se tiver (algo) vou ser aceito, não vou ser excluído, se bebo, sou legal” ou se “estou na moda, atualizado, moderno”. Articularam, assim, um duplo papel para a publicidade: que ajuda a se divertir e se distrair (como quando faz sair da realidade) e também que estabelece objetivos e metas para os indivíduos, consoantes com a realidade da sociedade administrada, e estabelecendo, assim, as condições de pertencimento a tal sociedade.

Esta discussão se iniciou na 2ª intervenção com a 3ª D e seguiu ganhando corpo até as últimas intervenções com as duas turmas⁴⁸. Por exemplo, o grupo que trabalhou o *maior desejo* descreveu como seria o “esquema” do passado, representando-o pela *trinca carro-casa-família*. Quer dizer, imaginaram que, no tempo de seus pais, as pessoas estariam satisfeitas com uma família bem constituída, uma casa simples e um “fusquinha” na garagem. Hoje, os jovens se preocupariam com a faculdade e o diploma, o que demandaria esforços adicionais de crescimento intelectual e cultural. Porém, os próprios alunos acabaram concluindo que a faculdade e o diploma são desejados como *pontes ou meios* para chegar a uma visão de futuro não muito diferente da de seus pais, apenas mais “ambiciosa” em termos financeiros – família, casa (talvez um sobrado), carro (de preferência, Mitsubishi). Ou seja, se, no passado, constituir-se em “força de trabalho” braçal seria suficiente para se ter acesso a uma vida simples, no presente, o trabalho *digno*, da forma almejada por eles, parece apontar para uma inserção nas

“implica (...) uma crescente manipulação do consumidor pelas empresas capitalistas nas esferas da produção, da distribuição e da publicidade” (Bottomore, 2001, p. 79).

⁴⁸ Como veremos mais adiante, ainda ao finalizar a última intervenção, quando discutimos com os jovens o impacto de um trabalho de educação sobre seu comportamento perante o consumo e a publicidade, debatemos se a simples compreensão racional seria o suficiente. Submeti à discussão, então, a ideia de que aparentemente eles entendem pela lógica, pelo pensar, mas que o sentir seria mais difícil de tocar. Eles aceitaram e complementaram a ideia, com frases sobre a atração da interdição (‘O proibido é mais gostoso’), sobre a compra ‘por impulso’, sobre a ideia de que o consumidor ‘acha que não vai viciar’, que ceder ‘é psicológico, é fraqueza’, que agem ‘por influência do grupo’ ou por ‘não ter opinião própria’. Alguém resumiu: o jovem ‘nunca faz o que quer!’. Juntos, concluímos que a publicidade se dirige principalmente ao “sentir” das pessoas, a seu inconsciente, daí grande parte de seu poder de persuasão.

empresas, nas multinacionais. E, como seu desejo de consumo é mais sofisticado, para sustentar a ascensão social há que se “ter inteligência” e se “formar para ter as coisas”. “*E por que precisamos disto?*” – perguntei. “*Por que a sociedade cobra*”, disseram.

Ponderamos, então, agora, o seguinte: a sociedade, quem é? É abstrato. A indústria cultural? Mais uma vez, reportamo-nos Adorno, lembrando que somos “ainda educados para o trabalho” e que as ideias produzidas pela indústria cultural constroem uma “espécie de totalidade”. Somos cobrados pela “sociedade”? Somos cobrados pela “sociedade” que se converteu em “totalidade”: “O esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema” (Adorno, 1985, p. 37).

Deixemos claro: a discussão estava em torno de quais *sonhos* construímos, e eles são construídos em grande parte a partir da indústria cultural, com seus tentáculos também estendidos à publicidade. O aluno explicou que “hoje a gente quer fazer *pós* para ter Mitsubishi e sobrado”, e justificou como “quero evoluir, trabalhar em empresa grande, não ser acomodado... sonho é incentivo, se não sonhar...”. Mas o sonho é impregnado do sonho de *ter*, do consumo, de um lugar a conquistar que seja adequado à lógica da sociedade administrada. Não foi à toa que a discussão sobre sonhos foi “naturalmente” seguida por um engajado debate acerca das qualidades pessoais necessárias para entrar no mundo do trabalho, já que são assuntos correlatos – como trabalhador e consumidor se fundem.

É claro que não há mal em querer adquirir coisas, estudar, *progredir na vida*. E nossos alunos falaram também de afetos, casamento, felicidade. Mas parecia restar pouco espaço para a subjetividade, para quais objetivos poderiam ser-lhes próprios, peculiares a seu ser, suas histórias de vida, suas vocações e ambições particulares. Em parte podemos atribuir este fenômeno à fase da vida desses jovens, que terminam o estágio escolar e buscam seu lugar no mundo, onde trabalho e conquista financeira tornam-se centrais. Por outro lado, preocupa a qualidade das imagens que surgiram entre os jovens, que parecem reproduzir fortemente aquelas veiculadas pela indústria cultural, demonstrando, muito pouco, as distinções ou singularidades entre os diversos sujeitos que ali se encontravam.

Enquanto os alunos deixaram claro que é preciso saber “que lugar se quer” no mundo (*quem sou, onde quero chegar e com quem*), como vimos, Adorno (1975a) observa que a televisão, como agente da indústria cultural, apresenta o “sonho sem

sonho”, um “mundo que não é mundo” ao qual ficamos aprisionados. E a publicidade seria o “elixir de vida” desta cultura, que, mais do que informar e facilitar escolhas, como teria ocorrido no passado, se tornou um dispositivo de bloqueio de mercado a todos aqueles a quem não estaria ao alcance para dela fazer parte, eliminando concorrentes através de seus altos custos, exibindo poderio industrial e prendendo os consumidores às grandes corporações.

De fato, em minha experiência em pesquisa de publicidade, era comum ouvir dos participantes dos grupos de discussão frases do tipo “se está anunciando na TV, só pode ser bom”, em contraposição à ideia de que empresas que não têm poder para fazer publicidade não poderiam ser “confiáveis” o suficiente para produzir bons produtos. É como se aquilo que fora prenunciado por Adorno e Horkheimer (1947, 1985) se confirmasse plenamente: “Tudo aquilo que não traga seu sinete (da publicidade) é economicamente suspeito” e como todo produto estaria fadado a utilizar a publicidade, “esta invadiu o idioma, o ‘estilo’, da indústria cultural” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 152).

Além disso, os conteúdos editoriais e publicitários se *fundem*, assim como a publicidade e a indústria cultural se *confundem* – a exemplo do que observamos hoje em dia de forma ainda mais enfática na Revista Caras ou nas novelas, onde conteúdo e publicidade se misturam quase sem contornos através do *merchandising*:

Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá, reinam as normas do surpreendente e no entanto familiar, do fácil e no entanto marcante, do sofisticado e no entanto simples. O que importa é subjugar o cliente que se imagina como distraído ou relutante (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 153).

Manipular, enfim, fazendo “escolher o que é sempre a mesma coisa” com a sensação de liberdade de escolha. “Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural...” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 156).

3.2.5. Das semi-escolhas à liberdade

Temos a sensação de uma liberdade de escolha que não existe de fato, uma vez que escolhemos as mesmas coisas, ou seja, movemo-nos em um campo de variedade do mesmo – e tal aparência de liberdade “torna a reflexão sobre a não-liberdade incomparavelmente mais difícil do que antes, quando estava em contradição com uma não-liberdade manifesta” (Adorno, 2002, p. 79). Os jovens sonham dentro do sonho do que a sociedade “cobra” – cargo em multinacional, sobrado e Mitsubishi na garagem. Não escolhem seus sonhos, não escolhem o que desejam, apenas consentem e se conformam aos refrões da indústria cultural, ao simples e sofrido *ser-assim* de consumidor e trabalhador, onde *o êxito é o máximo que se pode esperar da vida*. Mas que espaço ou oportunidades (ou que liberdade) têm tido estes indivíduos para explorar sua subjetividade, procurando espaços e expressões próprias? Aparentemente, ao menos na escola, muito pouco. Onde mais?

Já como previam Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural renova efeitos para aparentar o novo, ainda que o esquema se mantenha sempre antigo. Dá espaço a “incorreções calculadas” para validar zelosamente o sistema. Introduce, enfim, a cultura no domínio da administração, ao “subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio de ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 123).

E tudo aquilo que for novo deve ser integrado: “uma vez registrado em sua diferença pela indústria cultural, ele passa a pertencer a ela assim como o participante da reforma agrária ao capitalismo” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 123). É como se tudo devesse ser *reconciliado*, diriam os estudiosos da Escola de Frankfurt.

Hoje, podemos pensar que mesmo as tentativas de resistência às correntes dominantes são “organizadas” pela indústria cultural, fomentando a ideia de uma aparente liberdade. Não é à toa que muitos dos movimentos e iniciativas que nasceram como *alternativos* ou *de protesto* são a ela incorporados, em grande parte através dos produtos do marketing e da mídia: o *hiphop* tornou-se nome de sabor de chiclé e

comercial de televisão, *funk* e danças de rua foram incorporados à MTV, e os movimentos em prol de uma vida mais despojada e menos materialista tornaram-se veículos comerciais de mídia (como a revista Vida Simples, por exemplo).

Neste sentido, os espíritos que pareceriam livres não o são, uma vez que as relações de pertencimento à sociedade são atribuídas exclusivamente àquele que se *integra* – como consumidor e como empregado, simultaneamente. E seria assim que “as massas logradas” sucumbiriam a um mito de sucesso, insistindo obstinadamente em uma ideologia que as escraviza (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 125).

*

Voltando aos nossos jovens, irresistível lembrar o famoso dito popular: “me engana que eu gosto”. Pois seria o engodo o que adapta, que integra, evitando sentirmo-nos estrangeiros em uma sociedade de trabalhadores e consumidores “de sucesso”? Para estarmos integrados, sonhamos o mito do sucesso (ou sucumbimos a ele), como sugere Adorno. E negamos a nós mesmos a possibilidade de pensar de modo diferente, atuando de forma menos integrada às imagens comuns do que é ter sucesso. Vejamos o que foi possível refletir a este respeito com os jovens:

Pedi para voltarem a olhar os desenhos e refletirem sobre o que haveria em comum entre os trabalhos dos diversos grupos. Contrastaram o mundo antigo, que “parecia mais feliz” e “que cobrava pouco”, ao “*futuro que já estamos nele*”, marcado por preocupações, violência e desrespeito.

A ideia do futuro que invade o presente e que, portanto, dá a sensação que “já estamos nele”, não nos passou despercebida: se já chegou, como poderemos, como sujeitos criadores, constituí-lo? Restaria preocuparmo-nos com seus problemas, angustiando-nos diante deles e da nossa incapacidade de mudar o mundo?

Retomando a ideia do mundo ou da sociedade que *agora cobra mais*, e da *importância daquilo que se sonha para si*, pedi que refletissem um pouco mais sobre o que seria diferente do sonho antigo, no tempo presente. Seguiram-se várias reflexões de grande profundidade e clareza, todas muito importantes para nossa pesquisa. Nós as reproduzimos aqui de forma similar a como surgiram, para dar uma noção da corrente de associações que emergiram:

“O foco antes era no amor”, “não tinha MP3 e agora tem muita coisa, muita opção, a gente vê o amigo e pede, se não tem dinheiro, dá discussão. O que para nós é pouco para eles era muito, não pensavam em bens materiais”; “o que era novo para eles, antes, para nós é ultrapassado, sempre se quer mais e mais, tinha telefone em casa e agora é um celular para cada, antes era um carrinho para o filho e agora é videogame”; agora “é muita desigualdade, vê no supermercado uma TV de quatro mil e pensa que não pode ter, gera violência”; “a mídia influencia muito, a tecnologia avançando, o dinheiro diminuindo, tudo com o custo aumentando e o lucro aumentando”; “se um compra, todos querem comprar, ter, um tem o outro quer. Quer acompanhar mesmo sem condições, é celular normal, depois com música, depois com foto...”; “antes um tênis era bom, tênis barato era legal, agora é luzinha, rodinha, a criança vai ter que querer, influencia. A marca não era conhecida, não ligava, agora é Nike, Adidas, todo mundo quer”; “tem uma influência de culturas umas nas outras, é o capitalismo, a livre-iniciativa; “tem os ricos e os pobres, um compra à vista e o outro parcelado (as mesmas coisas)”.

A *não-escolha* ficou clara quando falaram das mudanças sobre o que se sonha entre o passado e o presente: “o foco antes era no amor (...) não tinha MP3 e agora tem muita coisa, muita opção, a gente vê o amigo e pede” – opção sem opção, por imitação? “O que era novo para eles para nós é ultrapassado, sempre quer mais e mais” – mais do mesmo que aparenta ser novo e logo deixa de ser. “Se um compra todos querem comprar, ter, um tem o outro quer. Quer acompanhar mesmo sem condições” – para pertencer, há que ter o que é igual, o mesmo objeto, independentemente de sua subjetividade, possibilidades, sem liberdade de escolha... *Que opção resta? Qual espaço de liberdade?* As condições de compra, ora! Novamente: “tem os ricos e os pobres, um compra à vista e o outro parcelado (as mesmas coisas)”.

Difícil, portanto, falar em liberdade, se falta a “subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia” – como consumidores, somos todos iguais. Mas, cidadãos, não.

3.2.6. Vacinação preventiva

Dor e resistência

Passemos, agora, a discutir questões relacionadas à ideia de realizar uma *vacinação preventiva*, ainda utilizando os termos de Adorno, com o intuito de promover algum tipo de *resistência* com relação à publicidade e seus efeitos.

Seria ambicioso esperar que pudéssemos realizar um trabalho exaustivo, neste sentido, em quatro intervenções ao longo de cerca de três meses. Metade destes encontros visou conhecer os jovens e seu contexto, criar algum vínculo com eles e tratar do assunto apenas de forma exploratória, prospectiva. A experiência propriamente da *educação preventiva* foi alvo central, de forma estruturada, nas 3ª e 4ª intervenções. Como vimos, buscamos realizar uma reflexão crítica acerca do consumo e da publicidade, expondo, por meio do trabalho de análise da estratégia publicitária e da desconstrução de comerciais, e conforme assinalou Adorno, os “inevitáveis truques de propaganda que atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas” (Adorno, 1995, p. 48). Mostramos a realidade do trabalho das agências e da elaboração dos filmes comerciais (para Adorno era uma oportunidade de perceber as “falsidades aí presentes”) e discutimos como tais técnicas buscavam a identificação e a persuasão.

Talvez aqui resida a essência de nossas descobertas, e o que mereceria o maior cuidado na implementação de programas de educação para a crítica do consumo e da publicidade: a apreensão ou compreensão formal do que está por trás da lógica da publicidade é rápida e precisa. Porém, ela implica uma “desconstrução” que pode ser ameaçadora e dolorida e que deve ser cuidada com atenção, uma vez que se trata de uma “desconstrução” estrutural do que percebemos que nos cerca e pode levar consigo alguns sonhos. Sonhos que, por sua vez, embora talvez emprestados da indústria cultural, são os que existem, os que guiam a muitos de nós.

Na verdade, nossa experiência de campo provocou em nós mesmos, pesquisadores, a re-significação de algumas das declarações de Adorno aqui apresentadas, com maior ênfase à *dor* com a qual tal projeto lidaria, e aos esforços que demanda. Como vimos, Adorno já indicava que “desvendar as teias do deslumbramento implicaria um *doloroso* esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da

vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade” (Adorno, 1995, p. 43), e talvez por isso ele convocasse *todas as energias* para tal tarefa, que entendia como uma *das mais prioritárias* para pedagogos e psicólogos. Ou seja, ao fazer compreender o ambiente que nos cerca, desafiamos objetivos e sonhos, e isto angustia a todo aquele que se encontra mergulhado no mundo dominado pela mídia. Pareceu-nos, até mesmo, que poderia gerar uma *dor de perda ou representar uma ameaça*, do ponto de vista psicológico, ao *retirarmos* os sonhos dos jovens, muitos deles “emprestados” da mídia – ou por ela *implantados* no imaginário juvenil⁴⁹.

Para explicitar estas ideias, recorreremos a um relato mais detalhado das terceiras intervenções, extraído de nosso Diário de Campo:

Na minha volta à escola, encontrei as turmas extremamente agitadas e dispersivas. Ao entusiasmo declarado por retomarmos o trabalho, contrapunha-se uma imensa dificuldade de manter a concentração, ouvir a mim e aos demais, engajarem-se na atividade. (...) Conteí aos alunos que conduziria uma atividade semelhante à que a professora deles havia vivenciado na USP, onde mostraria alguns comerciais e depois trabalharia com eles como estes comerciais haviam sido planejados e elaborados. Lembrei-lhes também o objetivo geral do trabalho, explicitando que tinha a ver com meu projeto de pesquisa, que pretendia refletir sobre um trabalho de educação perante a publicidade e o consumo, a título de “prevenção” em relação aos efeitos da propaganda, conforme a ideia geral sugerida “por um conhecido filósofo alemão, Theodor Adorno”.

Em seguida, ainda, antes de mostrar os comerciais, explorei com eles o que acontecia antes de uma empresa decidir produzir publicidade, perguntando sempre, repetidas vezes, a cada declaração dos alunos: “E antes disto?”. Meu objetivo era que tivessem a noção da “cadeia”, do que gera a “necessidade” de um comercial para uma empresa. Assim, começaram com sugestões do tipo “contratam os atores e filmam” ou “a agência de publicidade tem uma ideia” e foram retrocedendo para “a empresa pede para a agência de publicidade”, e depois “a empresa precisa vender”, “a empresa quer fazer as pessoas preferirem os produtos dela e não os dos concorrentes” e “a empresa quer lucro”. Tal olhar retrospectivo em direção aos fundamentos da publicidade visava exercitar a reflexão sobre a “origem das coisas”, como das ideias e produtos publicitários, em contraposição ao olhar que apenas observa a situação ou o “estado das coisas”, sem se perguntar o que está por trás.

Expliquei que os comerciais não eram criados “a esmo”, que havia uma estratégia por trás baseada em estudos sobre a cultura, a sociedade, os “consumidores” ou “público-alvo”, a categoria de produtos e a própria marca. Disse, ainda, que compartilharia com eles um

⁴⁹ A leitura de livros de negócios como *Vendendo Sonhos: como deixar qualquer produto irresistível* (Longinotti-Buitoni, 2000) pode dirimir qualquer dúvida sobre a intencionalidade deste “implante de sonhos” pela indústria. O autor versa sobre *o negócio de vender sonhos*, que “leva clientes a gastar e garantem o futuro de uma empresa” (Longinotti-Buitoni, 2000, p. 23), e que, portanto “...as empresas devem não só criar produtos e serviços fantásticos, mas também induzir desejo e fascinação na mente de seus clientes. Elas precisam criar um sonho” (Longinotti-Buitoni, 2000, p. 55).

exemplo de documento como os utilizados em agências de publicidade, denominado “*Brief de Criação*”. Dele constava uma série de itens ou “perguntas” mais ou menos universais, que, respondidas, sintetizavam a chamada “Estratégia de Criação”. O documento “guia” os profissionais de criação para que desenvolvam as assim chamadas “ideias criativas” de campanhas, as mais eficazes para persuadir os “consumidores”.

Antes de continuarmos, é útil perceber o que contém a estrutura básica destes documentos. Apresentamos um exemplo no Apêndice. Com diferenças pequenas entre os utilizados entre as diversas empresas anunciantes e agências, são ideias e *argumentos* da seguinte natureza:

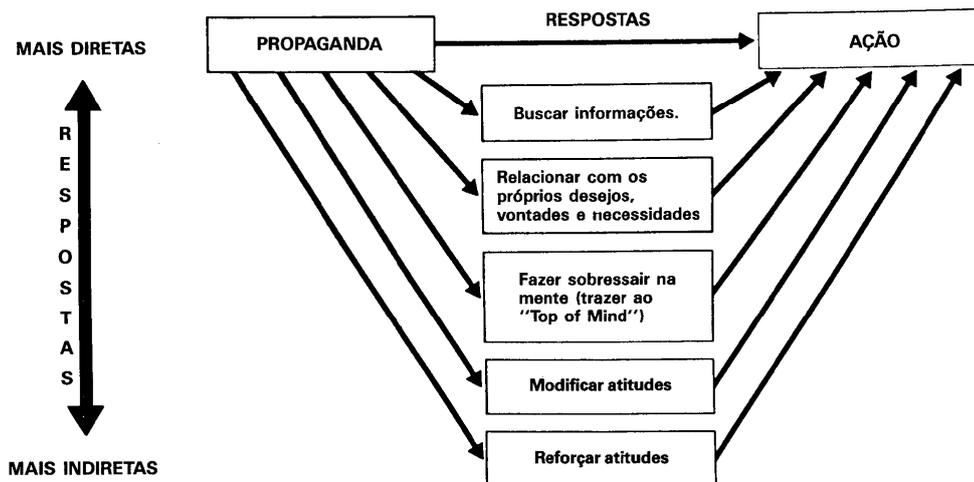
1. *Explicitação do “problema” ou “oportunidade” que a publicidade deve abordar*: tomando em consideração o ponto de vista do “consumidor”, o documento explana quais as percepções das pessoas que a publicidade deve alterar ou reforçar, ou mesmo “corrigir” (*sic*). Podem ser acerca do uso ou valor de determinada categoria de serviços ou produtos, de uma marca, ou mesmo questões acerca de uma visão de mundo, ideias. Questões de comportamento também são frequentemente abordadas.

2. *Definição do “público-alvo”*: uma descrição daqueles grupos de pessoas a quem a mensagem deve se dirigir, tanto do ponto de vista “psicográfico” (*sic*) como “demográfico”: o que o público pensa ou sente a respeito da categoria ou de nossa marca? Por que desejariam o que estamos oferecendo? Por que é este o público-alvo? Não é incomum que uma marca tenha mais de um público-alvo, cada qual “receptor” de apelos específicos. Por exemplo, um alimento infante-juvenil que venda conteúdo nutricional para as mães e diversão ou sabor para as crianças.

3. *Estabelecimento do “papel da publicidade”*: o que exatamente a publicidade deve “fazer”? Quanto mais precisamente for definido o papel da publicidade, mais capaz esta será em transmitir a mensagem desejada e influenciar seus “públicos-alvos” de forma eficaz. A seguir, um exemplo de como estes “papéis” – ou “escala de respostas” eram descritos, por uma prestigiada agência de publicidade internacional, nos anos 80 e 90:

4. *Definição de uma “resposta-chave” típica, na possível linguagem do “público-alvo”*: tomando em consideração a escala acima, descreve-se, nas “palavras do consumidor”, o que queremos que as pessoas percebam, sintam ou acreditem como resultado da publicidade. A ideia não é definir o que o comercial deve *dizer*, explicitamente, mas o que as pessoas deveriam *responder* – pensar, sentir e fazer como “consequência” a ele. Por exemplo, se uma aeromoça quer que os passageiros de um avião se tranquilizem, jamais deveria tomar o microfone e dizer “Fiquem calmos!”; tampouco, a um palhaço não bastaria dizer “Eu sou engraçado!”. Ao invés disto, seriam ideias como “Quem usa (marca) tem mais sucesso” ou “Quem é inteligente só usa (marca)”, ou ainda “Eu me sinto próximo às ideias desta marca”.

Escala das respostas diretas e indiretas à propaganda



5. *Detalhamento das informações e “atributos” que podem justificar ou tornar crível a ideia proposta:* se busca explicar por que uma pessoa do público-alvo deveria acreditar nas ideias a serem expostas. Pode ser tanto a explicitação de um atributo funcional da marca ou produto (fórmula ou outras características intrínsecas, evidências científicas e demonstrações de resultado ou funcionamento, etc.) ou necessidades emocionais do usuário, suas crenças pré-existentes e visões de mundo, sobre a categoria e sobre a marca (por exemplo, por que “uma boa mãe” sempre age de determinada forma, por que todos já sabem que “quem é popular” usa determinada marca, o som de um motor que transmite potência ou o design de um aparelho de som que transmite tecnologia ou modernidade, etc.).

6. *Aspectos da personalidade da marca que a publicidade deve ajudar a expressar:* os publicitários entendem que marcas têm “personalidade” ou “identidade”, com as quais os “consumidores” criam vínculos. Busca-se descrever, então, qual é a personalidade da marca e que aspecto dela a publicidade deve reforçar, bem como se necessita de mudança ou reforço. Muitas vezes a publicidade atua para renovar personalidades de marca (por exemplo, rejuvenescer ou tornar mais confiável) e para criar vínculos entre marcas e determinados grupos da população apenas por suas “personalidades” (como, por exemplo, jovens ou consumidores preocupados com ecologia). Volvo, a marca de automóveis, teria uma personalidade confiável; Jaguar, esportiva; Jeep, aventureira. A margarina Qualy seria moderna e, Dorigana, tradicional; o banco Bradesco seria despojado e acessível, Citibank, sofisticado, etc.

No cotidiano de uma agência, os profissionais de pesquisa de mercado e consumidor e os planejadores de comunicação costumam trabalhar em tal tipo de definição para então *encomendar* a peça publicitária (campanha de televisão, revista, rádio etc.) para o departamento de criação. Os profissionais desta área – muitas vezes chamados de *os criativos* – desenvolvem as campanhas por encomenda, baseados nestas

estratégias e buscando no poder das histórias, das imagens, metáforas e, muitas vezes, do humor e da emoção, tocar o desejo do “consumidor”.

Voltando a nosso trabalho de campo, depois de apresentarmos aos alunos um formulário de *Brief Criativo*⁵⁰ com itens semelhantes aos explanados acima, propusemos a seguinte atividade:

Apresentei um vídeo com uma série de quatro diferentes campanhas publicitárias, cada uma de um anunciante das seguintes categorias de produtos: linha branca⁵¹, açúcar, margarina e varejo (ótica e revelação). A exibição dos filmes foi certamente o ponto de maior envolvimento dos alunos, naquela noite. Não apenas pararam as conversas paralelas como assistiram atentamente aos comerciais, deram risadas, vibraram. Olhos na tela, sorrisos no rosto. Alguns faziam comentários entre si, repetindo frases ou partes dos comerciais. Ao final, um penoso “já acabou?” – e tive que lembrar que veríamos ainda mais uma vez para poder discutir a estratégia.

Assim, logo após a exibição solicitei que os alunos escolhessem alguns dos comerciais para explorarmos em nossa discussão, o que foi realizado. Apoiados no formulário *Brief de Criação* que tinham em mãos, respondemos juntos às perguntas, imaginando o que teriam *descoberto* os publicitários, planejado ou mesmo intencionado para orientar aquela criação ou ideia específica naquela direção. Deixava sempre que os alunos relatassem o que imaginavam, e depois complementava com o que conhecia daqueles “casos” (*case stories*), já que havia trabalhado neles ou bem proximamente, no passado. Desta forma, objetivava que os alunos fossem percebendo que as ideias não são aleatórias nem somente “artísticas”, mas que há uma lógica, ou uma intencionalidade racional de persuasão, que as inspira ou estrutura. Ao final, fiz duas perguntas ao grupo: “O que chamou a atenção de vocês, nesta atividade?” e “O que mudou na sua percepção sobre a publicidade?”. Sintetizo abaixo os principais conteúdos das respostas:

- os “elementos” dos quais os publicitários se utilizam, já que “tiram ideias do próprio público” – no sentido de que se baseiam em resultados de pesquisa sobre os sonhos e imaginário das pessoas a quem pretendem se dirigir (ou seja, fazendo uma espécie de “psicanálise às avessas”, como sugeriria Adorno, acerca do uso deste conhecimento em prol do mercado);
- que usam “historinhas divertidas” ou um “jeito engraçado”, percebendo que as exploram para seus próprios interesses, já que seria “sempre bom *levantar* o astral das pessoas com humor”;
- que “escolhem uma forma para indiretamente manipular, para entrar na cabeça” das pessoas, ou ainda que há “uma malícia para desenvolver o comercial, manipula o nosso subconsciente” – frase esta aclamada pelos demais com um “falou tudo!”;
- que podem, agora, “olhar de modo mais crítico sem deixar se influenciar tanto”, podendo “não só assistir” mas “analisar”, “discutir”, “prestar mais atenção”, ter um “olhar negativo” (sic) e “crítico”, perceber “qual a ideia”;

⁵⁰ Apresentamos o formulário distribuído aos alunos nos Apêndices.

⁵¹ Jargão do mercado para bens duráveis domésticos, como geladeiras e máquinas de lavar.

- assim, este tipo de atividade de educação para a publicidade seria útil para “conscientizar os jovens para que possam passar a ver comerciais de outra maneira”. Nas palavras de uma aluna, o jovem “se torna menos palhaço e *passa a atuar*”.

Os alunos argumentaram ainda que a publicidade poderia influenciar de forma positiva, como, por exemplo, em prol de “boas causas”. Aproveitamos para sugerir que refletissem sobre esta sugestão ao trabalhar no projeto “Oito Metas do Milênio”, encomendado pelas professoras de Artes e Biologia, que envolvia a criação de peças de comunicação.

A menção a “tornar-se menos palhaço” lembra um comentário de Zelcer (2006) acerca da ótica dos meios de comunicação de massa, que consideram o espectador como um cliente e operam ou “manipulam” a informação, *subestimando-o* (Zelcer, 2006, pp. 110-1). Esta cita Miná: para eles (operadores da mídia), “o público, o leitor, o espectador, ‘sempre tem, no máximo, a inteligência de um menino de onze anos’, como disseram os mordazes funcionários da RAI cristã-democrata...” (Miná, 2001, p. 14).

Voltando a nossa intervenção, logramos gerar um bom nível de reflexão e colher certas respostas contundentes, conforme mencionamos anteriormente. Mas o aspecto que mais chamou nossa atenção naquela ocasião foi o contraste do alto envolvimento durante a exibição dos comerciais, e um relativo *desligamento*, logo depois, de grande parte dos alunos. Encontrávamo-nos diante do poder de sedução da TV ou da publicidade em contraposição a certa *preguiça* perante a discussão, o debate, aos quais alguns aderiram, mas muitos se afastaram, *desconectaram*.

Tal afastamento dos alunos foi ainda mais claro no dia seguinte, com a 3ª D, onde minha percepção acerca deste contraste foi até comentada e discutida com os próprios alunos. Retomemos o relato deste dia:

Havia 29 alunos em classe, que chegaram muito agitados. Foi difícil começar a atividade com uma “conversa”. Decidi passar direto à exposição dos comerciais, para depois expor a proposta de trabalho e o *Brief Criativo* de forma mais detida. No mesmo instante se mostraram atraídos, se “ligaram” e reagiram à exposição dos comerciais com sorrisos e até gargalhadas, assistindo-os atentamente.

Após a exposição, disseram que a “TV chama muito a atenção”, atribuindo isto a recursos como: piadas, música, animação, duplo sentido, histórias e efeitos, cores. Quando provocados sobre o que os comerciais estavam querendo dizer, um aluno interpretou a estratégia por trás da campanha de uma marca de linha branca: “Se você não é uma Brastemp, você não é nada”. E, com relação a um outro comercial, que mostrava uma personagem que era, literalmente, uma mula: “Estão te chamando de burro”. Uma aluna disse já ter participado de um grupo de discussão de pesquisa, em uma sala de espelhos, e

explicou do que se tratava⁵². Mas, afora tais declarações, o que pude perceber foi uma verdadeira “recusa” a realizar a proposta de “desconstrução” ou análise dos comerciais. Defenderam a ideia de que produtos não são todos iguais e se “desconectaram” rápida e definitivamente da proposta de trabalho, com raras exceções. Os que conseguiram passar pela reflexão chegaram à ideia de que a publicidade “influencia de maneira rápida”, de que “analisar comerciais é diferente, faz a gente ficar mais crítico”, e de que muitas vezes “não (se) pensa, assiste e vai comprar”. E foi, praticamente, tudo. Depois de muitas tentativas de organizar o trabalho e da recusa da turma, desisti. Dispensamos os alunos mais cedo. Para mim, dada a profundidade da discussão realizada por esta 3ª D na 1ª e 2ª intervenções, a reação de alheamento perante a atividade proposta foi uma surpresa. Alguns deles vieram se desculpar pelo grupo e reforçar que viam o trabalho como válido, que os ajudava a pensar e que gostariam de manter. *O recado que percebia como da maioria, porém, era o de que a publicidade tinha um papel importante em suas vidas, para divertir e fazer rir – e que, talvez, até por isso, desconstruir a publicidade e seus sonhos de consumo não fosse tão bem-vindo.*

Acreditamos ter deixado claro o envolvimento e o fascínio que a exposição dos comerciais inicialmente gerou nos alunos. Explicitamos, também, em que medida compreenderam as técnicas utilizadas como elementos que garantem a atratividade e a eficácia da publicidade em persuadir, citando o fato de se basearem em estudos do próprio público e a forma como buscam “manipular o nosso subconsciente” (*sic*), utilizando-se de “malícia” (*sic*), bem como de histórias bem articuladas, piadas ou humor, música, animação, efeitos, cores, etc. *Ou seja: a simples exposição das técnicas publicitárias, com ênfase em como se baseiam nas descobertas da “psicologia” do público para elaborar seus argumentos de sedução, era o suficiente para a compreensão da lógica utilizada pela propaganda que recorre a meios programados para atingir o inconsciente. Mas, como expressão de uma espécie de recusa⁵³, havia um*

⁵² Grupos de Discussão (ou *Focus Groups*) são um bom exemplo da “psicanálise às avessas”, em que a psicologia é usada em prol dos interesses de mercado. Grupos de *consumidores* ou *clientes* atuais ou potenciais, com perfil demográfico homogêneo em cada grupo, são convidados a participar de entrevistas de pesquisa em forma de discussão em grupo, em que opinam sobre determinados assuntos, marcas, produtos ou serviços, com a moderação de um profissional que é normalmente psicólogo ou sociólogo. A técnica é usualmente aplicada para melhor compreender a relação de determinados públicos diante de um mercado (questões racionais, emocionais, sensoriais), identificando desejos e necessidades ou mapeando o processo de compra, de forma exploratória; ou ainda para avaliar propostas (como conceitos de novos produtos, novas formulações ou *designs* de produto ou embalagem, posicionamentos de marcas no mercado, publicidade e outras formas de comunicação de mercado). Tais grupos frequentemente ocorrem em salas de espelho, atrás dos quais os profissionais de pesquisa, *marketing* e publicidade observam o grupo – conforme narrado pela aluna.

⁵³ No sentido de uma recusa de percepção da realidade exterior. Segundo Laplanche e Pontalis (1970), este termo é utilizado por Freud em uma acepção específica em que o sujeito se recusa a

movimento de afastamento de muitos alunos, notado por nós, principalmente, quando de sua dispersão e do desligamento dos alunos em face ao debate que tentávamos conduzir. Teria o divertido mundo da publicidade ganhado uma dimensão insustentavelmente fria? Talvez o “levantar de véu” para retirar as pessoas de um “recinto hermeticamente fechado”— a “matriz” da indústria cultural --, tenha sido demasiado rápido ou brutal. Afinal, o consumo e a publicidade, com toda a sua “diversão”, parecem “colorir muitas vidas”, tornando-as mais interessantes de viver...

*

Segundo Carone (2003), Adorno já vinha tratando do tema da *diversão* mesmo antes da *Dialética do Esclarecimento*, apontando que a noção de “*fun*” (como em *to have some fun*), popular nos Estados Unidos, exerceria um papel de se contrapor à árida realidade da vida, refletindo “um processo social que mecaniza e oprime o indivíduo num tal grau que no seu tempo livre ele deve sentir alívio de suas responsabilidades” (Adorno, 1994, p. 374 *apud* Carone, 2003, p. 6). Tal alívio, “*fun*”, tomaria a forma de uma regressão à infância, ao passo que “quanto maior a atividade mental, menor o relaxamento do sujeito (...) (e) maior será a distância com a diversão” (Carone, 2003, p. 6, nota 18).

O autor referia-se a como usar a *diversão* para exercer controle sobre as pessoas: para que os homens possam enfrentar o trabalho mecanizado, a diversão torna-se o prolongamento do trabalho, ocupando as horas do dia por ele não tomadas, bem como a atenção do trabalhador. E a indústria cultural se converte na indústria da *diversão*.

Ao *adaptar-se ao trabalho* durante o ócio, os homens se colocariam em condições de enfrentá-lo. Mas sem “tornar a vida mais humana para os homens”, uma vez que a indústria cultural apresentaria apenas “cardápios” com os quais os convidados deveriam se contentar, sem o prazer de comer o que era sugerido. Talvez possamos dizer, não se configurando propriamente como *a vida mesma*, mas apenas como uma animadora promessa de algo que, imediatamente, deve ser suprimido e ao qual se deve

“reconhecer a realidade de uma percepção traumatizante, essencialmente a da ausência do pênis na mulher” (Laplanche & Pontalis, 1970, p. 562), como um modo de defesa do ego. Este mecanismo é associado ao fetichismo e às psicoses.

renunciar. A indústria cultural trabalharia, então, no sentido de “não soltar o consumidor”, evitando o “pressentimento da possibilidade da resistência”, e para tal apresentaria todas as necessidades como podendo ser satisfeitas por ela própria, o que já de antemão as organizaria. Tomando partido da diversão para favorecer a resignação, “que nela quer se esquecer” (Cf. Adorno & Horkheimer, 1985, pp. 132-3).

Os autores ressaltaram ainda que quanto mais se fortalecesse a indústria cultural, com suas posições, mais ela poderia de certa forma “administrar” as necessidades dos consumidores, “produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive, suspendendo a diversão” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 135). A proximidade entre negócios e diversão estaria a serviço da “apologia da sociedade”, porque “divertir-se significa estar de acordo” – não ter que pensar, poder esquecer o sofrimento (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 135). A impotência seria então a própria base da *diversão* da indústria cultural, que estaria, assim, a serviço da *fuga da ideia de resistência, da fuga do pensamento como negação* – e não simplesmente da realidade em si. Estaríamos, desta forma, lidando com um “desacostumar-se da própria subjetividade”, retirando as pessoas da “posição de sujeitos pensantes”, *educando-as para o desamparo, e, o pior, com despreparo*. Tal ideia seria reforçada pela valorização do *acaso* perante o *esforço*, da *sorte* diante do *planejamento* e, portanto, *se reduziria à relação entre felicidade e o efeito do próprio trabalho*. Se a indústria se interessa apenas pelas pessoas como clientes e empregados, sua lógica reforçaria a ideia de tomar as pessoas como *objetos*, e não como *sujeitos*, favorecendo a reificação⁵⁴, a alienação de si mesmo, e a tendência à imutabilidade. O indivíduo seria tolerado, assim, apenas como pseudo-individualidade⁵⁵ (Cf. Adorno & Horkheimer, 1985, pp. 135-7, 144-6).

⁵⁴ Reificação significando “a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas”. Pode ser compreendida como um “caso especial” de alienação, em sua forma mais radical e generalizada como encontrada na moderna sociedade capitalista (Bottomore, 2001, p. 314).

⁵⁵ Se no ideal do Esclarecimento nasce a ideia de sujeito, na sociedade administrada ele se esvazia, perde referência, torna-se tudo e nada. Segundo Amaral (1997), a questão central proposta pelos “fragmentos filosóficos” da “Dialética do Esclarecimento” consistiria em “identificar no interior mesmo dos princípios da Razão (*Aufklärung*) os elementos que findam por negá-la, isto é, que são hostis ao Espírito”, convertendo a *Aufklärung* “em seu contrário, pois torna-se domesticação dos próprios homens, cuja subjetividade aparece como sujeição ao existente”. O “sacrifício do eu” torna-se finalidade, com o declínio da capacidade de desenvolver o ‘pensar’ autônomo” e a interrupção do processo de uma possível individuação. Esta, relacionada à constituição do psiquismo individual, se dá sempre na “dialética das relações entre o indivíduo e o mundo exterior” e seria em grande parte influenciada por “uma espécie de submissão ‘involuntariamente sincera’ das massas” à indústria cultural (Cf. Amaral, 1997, pp. 34-43).

Se, como vimos, a diversão favorece a resignação e a impotência, e se grande parte da diversão na vida cotidiana reside em um olhar inconsciente ou incauto com relação à publicidade, não seria a recusa a pensar sobre ela o reforço da resignação? Ou o contrário da resistência que objetivamos promover? Uma reação previsível, talvez?

Como lembrou Postman (1999) com certa ironia, muitas vezes o consumo e a TV sintetizam a *única* parcela de prazer aparente ou declaradamente contida na vida adulta – aquela que mostramos às crianças:

Se quase todas as suas revelações (da TV) são dessa natureza é porque a vida adulta é em sua maior parte dessa natureza, cheia de doença, violência, inépcia e confusão. Mas não toda a vida adulta. Há, por exemplo, o prazer existencial de comprar coisas. A televisão revela às crianças, na mais tenra idade, as alegrias do consumismo, o contentamento decorrente de comprar quase tudo – de cera para assoalho a automóveis (Postman, 1999, p. 110).

Os profissionais de *marketing* sabem bem disto: “Para inspirar os *sonhos* de seus clientes, uma empresa deve *transportá-los para um mundo mais excitante, sedutor e romântico que aquele em que eles vivem*” (Longinotti-Buitoni, 2000, p. 15, *grifos nossos*). Como, depois, acreditar que “desconstruir” tais noções poderia ser tarefa simples?

O pensamento crítico implicado e a retirada das referências

As 4^{as} intervenções nos ajudaram a compreender melhor as reações dos alunos à nossa “desconstrução” da publicidade. Como mencionamos, nesta última dinâmica levamos o texto “O Supremo Castigo”, de Mário Quintana, que faz uma crítica à nossa civilização, apontando a tomada do espaço público pela publicidade comercial e relacionando-a à “idolatria” às marcas. Além de este texto ter chamado nossa atenção por uma possível conexão com a ideia da *nova metafísica* salientada por Adorno, para a discussão com os alunos interessava o *papel* de Quintana como ator e crítico social, já que o mesmo “saía da caixa fechada” e, como já lembramos anteriormente, usava seu ofício de escritor para *resistir* ao estado das coisas.

Mais uma vez, reproduziremos aqui um trecho que nos parece relevante de nosso Diário de Campo, como base de nossas reflexões. Começamos pela 3^a C:

Dividi a turma em três subgrupos (...) e distribuí os formulários com o texto de Quintana e perguntas de reflexão – perguntas estas tanto sobre o significado do texto quanto sobre o que intentava Quintana, sobre o que pensava, sentia e fazia. (...) Os grupos escreveram na lousa uma frase-resumo de suas conclusões e fizeram uma breve apresentação oral, sintetizando a discussão. (...)

O grupo 3 desenhou na lousa a personagem *Homer*, dos *Simpsons*, com um balão de pensamento como aqueles dos quadrinhos e, nele, a imagem de uma garrafa de Coca-Cola com chifres de demônio e asas.



Verbalmente, falaram da crítica de Quintana como se fora em torno da própria Coca-Cola, explicando que “Mario Quintana passa a ideia de um aviso, ele faz a parte dele avisando (...) que é como se a Coca-Cola fosse o melhor refrigerante e não é, é como se fosse dos piores...”. E completaram, denotando a impotência que eles mesmos já haviam insinuado sentir: “Mas (Mario Quintana) não pode mudar sozinho”;

(Para) o grupo 1 (...): “Mario Quintana transmite a ideia de que marketing e propaganda alienam a população colocando marcas como algo idolatrado”. Na explanação oral, pedi que explicassem sua ideia de “alienar”, e responderam: “De tanto falarem (de um produto) vai impregnar, (então) não pensa no produto, mas no comercial, vira alienado⁵⁶, pau-mandado, dependente e vai fazer sem saber”. Chamei a atenção para a pertinência da escolha do termo “idolatria”, associando-o à última frase de Quintana;

Por fim, o grupo 2 (...) escolheu simplesmente ler seu resumo na lousa: “Mario Quintana transmite uma visão crítica sobre o consumismo a determinada marca, relatando a inútil importância que é dada aos bens de consumo. Ele tenta conscientizar a sociedade, alertando para o modo como a propaganda nos manipula”. Os demais elogiaram a síntese. (...)

⁵⁶ Interessante como associaram a ideia de alienação a subjuar-se aos interesses de outros, como objetos da indústria – aproximando-se mesmo da ideia de *reificação*.

Percebendo que os diferentes grupos identificaram diversos alvos na crítica de Quintana (marca ou produto, publicidade ou sociedade), decidi provocar, e as respostas conduziram a discussão a um outro patamar. Perguntei: “Mas o autor está criticando quem, afinal? A Coca-Cola? A propaganda?”. Responderam prontamente: “Está criticando a gente, no sentido de que idolatra algo que não é tão importante”, “Está criticando a sociedade, os consumidores”, “Está dizendo que a gente é burro, que assiste a propaganda”.

Prossegui: “E como parece que o autor se sente?” Rebateram: “Envergonhado!”. Ou seja, os alunos perceberam o quanto ele se via implicado, incomodado com a situação, sentindo-se, também, implicados.

A riqueza da discussão não se esgotou aí:

Segui analisando o texto, e novas revelações se fizeram. O primeiro parágrafo, que evoca a imagem de metrópoles cobertas de cartazes de propaganda, trouxe uma discussão espontânea sobre as consequências da recente lei municipal que retirou os *outdoors* e placas comerciais da cidade de São Paulo: “Eu não achei legal tirar a propaganda, o que vou fazer no ônibus? Gostava de olhar”. Outros concordaram: “fica morto”, “gostava de ver vitrines, mulheres bonitas e agora não tem nada”, “a cidade ficou mais feia”, “muito parada”, “menos colorida”. “Não estávamos acostumados, assim sem nada”, e (significativamente, creio), “não tem mais *ponto de referência* – não pode dizer que é perto do outdoor da Coca-Cola!”. Alguns poucos alunos objetaram: “ficou mais bonito”, “tem mais espaço, mais limpo”. E, enfim: “*propaganda faz diferença na vida*” (...) Sobre a atitude de Quintana, o grupo lembrou mais uma vez que o poeta buscava alertar, conscientizar e que parecia se sentir indignado – e, assim, buscava agir, “querendo mudar, em (ou “por meio de”) textos.

Creemos que também estes comentários têm significados profundos, relacionados ao lugar que ocupa a publicidade na vida das pessoas, hoje, e em sua identidade, tornando-se até mesmo *pontos de referência*. Klein⁵⁷, em seu livro *Sem logo* (2002), acusa a invasão comercial no mundo público, caracterizando-a como uma verdadeira “tirania das marcas”. O poder das empresas e a presença de suas marcas comerciais invadem tudo o que é público, tanto o espaço físico das metrópoles quanto seus “espaços de relacionamento” – inerentes à *polis*. Vemos tal fenômeno nas cidades brasileiras, cujo verde das praças é hoje *patrocinado* por empresas. E na discussão recente, se os uniformes dos alunos da rede pública de São Paulo poderiam ser financiados por marcas comerciais a serem estampadas em seus bolsos ou mangas, como *‘merchandising’*. É, como diz Klein (2002), o “*branding da aprendizagem*”,

⁵⁷ Jornalista, pesquisadora, ativista canadense nascida em 1970.

onde marcas como Coca-Cola invadem as escolas, com suas “*vending machines*” e painéis sedutores⁵⁸.

Steinberg *et al* (2001) chamam a atenção, por sua vez, para as implicações das “pegadas do poder” na *psique* infantil, caracterizando as organizações capitalistas como os “professores do novo milênio”, que expandem uma determinada pedagogia para dentro e além da escola e da família, através da mídia e muitos outros pontos de contato com os indivíduos, buscando constantemente a “produção de prazer em intensas experiências emocionais”. Referem-se, por exemplo, às experiências “espetaculares” das grandes organizações de entretenimento e consumo: “O poder de empresas como *Disney, Mattel, Hasbro, Warner Brothers* e *McDonalds’s* nunca é maior do que quando elas produzem prazer e o associam aos consumidores”. São as empresas *recheando* a cultura infantil de uma “pedagogia do prazer”, uma pedagogia comercial: “O entretenimento das crianças, como em outras esferas sociais, é um espaço público disputado, onde diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle” (Steinberg *et al*, 2001, pp. 19-20).

Ortiz (1994, 2003), ainda, traz um olhar interessante sobre o papel da mídia no processo de despolitização (Cf. 1994, pp. 150-1) e sinaliza como a publicidade se torna uma instância de integração das pessoas em uma malha social esgarçada, adquirindo um valor pedagógico e compensatório diante do descontentamento moderno: “Como a escola, o consumo impele à coesão social” (Ortiz, 2003, pp. 120-1). A seu ver, é como se o dever de todo cidadão fosse o de ser um bom consumidor, fazendo com que o universo do consumo passasse a ocupar “lugar privilegiado da cidadania” (Ortiz, 2003, p. 122) e fizesse nascer uma nova forma de memória, a memória “cultural mundializada” ou “internacional-popular” (Cf. Ortiz, 2003, pp. 126-7), com elementos partilhados planetariamente que reforçam o “mito da grande família dos homens” (Barthes, 1970, *apud* Ortiz, 2003, p. 139). O discurso das organizações transnacionais ultrapassa, assim, o ato promocional e a dimensão econômica para alimentar uma memória internacional-popular que traduz o imaginário das sociedades globalizadas, além de desempenhar funções pedagógicas que a escola possuía no processo de construção nacional. Ortiz (2003) alerta-nos:

⁵⁸ Após a publicação do livro de Klein e outros movimentos, a empresa acabou por “capitular” e retirou a propaganda com a marca da frente das máquinas das escolas, deixando fotos esportivas genéricas.

Empresas, incluindo as de mídia⁵⁹, são agentes preferenciais na sua constituição; elas fornecem aos homens referências culturais para suas identidades. A *solidariedade solitária do consumo* pode assim integrar o imaginário coletivo mundial, ordenando os indivíduos e os modos de vida de acordo com uma nova pertinência social (Ortiz, 2003, pp. 144-5).

Ainda mais uma vez, o trabalho com a 3ª D serviu-nos para melhorar nossa compreensão sobre o que ocorria com os alunos. Passemos ao relato do encontro seguinte com esta classe:

Iniciei com a leitura do texto de Mário Quintana e uma discussão preliminar, parágrafo por parágrafo, com todo o grupo. Conteúdos interessantes surgiram desde o momento inicial:

- Ao discutir o que o autor estaria criticando, o grupo rapidamente superou a hipótese da crítica a uma marca de refrigerante, a “Coca-Cola”, para compreender que enfocava “o consumo”, “a publicidade”, “a gente”, “as pessoas” e “esta geração”;
- Sintetizaram a crítica do autor como: “colocar coisas sem importância acima de todas as coisas” e “colocar coisas que você pode ter no lugar do que é importante, do que quer ser, fazer...”

Vejamos o que surgiu em cada um dos grupos:

- O grupo 1 disse que “a principal ideia é que se dá valor às coisas superficiais, não ao que realmente precisa. Como se um tênis fosse mais do que entrar na faculdade, *as coisas sem valor ficam em primeiro lugar*”. Fez a ligação com a “idolatria” ao explicar que Quintana “critica a forma como as pessoas costumam adorar certas coisas, ao ponto de ADORAR, mesmo...”, “por isso poderiam até achar que nosso Deus era a Coca-Cola!”. E chegou a refletir sobre as consequências da inação das pessoas hoje, ou do fato de se concentrarem no que não é de fato importante: “*Ele critica nossas atitudes erradas: o que realmente precisa fazer, não faz. E o que não precisa, faz. E isto tem consequência*”. Já este primeiro relato articula a ideia de que o sistema de hoje alimenta a alienação e a inação e que isto não é fato isolado ou sem decorrências.
- O grupo 2 apresentou uma frase-síntese estruturada: “As pessoas não teriam tantas atitudes se não tivessem tantas propagandas ao nosso redor, *cercando todos os nossos pensamentos com figuras ilusionistas*”. E terminou com um pequeno *slogan*: “Propaganda: conclusões ou ilusões?”. Pedi, então, que explicassem que “atitudes” eram aquelas mencionadas, e resumiram como a de

⁵⁹ A pressão comercial sobre o ambiente público não é à toa: das 100 maiores organizações econômicas do mundo, em 2004, 47 eram corporações (empresas) e 53 eram países. Não podemos negar que tal situação traz uma característica importante para as forças que estão por traz da indústria cultural e da educação, simplesmente por constatar onde está realmente o poder e ao que serve (Ekobe Consultoria, 2006. Baseado em Fortune Global 500 x PIB Países e Grayson, D. & Hodges, A. *Everybody's Business: Managing risks and opportunities in today's global society*, 2001).

“comprar coisas”: “às vezes não está interessado, não necessita, mas a propaganda influencia”. Explicaram o raciocínio: “tem propaganda que são ilusões, tipo o Zeca Pagodinho. Todos sorrindo, conversando, mas a coisa ruim da cerveja não mostra... o acidente. Induz a beber”. Outro complementou: “Na 51 diz ‘beba com moderação’. Mas quem bebe não está consciente para se lembrar disto!”. Parecem ter apontado, assim, um certo cinismo presente na legislação de regulamentação da publicidade.

- O grupo 3, depois de alguma inibição para começar, sintetizou suas ideias com uma primeira frase (Ele “critica a propaganda, ela só ilude e ele quer abrir os olhos”) que logo depois foi complementada pelo próprio grupo: “*Ele critica a civilização, as pessoas, nós. Por que estamos dando valor ao que não faz sentido – é gostoso, mata a sede, e aí?*” Como se dissessem: cumpre uma função, mas é só, não há algo a mais... Esta ideia foi complementada pelo grupo seguinte.
- Por fim, o grupo 4. Este, durante o desenvolvimento do trabalho, depois de perguntar a mim “Como é mesmo o nome daquilo - Mandamento?”, havia criado a frase “*Amareis a Coca-Cola acima de todas as coisas*”. Achei-a pertinente e poderosa, mas provoquei-os indagando se seria apenas do refrigerante que o autor falava. Ao final do trabalho, o grupo apresentou sua nova proposta: “*Critica a falta de atitude da sociedade diante da invasão de nossa própria privacidade. Isto levará ao extermínio de nossa própria raça!*”. É digno de nota como identificaram o poder da indústria cultural como algo acima de nós, toda-poderosa e com seus mandamentos, o que está acompanhado pela inércia da sociedade.

Ou “ao fim da raça”...?

A nosso ver, alguns aspectos sobressaíram na relatada reação dos alunos. Em primeiro lugar, a tendência inicial de “localizar” em uma parte (a Coca-Cola ou a publicidade) uma crítica que era mais ampla – a todos nós e à nossa civilização. Chegaram a literalmente “demonizar” a imagem da Coca-Cola, ainda que incluindo asas quase “angelicais” nela; em seguida, o debate gerado acerca da suspensão da publicidade do tipo *outdoor* em São Paulo e os motivos pelos quais alguns alunos rejeitavam a decisão: indicavam que a propaganda fazia parte de suas vidas, dizendo que “fazia diferença”, que “alegrava” ou, talvez metaforicamente, que lhes servia como “ponto de referência”. Também as declarações do tipo (sem os *outdoors*...) “fica morto”, “muito parada”, “menos colorida”, “sem nada” nos causaram grande impacto. Ponderamos que tais reações poderiam indicar o quanto, simbolicamente, a retirada da propaganda e de suas mensagens representava uma ausência ou *falta* incômoda, para jovens acostumados a uma civilização onde o mito do sucesso e o consumo faziam

parte de seus sonhos e objetivos na vida. Depois, a propósito da atitude de Quintana, puderam reconhecer sua indignação e a tentativa de alertar a sociedade e colaborar para a sua conscientização, mas foram explícitos quanto à sensação de impotência – ele “não pode mudar sozinho”. Por fim, a questão do valor dado às coisas, questionando a “idolatria” ao refrigerante, imposto como um mandamento (“Amareis acima de todas as coisas...”) e os efeitos deste tipo de distorção – “o que precisa fazer, não faz (...) e isto tem consequências (*sic*).”

Subtrair o que se gosta: é aceitável?

Dissemos que foi a partir destas últimas intervenções que ficou clara uma possível resistência psicológica a discutir esta sociedade, o consumo e a publicidade. Vejamos como isso se verificou em nossas intervenções, primeiramente com a 3ª C e, depois, com a 3ª D:

Perguntei se haviam gostado de ver ou de analisar e discutir, e confessaram que, por vezes, discutir “incomoda, (tem gente que) fica irritado”⁶⁰. O grupo começava a se dispersar, mas aproveitei a conversa com a moça especialmente interessada que havia acabado de fazer este comentário, para ir direto ao ponto e checar uma hipótese. Disse a ela: “Fiquei com a sensação de que esta discussão (sobre a desconstrução dos comerciais) incomodava...”. Ela completou: “*Acho que sim, é como se estivesse tirando um sonho... por isso não ficaram (con)centrados. É como tirar os cartazes (da cidade), é tirar o que as pessoas gostam*”.

Para fechar nossa noite e provocar ainda mais nossas reflexões de pesquisa, fomos “presenteados” com este significativo e profundo comentário, que insinua o lugar que ocupa a publicidade hoje não apenas no espaço físico de nossas cidades, ou nas dinâmicas sociais, mas na psique dos sujeitos – a ponto de uma discussão sobre o lugar que a publicidade ocupa ter o poder de incomodar ou angustiar, por dar a sensação de que esta *subtrai sonhos* ou aquilo de que se gosta. A experiência seguinte, com a outra turma, veio a confirmar este sentimento:

Saí pensando que, assim como na 3ª C, o desligamento de parte da turma nesta etapa do trabalho poderia não ser fruto somente do que viviam no momento ou da época do ano,

⁶⁰ Talvez porque pensar incomode, canse, em especial quando estamos acostumados a uma atitude contemplativa, de espectadores que se entretêm e se divertem com o que assistem na TV ou mesmo no cotidiano.

mas da falta de desejo de trabalhar tal tema, do *incômodo que poderia estar provocando*. Um dos grupos de alunos que havia ficado de fora dos trabalhos, liderado por um rapaz, chegara a ser hostil comigo, em determinados momentos, esta noite. Preferi descartar a ideia de que fora *por acaso*, até por ter ocorrido algo semelhante ao que havíamos observado também com a 3ª C, na véspera, onde a sugestão do “desagrado do roubo do sonho” havia sido articulada pelos próprios alunos.

Como comentamos haver sustentado Adorno (1975a), a indústria cultural “ameaça com sofrimentos aquele que descobre os seus segredos, e promete prêmios àquele que a idolatra” (1975a, p. 353). Retomando as palavras de nossa aluna, ainda mais uma vez, para que conclua por nós:

...(discutir) incomoda, tem gente que fica irritado (...) é como se estivesse tirando um sonho... por isso não ficam centrados. É como tirar os cartazes (da cidade), é tirar o que as pessoas gostam.

O que nossa aluna nos *contou*, então? Que “desconstruir” a publicidade, as mensagens da indústria cultural, poderia aproximá-los muito de desfazer identificações e sonhos, deixando faltas importantes no campo identitário – sobretudo em se tratando de jovens, que estão concluindo suas identificações, conforme já observado por mais de um psicanalista. Que, por isso mesmo, talvez seja ameaçador do ponto de vista psicológico. E que talvez não seja muito bem-vindo a qualquer um...

Como pesquisadores, percebemos que o tema gera resistências e deveria ser tratado com cuidado. Analisemos, então, a avaliação dos próprios jovens quanto ao trabalho realizado por nós.

3.3. Consequências: avaliação e encaminhamento

3.3.1. Método de intervenção: grupos de mediação

No âmbito deste trabalho, não visávamos atuar nas intervenções em campo exatamente com os Grupos de Mediação como propostos por Kaës, em toda a sua profundidade, intenção ou rigor terapêuticos. Podemos dizer que ter tomado contato com este método do ponto de vista teórico ajudou-nos a confirmar um caminho de atuação que, de alguma forma, já praticávamos em outros trabalhos e no qual o uso de atividades de mediação (como o desenho) e de objetos culturais e artísticos (como

poemas) teve o papel de provocar a emoção, a fala e o compartilhar em grupo, a reflexão e a busca de sentido.



Com base nesta experiência, acreditamos que tal tipo de atividade *tenha*, de fato, concorrido fortemente para o sucesso de nosso trabalho, o que nos foi possível observar em especial durante a 2ª intervenção, com o uso de desenhos sobre temas escolhidos pelos jovens em apoio à fala de cada um. Relembremos, recorrendo a mais um momento de nosso Diário de Campo:

Na segunda intervenção trabalhamos com desenhos coletivos em torno dos temas elencados pelos alunos no primeiro encontro, que foram agora escolhidos por cada grupo para a representação gráfica. Estes serviram como apoio à fala. A expressão

plástica provocou a discussão sobre temas diversos, do mundo privado e do público, aqueles que pareciam inicialmente distantes do que motiva os jovens e de sua esfera de influência.

Na 3ª D, por exemplo, exploramos a visão dos jovens acerca de cada tema escolhido em 3 diferentes épocas, provocando uma espécie de *perlaboração* de suas vivências, suscitando associações a propósito de seu passado, ou em relação à época em que seus pais eram jovens; ao presente deles, como jovens; e ao futuro, com eles maduros, talvez pais de família. Foram formados grupos para discutir os seguintes temas: (1) *Incômodos e Preocupações*: trabalhou-se com questões relacionadas à família, respeito e autoridade; (2) *Influências*: escolheu-se discutir temas como família, violência e aquecimento global; e (3) *Maior Desejo*: definido como casa-carro-família, estudo e profissão e felicidade.

Sobre *Incômodos e Preocupações*, travaram uma rica discussão sobre mudanças de autoridade no lar e na família, explicitando que o tema central era o “desrespeito”. Deixaram claro, no geral, que a desagregação social, a falta de respeito e de autoridade na família são de grande preocupação, a ponto de associarem “ao fim do mundo”.

Sobre *Influências*, também a questão da família se apresentou, aliada à violência (geral e nas ruas) e às ameaças à Terra em razão do aquecimento global – “um mundo onde todo mundo quer paz, mas é ‘entre aspas’ por que não encontra, é só violência”; “as pessoas não cuidam” e por isso “a pomba é preta”. No futuro, “como vai ser o mundo se continuar deste jeito, o verde acabando, aquecimento global, água acabando, mato queimando, se não cuidar vai acabar”.

E, assim, tolhe-se a esperança de uma juventude que pede o direito de passagem...

E, sobre *O maior desejo*, trouxeram a migração do *esquema* relativo ao passado, descrito como “casa-carro-família”, para o mundo do jovem de hoje, que *estuda e batalha* por uma profissão, visando à felicidade. No passado, as pessoas ficavam mais em casa, os jovens queriam ser adultos, ser mais velhos para ter família, não tinham liberdade. Dependiam mais das famílias, todos eram mais rígidos, ao extremo. “Hoje o jovem se coloca mais”, explicaram. “O jovem pensa na faculdade, no diploma, em trabalhar e antes não se preocuparia com os estudos. Hoje, fazer faculdade é obrigatório se quiser trabalhar, pode casar mais tarde, há mais rigidez com a necessidade de estudos. Não é mais em torno da roça que se vive, mas da prestação de serviços; antes, com 4ª série, alguém poderia ter ido para uma multinacional, mas agora para tudo tem que ter 2º grau. Para casar (*um* dos objetivos) precisa destas outras coisas”. E, no futuro, “a mesma coisa, felicidade e dinheiro, casar para ser feliz”.



Foi a partir da atividade com desenhos que deram forma e profundidade a temas que angustiavam ou excitavam os jovens, como: o sexo, o desrespeito e a desestruturação familiar e social ou a violência representada por uma pomba preta. Foi nestes momentos que relacionaram esses temas à angústia de destruição e de morte, mencionando o fim do mundo, associando-o à deterioração das relações e ao caos que os cerca como, por exemplo, a falta de atendimento adequado do sistema de saúde ou as ameaças de aquecimento global. E, ainda, que este encontro foi aquele lembrado por alguns dos jovens como o de que mais “gostaram”, no qual houve maior envolvimento e o que mais contribuiu para a sensação de que haviam se aproximado uns dos outros, de que estavam mais ligados e se comunicando mais. Enfim, estas intervenções ajudaram a construir um *tecido* de grupo ao fazer alternar o contato entre o *dentro* (intrapsíquico) e o *fora* (intersubjetivo), a construir certa alteridade, a poder elaborar e *eventualmente* re-significar algumas questões – se não com consequências terapêuticas, pelo menos como parte de um processo de conscientização.

*

Algo pode ter escapado a nós, em campo. Seria impossível tentar captar as sutilezas da transformação intrapsíquica ou intersubjetiva em quatro encontros com dezenas de alunos. Mas cremos que o que vimos foi o suficiente para mostrar a força do método como sendo propiciador de um “espaço de experiência” e de seu potencial “transformacional” – e para reforçar ainda mais nosso desejo de investir nesta linha de intervenção como forma de ajudar a cuidar do “mal-estar da modernidade” ao cuidar da *construção de sentido* e da *restauração da capacidade de um sonhar próprio, autônomo, que possa ganhar força diante dos sonhos “emprestados” da indústria cultural.*

3.3.2. A avaliação dos jovens

No que tange à futura ação no mundo dos jovens com os quais trabalhamos, não disporemos de instrumentos para medir *resultados práticos* de nossas intervenções. Por enquanto, iremos nos consolar com a ideia de que todo *initium* tem

consequências imprevisíveis, e recorreremos às próprias declarações dos jovens para obter indícios do resultado do trabalho.

Logo na *1ª intervenção*, alguns alunos reconheceram em nossa atividade uma ferramenta de conhecimento (percepção de diferenças e semelhanças, alteridade), por meio da qual lidaram com a faculdade de julgar por si mesmos, saindo da rotina e se distanciando de uma percepção imediata de seu cotidiano.

Na *2ª intervenção*, em que se verificou maior envolvimento e dedicação, colhemos uma série de declarações que indicaram a crença dos jovens de que *algo mudou neles* por fazê-los pensar, expressar e interagir, assim contribuindo para o surgimento de: “pontos de vista, opinião, conceitos, atitudes, pensamentos, sobre o que quero ter e pensar nos objetivos”. A dúvida ainda era se, no que tange à ação no mundo, algo mudaria: “paro e penso, mas na prática, mesmo...”. Porém, foi nesta intervenção que houve o início de uma discussão política em relação à escola e várias reflexões sobre responsabilidade civil, em especial a dos jovens, que “são o futuro”: “a gente pode fazer um mundo melhor.” Esta intenção seria refreada por ser de uma minoria e por *faltar apoio*: do “vamos!” para “seguir em frente”. Reconheceram também na discussão da *2ª intervenção* um olhar para a realidade que “mudou a forma de pensar, não em si mesmo, mas no futuro, pensar em como resolver o que está acontecendo”. Esta parece ter sido também a mais importante para desenvolver o grupo, tornando-o “mais unido e ligado”, segundo eles.

Na *3ª intervenção*, já surgiram declarações a respeito da possibilidade de “olhar de modo mais crítico sem deixar se influenciar tanto”, capacitando-os a “analisar”, “discutir”, “prestar mais atenção”, ter um “olhar negativo” (sic), “crítico” e perceber “qual a ideia”, não apenas “assistir”. Declararam que o trabalho seria útil a jovens como eles no sentido de “conscientizar (...) para que possam passar a ver comerciais de outra maneira” e porque, assim, o jovem “se torna menos *palhaço* e passa a atuar”. Neste ponto, não nos foi possível deixar de associar a palavra *palhaço* à ideia das “massas logradas” que se esquecem como sujeitos em meio à diversão. Alertaram, depois, que tal tipo de discussão pode “irritar” ou “tirar do centro” – o que, como vimos, acreditam ter levado a uma baixa concentração e adesão parcial, nestes dias.

Finalmente, no início da *4ª intervenção*, reconheciam uma “aproximação das pessoas”, com mais comunicação e mudanças na “forma de ver o mundo” (sic), na

forma de “interpretar conceitos” e no “senso de autocrítica”. Foi, também, neste momento, que ganharam clareza sobre o quanto a publicidade lhes tocava o *sentir*, subtraindo a racionalidade para poder fazer determinadas escolhas com consciência. A ideia de que o jovem atua pressionado pela indústria cultural ou pelo grupo, e não de acordo com sua vontade consciente, foi sintetizada com a seguinte frase: (o jovem) “*nunca* faz o que quer!”. Nem quando acha estar agindo livremente, pensamos nós.

Permaneceu, porém, uma questão a responder – mudará a ação e a atitude perante a publicidade? Esta resposta permanece em aberto, ainda que pareça ter-se tornado claro que nossos jovens, *sim*, saíram desta série de encontros diferentes de como iniciaram.

Para finalizar, conforme nosso Diário de Campo:

Desafiei os alunos ainda mais uma vez: “E aí, faz sentido este tipo de trabalho? De que forma funcionaria melhor? Mudou ou não mudou alguma coisa em vocês?”. Duas moças, discordando frontalmente entre si, tomaram a frente: “ajuda, não vou comprar só porque vi na propaganda” e “não muda por causa da influência dos outros, adolescente vai pela cabeça dos outros” (...). Uma aluna sugeriu, da próxima vez, “fazer com os interessados” já que precisamos trabalhar neste assunto “com força de vontade”, concluindo: “Este trabalho faz sentido por que tem gente que gasta desembestadamente, até com cartão de crédito”. A amiga que havia questionado a eficácia deste tipo de trabalho para mudar o comportamento pôs as mãos na cintura e deu um sorriso, deixando claro que havia tomado para si a insinuação.

3.3.3. Cuidados e encaminhamento

Observando os resultados gerais do trabalho, acreditamos que os alunos avançaram na visão crítica diante do mundo que nos cerca e, especificamente, perante o consumo e a publicidade. Além de trabalharmos estes temas, propiciamos um espaço de reflexão e de discussão que os alunos pareciam ter experimentado pouco em suas vidas, e no qual muitos puderam encontrar estímulo intelectual e prazer.

Neste projeto tínhamos várias restrições⁶¹ e faltava um vínculo mais perene com os alunos, vínculo este, em tese, propiciado pela convivência regular com os professores de classe. Dado que não se trata em essência de transmitir informações ou

⁶¹ Ambiente da escola e da sala de aula; número, duração e frequência dos encontros; quantidade de alunos e constante variação do grupo (alunos que se alternavam) etc.

dar aulas, o tipo de intervenção demanda tempo e regularidade, quase como a fomentar um jeito diferente de trabalhar e pensar – caberia mudar um hábito, uma maneira já arraigada de proceder em classe, o que levaria tempo.

Para que tenha sucesso, seria necessário criar espaço para elaboração ou para uma “*digestão*” das discussões durante e após cada encontro, fazendo-as ressoar no interior de si mesmos. De certa forma, podemos supor que *a resistência que se revelou tenha sinalizado o próprio sentido do trabalho realizado com os jovens – ou seja, do fato de ter “tocado” aqueles sujeitos, colocando-os em um processo de perlaboração do qual faria parte a resistência*. Em outras palavras, a resistência pode ter sido levantada exatamente porque se sentiram *sensibilizados* (*tocados*, afetivamente) pelas discussões – e teria sido útil contarmos com mais tempo para processar a elaboração desencadeada em suas mentes. Portanto, em nosso papel de mediadores, talvez devêssemos não apenas ter *esperado* por resistências, como também ter nos preparado para com elas lidar quando emergissem, sem pressa de concluir o processo ou “lograr a cura” de um longo processo de reificação de suas consciências.

A este respeito, analisando o sentido da *perlaboração* tal como concebida por Freud (Cf. 1914, 1996, pp. 159-171), chamou-nos a atenção seu comentário sobre a reação dos médicos às resistências identificadas e expostas aos pacientes. Ele aponta que os “princípios da clínica analítica”, por vezes, entendem o passo da *revelação da resistência*, apenas introdutório, como se fosse a totalidade do trabalho, no entanto é comum que as mudanças tardem a se mostrar e a resistência até se fortaleça, como parte do próprio processo.

Freud aconselha: “Deve-se *dar ao paciente tempo para conhecer melhor esta resistência com a qual acabou de se familiarizar, para elaborá-la, para superá-la, pela continuação, em desafio a ela*, do trabalho analítico segundo a regra fundamental da análise (...) só quando a resistência está em seu auge é que pode o analista, trabalhando em comum com o paciente (...) (levar para) o tipo de experiência que convence o paciente (...). O médico nada mais tem a fazer senão esperar e deixar as coisas seguirem seu curso, que *não pode ser evitado nem continuamente apressado*” (Freud, 1996, pp. 170-1, *grifos nossos*).

Assim como os médicos a quem Freud aconselhou, parece que devemos cuidar para não atribuir à resistência encontrada nos últimos dois encontros um *insucesso*.

Pelo contrário, ao que tudo indica o curso do trabalho apontava para a direção correta: mobilizou e fez até aparecer as resistências. *O que aprendemos é que, em um programa estruturado de educação para a mídia, que queira dar espaço à perlaboração, devemos prever tempo, continuidade e frequência que propiciem a discussão destas resistências e a sustentação da perlaboração – claro que guardando as diferenças deste tipo de trabalho com aquele realizado no ambiente clínico no qual atuava Freud.*

O tema da *perlaboração* é, aliás, relevante também para a nossa discussão no plano social. Adorno (1995) sugeriu que a *falta de elaboração do passado, ou do domínio sobre ele*, daria espaço à repetição de fenômenos como o de *Auschwitz* e a sociedades regidas pela barbárie (Cf. 1995, pp. 29-50). Na verdade, confere um sentido histórico e social ao conceito que, na teoria freudiana da *perlaboração*, era adstrita ao processo individual e inconsciente – como exposto em “*Recordar, repetir e elaborar*” (1996). Segundo Freud, o processo psicanalítico lança mão de uma série de técnicas para superar as resistências psíquicas advindas da repressão, através do preenchimento de “lacunas da memória” ou *recordação*. Porém, tais memórias encontram-se frequentemente encobertas ou dizem respeito a conteúdos que nunca foram notados (não-conscientes), portanto não podem ser *recordados*. A *repetição* na vida presente seria uma forma de recordação (reprodução) de algo não elaborado (recordado) e que retorna expresso em forma de *atuação*, como um processo de transferência do passado esquecido para a relação com o médico – ou em outras relações significativas (por exemplo, a de professor-aluno) (Cf. Freud, 1996, pp. 159-171). “Quanto maior a resistência, mais extensivamente a atuação (*acting out*) (repetição) substituirá o recordar” (Freud, 1996, p. 166).

Freud propõe trabalhar a doença não como um acontecimento do passado, mas como uma “força atual”, trazendo para o escopo do tratamento fragmentos da vida “como algo real e contemporâneo” e *remontando* ao passado (Freud, 1996, p. 167). Conhecendo e familiarizando-se com suas resistências, o paciente pode desafiar-las e superá-las: enfim, *elaborá-las*. Este seria o processo de *perlaboração* — neologismo mais preciso para traduzir a ideia do que entende por *elaboração*, que, no campo psicanalítico, pode ser compreendida como “elaboração interpretativa” que pode “libertar” o indivíduo de seus “mecanismos repetitivos” (Cf. Laplanche & Pontalis, 1970, pp. 429-31). Entendemos que o que Adorno propõe é semelhante a esta

“travessia do passado”, privilegiando o *recordar* e a *perlaboração* no plano social – e, assim, evitando o *acting out*.

Em nosso caso, buscávamos promover uma “elaboração interpretativa” que, em última instância, visava libertar o indivíduo ao fazer enxergar a ideologia que o cerceia, a qual de certa forma promove “mecanismos repetitivos”, ações irrefletidas. Mas a resistência e a dor nos fizeram ver que a ideologia não existe apenas *fora*, como instrumento dos agentes dominantes da sociedade, mas *dentro* daqueles sujeitos. A ideologia tem sua face psíquica, inconsciente, e pareceu ser *sustentada, embora de maneira “involuntariamente sincera”*, como dissera Adorno, pelos sujeitos envolvidos.

Assim, *não* nos parece que o caminho mais frutífero seja oferecer o trabalho de “desconstrução” (da indústria cultural, da publicidade) sem que seja acompanhado de um processo mais abrangente que favoreça o fortalecimento dos sujeitos envolvidos. Referimo-nos a trabalhos de autoconhecimento e desenvolvimento, com espaço para a reflexão sobre sua vida, os dilemas e emoções dos jovens, seus caminhos individuais e um planejamento de futuro que leve à ação concreta e consciente. Como sugeriu um dos alunos: *Quem sou? De onde venho? Para onde vou? Como, com quem?* Isto é fundamental: *se vamos retirar o sonho sonhado heteronomamente, que sonho genuíno podemos ajudar a construir no lugar?* Para ser *genuíno*, deve ser fruto de um trabalho de autonomia da consciência e da perlaboração do passado e do presente.

Para tais intervenções, o método de Mediação de Grupo pareceu-nos adequado, por apoiar a re-significação e a construção de sentido, permitindo, possivelmente, *novos sonhos*.

Em nossas “especulações”, imaginamos que este tipo de abordagem pudesse ocupar um espaço regular, que abrangesse uma discussão ampla sobre o mundo, com destaque para a educação crítica para o consumo e a publicidade. Ao ouvir minha explicação sobre o que estava conduzindo, um dos professores da escola chegou a sugerir: “Poderia fazer isto nas aulas de Filosofia, que ‘são para discutir’, seria o melhor lugar!”. Talvez. Ocorre que, de fato, a discussão sobre o consumo e a publicidade tem uma “marca” contemporânea, podendo ser atraente e poderosa o suficiente para envolver os alunos em um debate “filosófico” e oferecer condições para que frutifique. Ou seja, provavelmente o consumo seria uma “marca

hipermoderna” que poderia fazer parte dos estudos com alunos em filosofia. É um assunto que fascina, encontrando-se explicitamente ligado aos impactos no cotidiano e que poderia mobilizar o pensamento e o olhar sobre a vida de forma contundente, eventualmente gerando reformulações importantes nas visões de mundo e no papel dos jovens nele. Temos conhecimento de algumas organizações que realizam um tipo de trabalho semelhante⁶² e imaginaríamos, talvez, aliar a ele a crítica estruturada ao consumo e à publicidade, aguçando a visão sobre a lógica do que nos cerca. Isto evitaria retirar uma referência que, por mais pobre (ou “alienada”) que seja, é das poucas existentes, sem ter construído uma visão alternativa com aqueles sujeitos, para eles mesmos – processo este que, por si mesmo, como um caminho a ser percorrido, pode fortalecê-los.

Ajudaríamos estes jovens, assim, a formular os desejos genuínos de cada um deles, próximo à realidade e ao sonho de cada sujeito. Retomando as ideias de Adorno (1975a), não podemos prever o que será da televisão (ou da *internet* ou ainda de qualquer outra tecnologia de comunicação), mas aquilo que ela é hoje, ou pode vir a ser, “não depende do invento, nem mesmo das formas particulares da sua utilização comercial, mas sim do todo no qual está inserida” (Adorno, 1975a, p. 354) – e é deste *todo* que precisamos cuidar. Nas palavras inspiradoras do autor: “Formular desejos corretos é a arte mais difícil de todas, e somos desabituaados a isso desde a infância” (Adorno, 1975a, p. 354).

*

E a nós, como pesquisadores? Em que se alterou nossa própria subjetividade no decorrer desta pesquisa? Mudamos, também. A propósito, lembramos das palavras de Vitangelo Moscarda, o *Gengê*, personagem de Pirandello (2001, p. 56):

Sim, sim, meus caros, pensem bem: há um minuto, antes que lhes ocorresse este caso, vocês eram um outro; não só um, mas eram também cem outros, cem mil outros. E não há motivo de espanto, acreditem em mim. É melhor que vejam se lhes parece possível estar tão seguros de que amanhã vocês serão aquilo que decidiram ser hoje.

62 A exemplo do Instituto Mutação (www.mutacao.org.br) que implementa no Brasil o programa “Enfrentando o Futuro com Coragem”, criado na África do Sul há duas décadas. Chegamos, ao final de nosso trabalho de campo, a fazer a intermediação entre esta instituição e a escola na qual trabalhamos, para a eventual articulação de turmas naquele espaço, em 2008.

Meus caros, a verdade é esta: tudo são fixações. Hoje vocês se fixam de um modo e amanhã, de outro.

Nossos estudos teóricos e as intervenções de campo pareciam concluídos, no âmbito do presente trabalho. Mas tê-los conduzido fez-nos refletir que, em realidade, ao fazê-lo nós mesmos nos transformamos, novas perguntas surgiram e nosso próprio sonho agora vai além de “ensinar aos jovens sobre a publicidade”. Talvez este tenha sido o sonho que *fixamos*, em algum momento.

Ao atuar como pesquisadora, envolvi-me na história daqueles sujeitos, e ao buscar transformação, transformei-me. A Publicitária, Mãe, Educadora, Mestranda, fixou um novo sonho para si: aquele de ajudar os outros a olhar além, criticar o mundo que nos cerca ajudando a libertar personagens parecidas com as de *Matrix* ou de *O Show de Truman* – produções hollywoodianas que retratam a todos cercados e presos por realidades possíveis, as únicas que conhecem. Ajudar a criar novos sonhos, visões de futuro, projetos... Um novo tipo de Alquimista, aquela que busca apoiar transformações sociais conscientes? A Mediadora e Consultora de Desenvolvimento, com certeza.

4. A título de conclusão

Não sou daqueles que dizem que suas ações não se lhes assemelham. Pelo contrário. É imprescindível que elas se pareçam comigo porque são minha única medida e o único meio de me delinear na memória dos homens, ou na minha própria, pois que a impossibilidade de continuar a exprimir-se e a modificar-se pela ação é talvez a única diferença entre os mortos e os vivos.

Marguerite Yourcenar in *Memórias de Adriano* (2005, p. 31)

... os processos históricos são criados e constantemente interrompidos pela iniciativa humana, pelo *initium* que é o homem enquanto ser que age. (...) A diferença decisiva entre as “infinitas improbabilidades” sobre as quais se baseia a realidade de nossa vida terrena e o caráter miraculoso inerente aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na dimensão humana, conhecemos o autor dos “milagres”. São homens que os realizam – homens que, por terem recebido o dúplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito.

Hannah Arendt in *Entre o Passado e o Futuro* (2003, p. 200)

Iniciamos nosso trabalho deixando claro que, se a exemplo do que sugerem os chineses, de alguma forma pretendia *tornar-me sábia* nos anos vindouros, que o seria pela via da *ação*. O que seria a *ação*, mais especificamente?

Inspiramo-nos em Hannah Arendt, que, por sua vez, pensou esta questão remetendo-se à filosofia grega antiga, em especial aos ensinamentos de Aristóteles. Para ela, a ação se configura como a atividade que nos possibilita interromper o que é automático nos fenômenos que nos cercam sobre a terra e que nos assujeitam, sejam eles históricos, cósmicos ou naturais, para criar o novo, o inesperado. É no interior destes processos automáticos, e contra eles, que o homem pode se afirmar e, através da ação, evitar a “ruína”. São estes atos criadores os nossos “milagres”, cuja capacidade de realizar deve ser incluída entre as faculdades humanas. Arendt deixa clara a hierarquia à qual atribui esta faculdade para a condição humana pela forma como a qualifica:

A faculdade da própria liberdade, a pura capacidade de começar, que anima e inspira todas as atividades humanas e que constitui a fonte oculta de todas as coisas grandes e belas (Arendt, 2003, pp. 217-8).

Trata-se de uma faculdade sempre potencialmente presente, um

... dom supremo que somente o homem, dentre todas as criaturas terrenas, parece ter recebido, e cujos sinais e vestígios podemos encontrar em quase todas as suas atividades, mas que, não obstante, só se desenvolve com plenitude onde a ação tiver criado seu próprio espaço concreto onde possa, por assim dizer, sair de seu esconderijo e fazer sua aparição (Arendt, 2003, p. 218).

E, assim, nos causar “comoção e surpresa” quando se consome, porque nascida ou interrompida por nossa iniciativa, “pelo *initium* que é o homem enquanto ser que age” e que faz (ou que pode fazer), todos os dias, que o amanhã possa ser diferente do hoje (Cf. Arendt, 2003, p. 219).

Podemos dizer que, segundo Arendt, a *ação* é a atividade em si mais próxima de fazermos-nos humanos. Como sustenta a autora, “das três atividades⁶³, a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (Arendt, 1958, 2005, p.17), ressaltando que, “neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade” (Arendt, 2005, p.17).

Ação, liberdade e natalidade estão, assim, em íntima correlação – entre si e como o *novo*:

... no nascimento de cada homem este começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem a um mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo. Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa (Arendt, 2003, p. 216).

A faculdade de começar (agir) *é a liberdade*⁶⁴, intrínseca à natalidade, portanto: “é da própria natureza de todo novo início o irromper no mundo como uma “improbabilidade infinita” (Arendt, 2003, p. 218). E a própria possibilidade de início veio ao mundo junto com a criação do homem, portanto o “preceito de liberdade foi criado ao mesmo tempo, e não antes, que o homem” (Arendt, 2005, p. 190).

Dáí – da ideia mesmo de natalidade, decorre também que a educação seja “das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana”, já que a sociedade

⁶³ Labor, Trabalho e Ação – nota nossa.

⁶⁴ Liberdade, neste caso, não na hoje corrente acepção de nossas “disposições íntimas”, mas como “o caráter da existência humana no mundo” (1954, 2003, p. 218).

“se renova continuamente através do nascimento, da vida de novos seres humanos” (Arendt, 2003, p. 234) que, a cada geração, transformam as anteriores em um mundo antigo. É pela educação que os adultos assumem a dupla responsabilidade pela “vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo”⁶⁵ (Arendt, 2003, p. 235).

Ora, se ser humano e ser livre são “uma única e mesma coisa”, se agir é sinônimo de liberdade, podemos depreender que ser humano e agir também é “uma única e mesma coisa”, como sugerem as imaginadas memórias do Imperador Adriano, citadas no início desta conclusão. Que agir é condição para *ser* humano, enfim. A própria romancista responde ao explicitar que uma vida sem discurso e ação está “morta para o mundo, deixa de ser uma vida humana uma vez que já não é vivida entre os homens. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano”, enfim, “como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (Arendt, 2005, p. 189).

É, portanto, na *ação* que delineamos nossa singularidade dentro da “paradoxal pluralidade de seres singulares” (Arendt, 2005, p. 189), carregados tanto de igualdade como de diferença. Somos iguais o suficiente para nos compreender, a nossos ancestrais e para planejar o futuro, enquanto diferentes de todos os outros homens existentes ou vindouros, e podemos “expressar essa diferença” e distinguirmo-nos, comunicando-nos a nós próprios. Cada homem é singular, “de sorte que, a cada nascimento vem ao mundo algo singularmente novo” (Arendt, 2005, p. 191) e essa “distinção singular vem à tona no discurso e na ação”, que apresentam um “alguém” singular ao mundo humano⁶⁶, através do convívio⁶⁷ na “teia de relações humanas” (Cf. Arendt, 2005, pp. 188-192).

*

⁶⁵ Responsabilidades estas que podem entrar em conflito já que tanto a criança precisa ser protegida do mundo, quanto o mundo necessita ser protegido “para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (Arendt, 2003, p. 235).

⁶⁶ Como evocam ainda as referidas *Memórias de Adriano* – e ainda que este “quem” possa permanecer invisível para a própria pessoa, como salientado por Arendt (2005, p. 192), e o término da rememoração de Adriano: “*Mas, entre mim e esses atos de que sou feito, existe um hiato indefinível*”.

⁶⁷ E não no isolamento: “nenhuma vida humana (...) é possível sem um mundo que a testemunhe”, e só a ação, “prerrogativa exclusiva do homem”, “depende inteiramente da constante presença de outros” (Arendt, 2005, p. 31).

Comecei nosso trabalho apresentando-me, não sem antes lembrar que *tudo o que é dito é dito por alguém*. Tencionava deixar claro, desde o início, que minha história conta algo de mim e que não nego os efeitos que deixa em minha ação presente, incluindo o presente trabalho. O que aqui está dito, está dito por alguém envolvido e que se sente responsável tanto pela construção do mundo que hoje apresentamos a nossas crianças como pela possibilidade de transformá-lo. Não estão esgotadas as formas, os caminhos de ação, é claro – não poderíamos *dar conta* de todas as possibilidades aqui. Mas foi um *initium*, fruto do exercício da liberdade e da ação, e como tal terá consequências ainda desconhecidas. Como afetará os jovens que participaram de nossas intervenções, ao longo dos anos? A mim mesma e quem comigo desenvolveu o trabalho – a Professora Mônica do Amaral, minha orientadora; a Professora Isabel e o coordenador da escola, que nos receberam; os professores de matemática e de artes, que assistiram a algumas das intervenções? Aos publicitários e educadores? A meus filhos, agora pré-adolescentes, vendo-me horas e horas debruçada sobre a dissertação e fazendo perguntas curiosas sobre de que tema tratava? A teoria e a prática sobre o assunto? O futuro da educação perante o consumo e a publicidade? Não sabemos. Simplesmente, não sabemos. E parece-me, agora, que não importa muito tentar prevê-lo.

Quanto a mim, há algo que posso adiantar, e que está relacionado à reflexão sobre o pensamento de Arendt brevemente retomado nas últimas páginas: creio agora que *ser sábio* é estar a serviço da formação do homem político, aquele *protagonista* capaz de agir em um mundo de pluralidade através de sua singularidade, pela ação e discurso, para a constante criação do novo por meio de “milagres”, atos livres transformadores do homem e do que nos cerca. O trabalho aqui relatado, minhas palavras e ações, todos estão a serviço disto. E, por essa oportunidade, agradeço.

5. Bibliografia

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. (1947). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (org.). Ideologia. In: *Temas básicos da sociologia*. (pp. 184-203). São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1973.

ADORNO, T. *et al.* (1950). *La personalidad autoritaria*. (pp. 27-36). Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

ADORNO, T. (1949). Crítica cultural e sociedade. In: *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. (1963). Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, G. (org.). *Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea*. (pp. 347-354). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975a.

_____. (1968). A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). *Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea*. (pp. 287-295). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975b.

_____. (1969). *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. (1971). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, M. G. T. *A profissão negada: um estudo exploratório do universo psicossocial de atendentes de enfermagem de hospitais e centros de saúde da Grande São Paulo*, 1988. (pp. 67-74). Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) PUC-SP. São Paulo.

_____. A dialética da cultura ocidental. In: *O espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno*. (pp. 21-49). São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 1997.

_____. A adolescência na contemporaneidade – reflexões sobre a vida danificada. In: OLIVEIRA, M. L. (org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. (pp. 195-215). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. As noções de pudor e de corpo erótico fragmentado na adolescência: os desafios da análise em tempos pós-modernos. *Ide*. N. 41, jul/2005, pp. 97-196.

ARANTES, P. E. Adorno, vida e obra. In: *Theodor W. Adorno - textos escolhidos*, Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ARENDT, H. (1954). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. (1958). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

BARTHES, R. *Mithologies*. Paris: Seuil, 1970.

BENJAMIN, W. (1969). O narrador. In: CIVITA, V. (ed.). *Os pensadores*. (pp. 57-74). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BERNARDINO, L. M. F. Sim, toma! In: *Neurose infantil versus neurose da criança: as aventuras e desventuras na busca da subjetividade*. Salvador, Bahia: Ágalma, 1997.

BOTTOMORE, T. (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CANÇADO, P.; ARAGÃO, M. Compras da classe C atraem multinacionais. *O Estado de São Paulo*, 4 nov. 2007, p. B16.

CARONE, I. *A questão da ideologia em "A Personalidade Autoritária"*. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990. (Mimeo). Resumo apresentado na XXI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto: Contribuições a uma psicologia social do autoritarismo. 1991. (pp. 69-70). In: Anais Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1992.

_____. Adorno e a educação musical pelo rádio. *Educação & Sociedade*. V. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 03 fev 2008.

_____. [s.t.]. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, [s.d.]. (Mimeo). Texto apresentado na Assembléia Legislativa de São Paulo. Cedido pela autora.

CARVALHO, J. S. A crise na educação como crise da modernidade. *Revista Educação Biblioteca do Professor no. 4: Hannah Arendt pensa a educação*, São Paulo, [s.d.], pp. 16-25.

CCA: CONCERNED CHILDREN'S ADVERTISERS. www.cca-kids.ca. Acesso em: 17 jun. 2002.

CIAMPA, A. C. *A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

COHN, G. (org.). *Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

COOPER, A. (org.). *Como planejar a propaganda*. São Paulo: Talento : GP – Grupo de Planejamento, 2006.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DEBORD, G. (1968). *A sociedade do espetáculo*. (pp. 13-35). Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DE LAJONQUIÈRE, L. Psicanálise, modernidade e fraternidade. In: KEHL, M. R. (org.). *Função fraterna*. (pp. 51-80). Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2000.

_____. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. *Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas*. V. VIII, n. 15, 2003, pp. 140-159.

DOLTO, F. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

DOLTO, F.; DOLTO-TOLITCH, C. *Palabras para adolescentes: o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlântida, 1993.

DUARTE, R. *Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. Esquematismo e semiformação. *Educação & Sociedade*. V. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 mar 2008.

ERIKSON, E. (1968). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FAURE, E. et al. *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. (pp. 81-82). Paris: Unesco, 1972.

FERNANDES, M. I. A. Orelha e Prefácio. In: KAËS, R. *Os espaços comuns e partilhados: transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

FISCHER, R. M. B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre, 1998. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS.

FORTUNE 500 2007. Disponível em: <http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune500/2007>. Acesso em: 15 dez. 2007.

- FREIRE COSTA, J. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. (pp. 75-88). São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IV.
- _____. (1914). Recordar, repetir e elaborar. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. (pp. 163-171). Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XII.
- _____. (1920). Além do princípio do prazer. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. (pp. 13-75). Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII.
- _____. (1921). Psicologia de grupo e análise do Ego. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. (pp. 87-179). Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVIII.
- _____. (1930 [1929]). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GIONGO, A.L. *O ficar e sua função na adolescência: um estudo em uma escola de classe média alta em Porto Alegre*. Porto Alegre, 1998. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, UFRGS.
- GOBÉ, M. *Emotional branding: the new paradigm for connecting brands to people*. New York: Allworth Press, 2001.
- HAETINGER, H. (org.). *Poemas, pensamentos: reflexões para o nosso tempo*. São Paulo: Antroposófica : Christophorus, 1998.
- INSTITUTO ECOSOCIAL. www.ecosocial.com.br.
- INSTITUTO MUTAÇÃO. Programa “Enfrentando o Futuro com Coragem”. www.mutacao.org.br.
- JEAMMET, P.; CORCOS, M. *Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- JERUSALINSKY, A. Introdução e Apesar de você amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, C. et alli. *Educa-se uma criança?* (pp. 13-23). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- JIMENEZ, M. A obra-de-arte e a administração. In: *Para ler Adorno*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- KAËS, R. *L'Idéologie, études psychanalytiques: mentalité de l'idéal et esprit de corps*. (pp. 1-21). Paris: Dunod, 1980.
- _____. O modelo do aparelho psíquico grupal. In: *O grupo e o sujeito do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995a.
- _____. O inconsciente e as alianças inconscientes. In: *O grupo e o sujeito do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995b.
- _____. *Os espaços comuns e partilhados: transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.
- _____. Una función fórica. El porta-palabra. In: *La palabra y el vínculo: procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005b.

- _____. El grupo como aparato de transformación: el trabajo intersubjetivo del preconsciente. In: *La palabra y el vínculo: procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005c.
- KINCHELOE, J. L. (org.) *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- KLEIN, N. *Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- KOFMAN, F. *Metamanagement*. São Paulo: Antakarana Cultura Arte Ciência, 2002.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da psicanálise*. Santos, SP: Martins Fontes, 1970.
- LEFORT, C. *Desafios da escrita política*. (pp. 207-223). São Paulo: Discurso Editorial, 1999.
- LEOPOLDO E SILVA, F. O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: MARRACH, S. A. A.; ACIOLI, L. (org.). *Maurício Tragtemberg: uma vida para as ciências humanas*. (pp. 239-250). São Paulo - SP: UNESP, 2001.
- LIPOVETSKY, G. Apresentação. In: *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989a.
- _____. Cultura à moda mídia. In: *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989b.
- _____. Recherche morale individuelle désespérément. In: *Le Crépuscule du Devoir: l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. (pp. 126-161). Paris: Éditions Gallimard, 1992a.
- _____. Les metamorphoses de la vertu. In: *Le Crépuscule du Devoir: l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. (pp. 162-198). Paris: Éditions Gallimard, 1992b.
- _____. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: *Os tempos hipermodernos*. (pp. 51-103). SP: Barcarolla, 2004.
- _____. Narciso ou a estratégia do vazio. In: *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. (pp. 31-58). Barueri, SP: Manole, 2005a.
- _____. Modernismo e pós-modernismo. In: *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. (pp. 59-110). Barueri, SP: Manole, 2005b.
- LONGINOTTI-BUITONI, G. L. *Vendendo Sonhos: como deixar qualquer produto irresistível*. São Paulo: Negócio Editora, 2000.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MARX, K. (1844). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MENEGAZ, C. V.; MILNITSKY-SAPIRO, C. Capricho ou oráculo: representações na imprensa sobre adolescentes. In: AMARAL, M. G. T. (org.). *Educação, psicanálise e direito*. (pp. 179-197). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- MILNITSKY-SAPIRO, C. Ele tinha tudo para ser feliz. In: AMARAL, M. G. T. (org.). *Educação, psicanálise e direito*. (pp. 149-177). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- MINÁ, G. *Historia de América Latina. Prólogo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2001.
- MORAES, A. C. Mídia e escola: relações necessárias. In: CARVALHO, J. S. (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. (pp. 303-308). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

- NIGRO, M. *Hospitalização: o impacto na criança, no adolescente e no psicólogo hospitalar*. (pp. 7-68, 111-123). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- ORTIZ, R. O popular e o nacional. In: *A moderna tradição brasileira*. (pp. 149-81). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. Cultura e sociedade global. In: *Mundialização e cultura*. (pp. 15-33). São Paulo: Brasiliense, 2003.
- _____. Uma cultura internacional-popular. In: *Mundialização e cultura*. (pp. 105-45). São Paulo: Brasiliense, 2003.
- PACHECO, J. Gente que nasce longe de casa. *Revista Educação*. Janeiro/2008, no. 129, p. 20.
- PÉREZ DE CUÉLLAR, J. (org). *Nossa Diversidade Criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Campinas, SP: Papirus, Brasília: Unesco, 1997.
- PIRANDELLO, L. *Um, nenhum e cem mil*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- POSTMAN, N. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- QUINTANA, M. *Caderno H*. São Paulo: Editora Globo, 1994.
- RASSIAL, J-J. Entrevista com Jean-Jacques Rassial. In: *Adolescência: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, ano 5, no. 11, Artes e Ofícios, 1995.
- REICH, W. (1933). A ideologia como força material. In: *Psicologia de massas do fascismo*. (pp. 3-31). São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- RIBEIRO, J. et al. *Tudo o que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência para explicar*. São Paulo: Atlas, 1985.
- RIBEIRO, J. *Fazer acontecer*. São Paulo: Cultura Ed. Associados, 1994.
- 71% DAS MÃES pagam mais para comprar o que os filhos querem. *Jornal Metro*. 21 set. 2007, p. 12.
- SOUZA MARTINS, J. de. A sociologia não volta às aulas: ela capacitaria o aluno do ensino médio a compreender o outro e, assim, compreender-se melhor. *O Estado de São Paulo*, 10 fev. 2008. Caderno Aliás, p. 7.
- YOURCENAR, M. *Memórias de Adriano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- WINNICOTT, D. W. (1951). Transitional Objects and Transitional Phenomena. In: *Collected Papers: Through Paediatrics to Psycho-Analysis*. (s.p.). Londres: Tavistock Publications, 1958.
- _____. (1971). *O brincar e a realidade*. (pp. 13-44, 145-52, 187-202). Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZELCER, M. Novas lógicas e representações na construção de subjetividades: a perplexidade na instituição educativa. In: AMARAL, M. G. T. (org.). *Educação, psicanálise e direito*. (pp. 101-132). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

6. Apêndice

6.1. Material de apoio das intervenções

1ª Intervenção 3ª D

Questionário com perguntas para reflexão individual:

1. O que mais me anima e motiva na vida? Por quê?

2. O que mais me incomoda ou preocupa? Por quê?

3. Qual o meu maior desejo hoje em dia?

4. Quem ou o que mais me influencia na vida ou nas escolhas? Quem ou o que eu influencio?

Influencia-me:

Eu Influencio:

3ª intervenção 3ª C e D

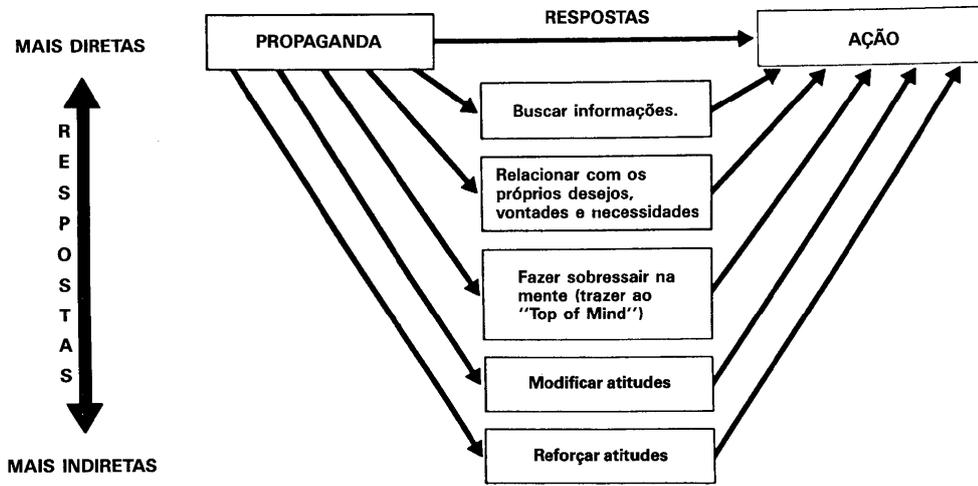
Formulário do “Brief Criativo” como os utilizados nas agências de publicidade, que serviu de apoio a algumas das explicações sobre estratégia publicitária:

RESUMO DO BRIEF DE CRIAÇÃO

Antes do pessoal de agências criar um comercial de televisão ou qualquer outra peça publicitária, muito se reflete sobre a cultura, a categoria de produtos, a marca, produto ou serviço que será anunciado e o consumidor – o que pensa, o que sente, o que quer. Com base nisto, é preparado um documento que orienta a criação quanto a com quem irá falar (público-alvo), que resultado se espera obter e a melhor forma de fazê-lo. Este documento, chamado “Brief de Criação”, normalmente contém os aspectos abaixo, com pequenas variações entre as diferentes agências de publicidade.

7. QUAL É A OPORTUNIDADE OU O PROBLEMA QUE A PUBLICIDADE DEVE ABORDAR? Quais são as atuais percepções do consumidor que a publicidade deve corrigir ou reforçar? Tome sempre o ponto de vista do consumidor.
8. COM QUEM ESTAMOS FALANDO? **O público-alvo para a criação:** Uma rica descrição do público-alvo. O que ele pensa ou sente a respeito da categoria ou de nossa marca? Por que eles desejam o que estamos oferecendo? Por que ele é o público-alvo? **O público-alvo para mídia:** Que informações demográficas, psicográficas ou de uso de mídia ajudará a identificar o público-alvo de mídia?
9. QUAL É O PAPEL DA PUBLICIDADE? O que exatamente a publicidade deve fazer?
10. QUAL É A RESPOSTA CHAVE QUE QUEREMOS DA PUBLICIDADE? Na linguagem do consumidor, o que queremos que as pessoas percebam, sintam ou acreditem como resultado da publicidade?
11. QUE INFORMAÇÕES OU ATRIBUTOS DEVEM AJUDAR A PRODUZIR ESTA RESPOSTA? Por que uma pessoa do público-alvo deve acreditar nisto? Pode ser um atributo funcional ou uma necessidade emocional do usuário. Evite uma lista.
12. QUE ASPECTOS DA PERSONALIDADE DA MARCA A PUBLICIDADE DEVE AJUDAR A EXPRESSAR? Qual é a personalidade da marca e que aspecto dela a publicidade deve reforçar? É uma mudança ou um reforço?

Escala das respostas diretas e indiretas à propaganda



4ª intervenção 3ª C e D

Texto de Mário Quintana para reflexão e discussão

O supremo castigo

Em todos os aeródromos, em todos os estádios, no ponto principal de todas as metrópoles, existe – quem é que não viu? – aquele cartaz...

De modo que, se esta civilização desaparecer e seus dispersos e bárbaros sobreviventes tiverem de recomeçar tudo desde o princípio – até que um dia também tenham os seus próprios arqueólogos – estes hão de sempre encontrar, nos mais diversos pontos do mundo inteiro, aquela mesma palavra.

E pensarão eles que Coca-Cola era o nome do nosso Deus!

Quintana, Mário. *Caderno H*. São Paulo: Editora Globo, 1994.

1. **Refleta** sobre o texto de Mário Quintana, fazendo a si mesmo perguntas como:
 - Qual é a **principal ideia** que o autor transmite?
 - O que ele **critica**?
 - Como ele parece se **sentir** diante disto?
 - O que ele está **fazendo** sobre o tema?
 - O que **você pensa** e **sente** sobre o tema tratado?
 - O que **você** pode **fazer** sobre isto?
2. Tome **notas** e prepare-se para **debater** o assunto.

6.2. Foto-registro das intervenções

Intervenções com a 3ª C

1ª Intervenção: 18 de setembro de 2007

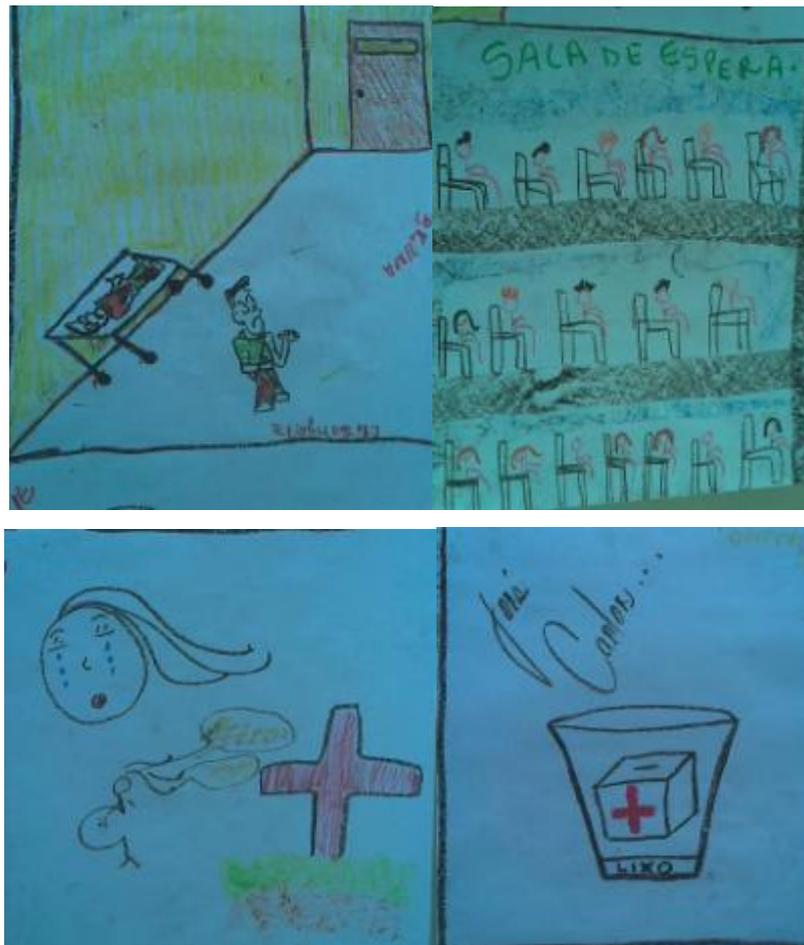


2ª Intervenção: 25 de setembro de 2007

Grupo que trabalhou o tema “O que preocupa?” → Saúde



Trabalhando juntos e em partes...

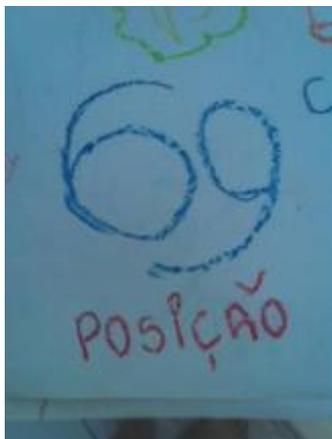
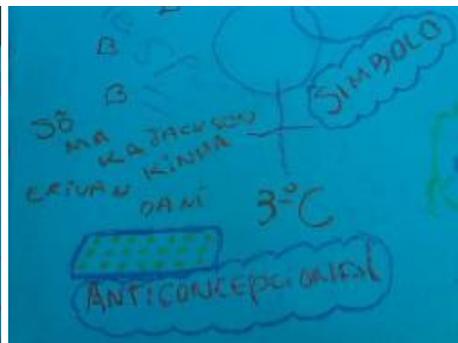


Detalhes do Cartaz

Grupo que trabalhou o tema “O que interessa?” → Sexo



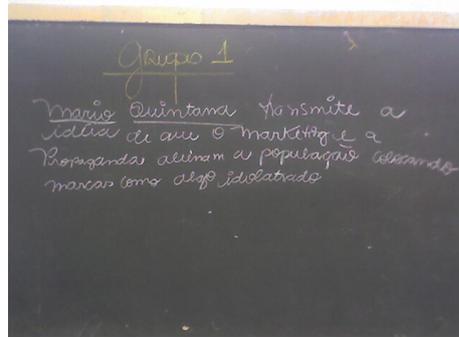
Um processo “entusiasmado”...



Detalhes do Cartaz

4ª Intervenção: 4 de dezembro de 2007

Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



Intervenções com a 3ª D

1ª Intervenção: 19 de setembro de 2007



2ª Intervenção: 26 de setembro de 2007

Sobre o tema “Incômodos e Preocupações” → o desrespeito



Processo do grupo



Cartaz produzido sobre desrespeito

Sobre o tema “Influências”: a violência



O grupo reunido



Em processo...



Cartaz produzido sobre violência

Sobre o tema “O maior desejo” → “casa-carro-família”



Processo coletivo



Cartaz produzido sobre desejo



Debate sobre os cartazes: apoio à fala e reflexão

6.3. Primeiras experiências

6.3.1. Uma experiência preliminar: “Anatomia da Estratégia...”

Antes de começar nossa pesquisa de campo, decidimos aproveitar a Semana da Educação da FE-USP, em setembro de 2006, para realizar uma primeira abordagem, prospectiva. Em atividade paralela à nossa pesquisa, experimentamos discutir alguns aspectos do “elemento regressivo do esclarecimento” em oficina realizada com 33 entusiasmados participantes. Intitulado “Anatomia da estratégia publicitária: aprendendo a desconstruir comerciais para educar criticamente perante o consumo e a mídia”, o curso atraiu, em sua maior parte, estudantes da pedagogia, mas também de história, biologia e geografia, bem como dois mestrandos.

A ideia era conduzir um “mini-curso” voltado a ensinar os educadores a “dissecar” estratégias de comunicação que embasam a criação de comerciais de publicidade, como “técnica de sedução”. Desta forma, buscamos gerar reflexão e dar instrumentos para uma nova forma de discussão, mais crítica e embasada, de como se estrutura e que ideias sustentam ideológica ou psicologicamente os apelos comerciais tão presentes no cotidiano dos alunos.

É importante notar como o tema da publicidade *em si* se mostrou “interessante” para este grupo, conforme declarado logo no início da aula. Ao explicar o que os havia atraído, alguns se disseram simplesmente curiosos; outros, por serem simpatizantes da carreira publicitária; outros, ainda, por ser um tema atual. Por fim, alguns se mostraram interessados “como consumidores” e como parentes e amigos de publicitários. Da mesma forma, havia também interesse pela abordagem *crítica* da publicidade, já que a mesma seria “tão presente que a gente não percebe” o quanto⁶⁸; pelo aspecto do “engano” ou da “alienação” aos quais poderiam “fugir um pouco” se aprendessem a tratar de “forma mais crítica”; pelo interesse em “ver com olhar diferente”, de “entender a mensagem”; pelo fato de seus alunos (EJA) “comentarem muito, mas sem crítica”; por serem as crianças tão “influenciáveis”; talvez por poder receber, aqui, “uma luz para trabalhar” ou, ainda, para poder pensar na propaganda

⁶⁸ Talvez referindo-se a seu poder totalizador que torna difícil até mesmo reconhecê-la.

como um “suporte ou instrumento” para a sala de aula. Enfim, eram muitas as preocupações em relação à influência da mídia e da publicidade na vida dos alunos.

O minicurso consistiu em explicitar a forma como a publicidade é desenvolvida. Isto foi feito em duas etapas: (1) realizei uma apresentação de exemplos de documentos internos tipicamente utilizados em agências para definir o planejamento de comunicação e solicitar a criação das peças publicitárias (denominadas “briefs” de criação⁶⁹), acompanhados de uma explicação de minha antiga prática profissional nas agências; e (2) exibição de comerciais e, em conjunto com os participantes, realização de um exercício prático no qual fazíamos a “decomposição” da estratégia que os embasava, bem como da “ideia criativa” do comercial, tentando capturar quais “apelos” estariam por trás daqueles “chamados” e “histórias”. Devemos observar que tal exercício gerou um misto de espanto, aversão e fascínio, difícil de distinguir.

Os participantes fizeram longas avaliações, por escrito, que ilustram uma adesão entusiástica e a crença de que a atividade realizada influenciará sua prática pedagógica, servindo ao fomento de um olhar diferente, do senso crítico e da possibilidade de fazer escolhas mais conscientes, seja entre crianças, seja entre jovens ou adultos. Vejamos alguns trechos significativos das avaliações, aos quais adicionamos comentários sobre o que nos pareceu mais pertinente:

- Os participantes reconheceram o potencial da atividade em desenvolver o olhar crítico, chamando a atenção para interesses que se encontram subjacentes às mensagens transmitidas pela indústria cultural, como um comercial de TV, e que podem normalmente passar despercebidos no cotidiano das pessoas:

Ajudou-me a enxergar o que há por trás desse mundo para poder ajudar meus alunos a perceberem como tentam nos convencer. Buscando, assim, torná-los críticos em relação ao mundo em que vivem.

O que vai influenciar minha prática pedagógica é o fato de que uma propaganda não só passa imagem, mas contém em si mesma uma variedade de questões e interesses que não “se é pensado” (sic) ao encarar uma propaganda no dia-a-dia. É bom saber quais pontos são abordados para poder olhá-los mais criticamente.

Acredito que este tipo de intercâmbio propicia a construção de um olhar mais apurado e descolado das noções do senso comum tão bem difundidos no cotidiano e

⁶⁹ Exemplo no apêndice deste relatório.

assimilados tão acriticamente (...); qualquer pessoa, seja ou não um profissional de educação, só pode dar/trabalhar aquilo e com aquilo que possui (...) (e) este conhecimento só pode vir a enriquecer o seu trabalho.

- Os professores associaram o trabalho diretamente à educação e à consciência política e estenderam a necessidade de realizá-lo não só com as crianças como com adultos:

Este minicurso torna possível um trabalho de consciência crítica a partir das propagandas, e que pode ser estendido para outros campos como consciência política.

Fundamental (...) Não só crianças ou adolescentes, mas os adultos também precisam muito de uma educação mais crítica, já que somos todos vítimas e cúmplices.

- O papel de tal tipo de atividade foi associado à possibilidade de olhar para o nosso mundo de forma menos *inocente*, “desnaturalizando” a recepção das mensagens publicitárias e lembrando que há um “mundo construído”, com uma lógica e um interesse peculiares de acordo com os quais as pessoas são influenciadas:

Essa desconstrução da propaganda é de extrema importância para “desnaturalizar” aquilo que nos é apresentado e para pensar em alternativas.

Me ajudou a perceber o universo que existe atrás de uma propaganda.

Acredito que depois desse curso vou tentar trabalhar com as crianças que é muito mais importante a essência do ser humano do que ele (...) tentar parecer. O mundo é construído e dele fazem parte pessoas diferentes (...), não é preciso ser igual ou tentar ser famoso para ser respeitado e ter amigos.

Proporciona instrumentos para levar os estudantes a refletir sobre um aspecto importante de suas vidas, que é a influência desses elementos na sua visão de mundo e no seu jeito de ser.

- Disseram, ainda, acreditar que o desenvolvimento de tal olhar crítico serve à vida, e que retirar os alunos da lógica da publicidade poderia ajudar a tornar as pessoas mais felizes, dissociando o *ser* do *ter* e aumentando a equidade social:

Foi muito interessante ter a chance de ver os comerciais com um olhar mais crítico. Na prática seria muito interessante trabalhar com isso (...) talvez com o treino de crítica que é útil para a vida. Tive uma experiência de perguntar para a classe de 1º e 2º ano de Ensino Médio sobre vitaminas e a resposta de onde tinha vitamina A era “Trakinas!”. Aí a influência da mídia pode ser mais que percebida.

Acho que é importante pensarmos nisso para mostrar às crianças a realidade fora do mundo publicitário. Que elas não são melhores nem mais felizes comprando

determinada coisa. Simplesmente entenderem que o fabricante daquele produto queria vender seu produto. É lógico, o trabalho dele, normal.

Através da compreensão de como é construída e desenvolvida a propaganda, se torna mais fácil desconstruir os mitos que ela cria para as pessoas, as sensações e estilos vendidos para as crianças.

Assunto importantíssimo para a área de educação. Podemos tentar diminuir essa mentalidade/sociedade tão consumista. Mesmo em escolas públicas, as crianças aparecem com essa ideia de ter, parecer, ostentar e esnobar que é muito triste. Poderia vir a colaborar para diminuir a diferença social.

- Também o benefício de educar para a compreensão de um tipo específico de “linguagem”, linguagem esta preparada com base em pesquisas e na técnica, foi lembrado:

Penso que fazer esta “quebra” em salas de aula com adolescentes, trabalhando propagandas que os atinjam diretamente, pode modificar a maneira como eles recebem e vivem as mensagens transmitidas.

A propaganda é tão presente no cotidiano que o telespectador é passivo, o que leva à banalização da propaganda, não a percebemos como linguagem previamente elaborada com base em pesquisas e técnicas de caráter científico.

- Por fim, os participantes se mostraram desejosos de levar tal tipo de atividade para a sala de aula, através da elaboração de perguntas, de reflexão, da mediação, enfim, partindo da intervenção para a análise crítica que propicia o poder fazer escolhas:

Aprendi que posso começar a elaborar perguntas para as crianças refletirem sobre os temas das propagandas, com isto pode-se levar estas crianças a serem capazes de fazer escolhas, entre um ou mais produtos.

...por que queremos o produto? Essa é a pergunta principal. Pretendo conversar mais com as crianças e entender o que chama a atenção delas e quem sabe criar o olhar crítico que pode gerar uma corrente que seria levada aos pais e etc.

Saber o funcionamento e a estruturação de um mercado publicitário (...) nos auxilia a intervir como educadores no cotidiano de nossos alunos estimulando a análise crítica.

Ver a propaganda com outros olhos e depois mediar este encontro com os alunos.

Sabe o que deu vontade? Montar um projeto e começar ano que vem com as crianças mais velhas da escola que eu trabalho! Acho que falta para elas esta outra visão do que elas veem todo dia.

Dois participantes procuraram-me interessados em discutir, na prática, como levar este tipo de atividade às suas escolas.

Parecia um caminho promissor – e de fato, o foi: uma das docentes presente neste grupo, a professora Isabel⁷⁰, que leciona biologia no Ensino Médio, foi, afinal, a profissional que, pouco menos de um ano depois, decidiu “abraçar a causa” e tornar-se parceira de nosso estudo, mobilizando a coordenação escolar e abrindo espaço para intervenções em duas turmas do 3º ano de uma Escola Estadual na Zona Sul da capital paulista, no segundo semestre de 2007. Esta se tornou a experiência que embasou a pesquisa de campo deste trabalho, como veremos adiante.

6.3.2. Outra experiência preliminar: quanto ao método de intervenção

“Todo educador tem que ser um arqueólogo”⁷¹

A oficina que conduzimos, intitulada *“Uma experiência de aprendizado pela reflexão: explorando o perguntar a partir de mim mesmo”*, teve como proposta criar um espaço de reflexão individual e posterior diálogo em grupo sobre as questões implicadas em educar nos dias de hoje, a partir das inquietações e visões subjetivas dos participantes. Lançamos mão de uma dinâmica em grupo de cunho participativo, naquele momento inspirados pela ideia de fomentar o pensar como um diálogo interior, um “falar consigo mesmo” que pudesse gerar reflexão e sentido. Como disse Arendt:

O critério de certo e errado, a resposta à pergunta “O que devo fazer”, (...) depende, em última análise, (...) do que decido com respeito a mim mesma. (...) Estar comigo mesma e julgar por mim mesma é articulado e tornado real no processo de pensamento, e todo processo de pensamento é uma atividade em que falo comigo mesma a respeito de tudo que me diz respeito (2004, pp. 162-163).

Ela destacou a importância do pensar – de um determinado tipo de *pensar*, tenhamos claro – para o homem e sua atuação no mundo público (*vita activa*). *Pensar* seria imprescindível para a ação (práxis ou prática transformadora do mundo), já que

⁷⁰ Os nomes dos profissionais da escola são fictícios, em respeito a sua privacidade.

⁷¹ Catroga, Fernando, em palestra durante a IV Semana da Educação da FE-USP, set/2006.

propiciaria estar em paz consigo mesmo, como com *um amigo*, e poder atuar consoante com a ética e limites auto-impostos. Em contrapartida, a “cisão consigo mesmo” e a recusa à reflexão poderiam levar-nos a um “ser ninguém”, a uma ruptura que fertilizaria o terreno até mesmo para atrocidades da magnitude daquelas que tanto preocuparam a autora (assim como os filósofos da Escola de Frankfurt, nos quais nos apoiamos neste trabalho) – como o Holocausto.

Vislumbrávamos ainda, à época desta oficina, que a educação nos dias de hoje, seguindo a lógica da modernidade, tende muitas vezes a lançar-nos à superficialidade ou em uma busca constante por *respostas*, assertivas e técnicas que contenham “verdades”, às quais possamos acessar através da absorção de conceitos, fórmulas, informações ou enunciados absolutos⁷². Porém, muitas vezes esquecemos que fazer perguntas deveria anteceder à busca pelas mais relevantes respostas, por ser parte da reflexão individual. Em outras palavras, buscamos no mundo exterior uma miríade de *respostas, dados, informações*, antes mesmo de refletirmos sobre as *perguntas* que nos inquietam ou nos movem, o que nos deixa ocos de sentido e significado. Tal mecanismo é perverso, acima de qualquer questão didática, por privar-nos da reflexão como pensar formativo para que possamos então atuar no mundo público.

Apostávamos na ideia de que o mérito da pergunta não consiste em guiar a resposta, mas em gerar reflexão – até porque nem toda pergunta deve conduzir a respostas. Uma boa indagação pode deixar-nos em suspensão, vivendo com a questão e com a incógnita de sua resposta, por toda uma vida. Mas buscando, refletindo. O que mais teria movido tantos filósofos, pensadores, pesquisadores ao longo dos séculos?

Também em minha prática profissional⁷³, vinha lançando mão de atividades que visavam levantar, reconhecer e compartilhar as questões ou inquietações “vivas”

⁷² Acerca deste tema, Benjamim (1969, 1980) chama a atenção para o declínio da troca de experiências associada à retirada da narrativa: com a queda da tradição oral, uma certa mudez substituiu o compartilhar de experiências comunicáveis. A partir da consolidação do domínio da burguesia e do surgimento da imprensa, instrumento do capitalismo avançado, a nova forma de comunicação é a *informação*. Esta, diferente das histórias narradas, caracteriza-se pela “exigência de pronta verificabilidade”, deve ser “inteligível por si mesma”, participando de forma decisiva no *rarear da arte artesanal de narrar, que recorria ao milagre* (Benjamim, 1980, 60-1). Lembraria o autor que, portanto, perdemos “o dom de escutar e desaparece a comunidade dos que escutam” (Benjamim, 1980, p. 62) – sendo este, em nossa opinião, um dos fatores que dificulta a reflexão que nos propomos a promover.

⁷³ Como consultora do Instituto EcoSocial (www.ecosocial.com.br), atuando em prol do desenvolvimento dos indivíduos, grupos e organizações.

entre os indivíduos e grupos de trabalho antes de qualquer ação prática. Como exemplo, cito uma atividade no Projeto Casulo, instituição voltada ao *protagonismo juvenil* nas favelas Real-Panorama, Zona Sul da cidade de São Paulo, onde trabalhei o tema da *liderança comunitária* com jovens líderes do projeto (entre 17 e 24 anos de idade, aproximadamente). Nosso primeiro encontro de trabalho consistiu em fazer a “arqueologia” das questões dos jovens com relação ao tema, ou seja: o que *havia sido, é e poderia tornar-se* aquela comunidade, na perspectiva deles? O que seria, então, ser líder ali, para eles, naquele momento? Quais questões ou dilemas suscitam a discussão? – assim gerando reflexão e levantando incômodos, preocupações, contrastes, perspectivas ricas para desenhar qualquer plano de trabalho, posteriormente.

A atividade na Faculdade de Educação da USP, aqui relatada, é semelhante à realizada com aqueles jovens, um ano antes, naturalmente adaptada a questões pertinentes ao grupo da Semana de Educação, envolvido com o tema “ensinar e aprender”.

Reunimos oito participantes, cinco estudantes da pedagogia (1º ao 4º ano), um de licenciatura e uma doutoranda, além de uma jovem professora de Ensino Fundamental. A atividade promoveu uma rica e profunda discussão acerca daqueles “sujeitos-docentes”, o que foi foco de uma atividade envolvendo a expressão plástica (através do desenho) que serviu de base para o diálogo no grupo. Trabalhamos em quatro “momentos”: (1) atividade plástica em que os participantes refletiram *individualmente* sobre a questão “Educar no mundo de ontem, hoje e amanhã”, e representaram com giz pastel imagens e cores que ilustram seus sentimentos e sensações com relação ao tema, nestes três *tempos*; (2) em *pequenos grupos*, compartilhamento das produções e atividade de diálogo (perguntas e respostas) entre os participantes, em busca de aprofundamento sobre as questões insinuadas ou levantadas pelo trabalho artístico de cada um; (3) objetivação e articulação das questões levantadas, em “perguntas estruturadas” que representassem as preocupações, indagações e incômodos presentes em cada minigrupo; e (4) no final, todas as questões foram compartilhadas e discutidas em “plenário”.



Interessante notar que as participantes se disseram atraídas pela oficina em razão de alguns termos do título que tiveram significado relevante para cada uma delas, quais sejam: a ideia de “aprender pela reflexão” e “a partir de mim mesmo”. Assim, mencionaram que parecia “profundo, olhar para o outro é mais fácil, mas nós mesmos, quem vai querer?”; que “se voltar para você mesmo vai ao encontro de levantar questionamentos”, que “as pessoas podem fazer coisas, mesmo quando tiveram histórias de vida difíceis”. Quanto ao “aprendizado pela reflexão”, acreditavam que “o aprendizado se dá assim”; que “puxar para a reflexão” é central para o historiador, por exemplo, que trabalha “fora do concreto”; e, ainda, que a reflexão gera “o seu engrandecimento individual e à sua volta”.

Ao final da oficina, propusemos uma avaliação que buscava apreender o processo do grupo e seu aprendizado ou desenvolvimento. Os principais pontos levantados foram:

- que foi um momento para refletir sobre as questões que incomodam, *trazendo-as para a consciência e organizando-as;*

- *a possibilidade e a riqueza de ouvir os outros*, de compartilhar, percebendo que as questões que têm não são isoladas, que não “estão sozinhos”;

- o fato de ter sido uma “atividade diferente”, que pode ser aplicada em classe pelo professor, já que tem sempre o desafio de fazer coisas novas e muitas vezes não sabe bem “como”;

- e a *vantagem* de não ter sido uma palestra (“alguma coisa a que se fica ouvindo”), mas um momento onde puderam, eles mesmos, trabalhar e fazer uma reflexão.”

Perguntei ainda o que os participantes estavam “levando” dali. Foi dito que nunca haviam “parado para fazer este tipo de reflexão” e que puderam pensar em qual era o papel do professor (seu papel profissional no mundo, portanto). Refletiram, desta forma, sobre que atitudes estavam tomando em sala de aula, já que sentiam como se estivessem muitas vezes “reproduzindo”, “sem parar para questionar”, coisas que traziam do seu passado escolar (como alunos) para seus próprios alunos, nos dias de hoje: *por que as coisas são de uma forma ou de outra? Por que o aluno tem que sentar de costas retas, por exemplo? Será que não estamos reproduzindo as coisas de forma automática, meramente?*

Saíram, assim, “carregando” uma valiosa questão consigo mesmas, com um olhar mais atento e voltado para a interioridade, e a possibilidade de transformação das consciências: *“o que trazemos (inconscientemente) do passado e o que realmente queremos (conscientemente) levar para o futuro?”*. Uma pergunta que tangencia a ideia do que é ser sujeito de sua própria vida, aquele capaz de criar história, não apenas como espectador ou reproduzidor. O que se torna possível a partir de uma reflexão crítica sobre si mesmo, inserido no mundo.

*

Essas experiências preliminares pareceram nos indicar que (1) há interesse pelo tema da educação para o consumo e a publicidade, entre professores e (2) que um tipo de abordagem, nas intervenções, que efetivamente gere a reflexão, que seja participativa e que possa ir além da mera transmissão de informação, pode gerar frutos em prol da dita “vacinação preventiva”. Em outras palavras, o que buscamos era (e será) uma intervenção transformadora, que pudesse gerar espaço para

questionar o consumo e a publicidade, o que, como vimos, passa também pelo fortalecimento do sujeito e de seu olhar diante da sociedade atual e sua lógica. Não buscamos “mais uma atividade” em que os alunos sejam espectadores, como público.