



**A VIOLÊNCIA INSTITUCIONALIZADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL:
DEBATES EDUCATIVOS**

INSTITUTIONAL VIOLENCE BY THE CULTURAL INDUSTRY:
EDUCATIONAL DEBATES

LA VIOLENCIA INSTITUCIONALIZADA POR LA INDUSTRIA CULTURAL:
DEBATES EDUCATIVOS

Adilson Cristiano Habowskiⁱ
Elaine Conte
Lilian Soares Alves Branco

RESUMO: As obras cinematográficas nos oferecem rica matéria-prima para novos entendimentos de mundo, de cultura e de linguagens que podem ser reconstruídos em diferentes contextos, bem como lançam questões sensíveis e ambíguas, que surgem como inquietações para aprender a pensar sobre a violência institucionalizada. Por meio de uma abordagem hermenêutica, interpretamos e compreendemos a série *Game of Thrones* como uma possibilidade de estabelecer um contraponto às complexas dinâmicas da violência física na arena social, pois há questões técnicas vinculadas ao mercado subjacentes ao filme que nos provocam reflexões sobre os problemas pungentes na vida contemporânea. A educação, nesse sentido, possui uma dimensão política de desafiar com a própria obra cinematográfica os padrões instituídos, viabilizando novos debates à reeducação dos modos de agir massificados e violentos, a fim de respeitar e valorizar as diferenças socioculturais. Somente por um caminho de infundável reconciliação com o outro em suas diferenças e conflitos sociais poderemos superar o sentimento individualista diante da violência e das permanentes relações controversas e conflitos que nos assolam. Os resultados indicam que é preciso levar em consideração a forma institucionalizada em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos da indústria cultural, para superar as obviedades e banalidades do mundo e instaurar diálogos educativos menos opressores, apassivadores e conformistas, articulando projetos sociais contra a reincidência ou perpetuação das violências comercializadas e outros tipos de barbárie na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Indústria cultural. Debates. Educação.

ABSTRACT: Cinematographic works offer us rich raw material for new understandings of the world, culture and languages that can be reconstructed in different contexts, as well as launching sensitive and ambiguous issues that arise as concerns to learn to think about institutionalized violence. Through a hermeneutical approach, we interpret and understand the *Game of Thrones* series as a possibility to establish a counterpoint to the complex dynamics of physical violence in the social arena, because there are technical issues related to the market that underlie the film that provoke us to reflect on the poignant problems in contemporary life. Education, in this sense, has a political dimension to challenge with the cinematographic work itself the established standards, enabling new debates to re-educate the mass and violent modes of action, in order to respect and value the socio-cultural differences. Only by a path of endless reconciliation with the other in their differences and social conflicts can we overcome the individualistic feeling in the face of violence and the permanent controversial relations and conflicts that devastate us. The results indicate that it is necessary to take into account the institutionalized form in which education takes place as the appropriation of knowledge of the cultural industry, to overcome the truisms and banalities of the world and to establish educational dialogues less oppressive, passive and conformist, articulating social projects against recidivism or perpetuation of marketed violence and other types of barbarism at school.

KEYWORDS: Violence. Cultural industry. Debates. Education.

Submetido em: 29/12/2017 – **Aceito em:** 06/02/2018 – **Publicado em:** 12/02/2018.

RESUMEN: Las obras cinematográficas nos ofrecen rica materia prima para nuevos entendimientos de mundo, de cultura y de lenguajes que pueden ser reconstruidos en diferentes contextos, así como plantean cuestiones sensibles y ambiguas, que surgen como inquietudes para aprender a pensar sobre la violencia institucionalizada. Por medio de un enfoque hermenéutico, interpretamos y comprendemos la serie *Game of Thrones* como una posibilidad de establecer un contrapunto a las complejas dinámicas de la violencia física en la arena social, pues hay cuestiones técnicas vinculadas al mercado subyacentes a la película que nos provocan reflexiones sobre los problemas punzantes en la vida contemporánea. La educación, en ese sentido, posee una dimensión política de desafiar con la propia obra cinematográfica los patrones instituidos, viabilizando nuevos debates a la reeducación de los modos de actuar masificados y violentos, a fin de respetar y valorar las diferencias socioculturales. Sólo por un camino de interminable reconciliación con el otro en sus diferencias y conflictos sociales podremos superar el sentimiento individualista ante la violencia y las permanentes relaciones controvertidas y conflictos que nos asolan. Los resultados indican que es necesario tener en cuenta la forma institucionalizada en que la educación se concreta como apropiación de conocimientos de la industria cultural, para superar las obviedades y banalidades del mundo e instaurar diálogos educativos menos opresores, apasionantes y conformistas, articulando proyectos sociales contra la sociedad reincidencia o perpetuación de las violencias comercializadas y otros tipos de barbarie en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Violencia. Industria cultural. Debates. Educación.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A violência é um comportamento humano que remonta aos instintos mais primitivos. Por isso, destacamos que é urgente uma reeducação frente à banalização de comportamentos violentos, para romper com a legitimação de barbáries provocadas também por séries como *Game of Thrones* (Guerra dos Tronos), fruto da produção da indústria cultural (ADORNO; HORKEIMER, 1985). A sociedade semiformada reflete a passividade e a reprodução de formas de vida, assumindo mecanismos acrílicos, massificadores, consumistas, alienados, em meio às distrações promovidas pela indústria cultural. Ao discutir *Game of Thrones* geramos novas compreensões para romper com as próprias violências subjetivas e sociais presentes na escola, questionando as narrativas homogeneizantes. Os pensadores Adorno e Horkheimer (1985) defendem que é urgente uma reeducação frente à banalização da vida colonizada por comportamentos violentos, para romper com a legitimação da barbárie humana provocada, em parte, pela reprodução da indústria cultural inquestionada e irrefletida socialmente. Explorar obras fílmicas fortalece o entrecruzamento de múltiplas áreas de conhecimento e o sentido de sua criação enquanto uma tarefa de aproximação inequívoca, uma vez que representam valores éticos, estéticos e políticos de experiências advindas da tradição cultural. Os filmes na escola como recursos tecnocientíficos e educativos vão ao encontro de uma cultura problematizadora da realidade, pois englobam uma pluralidade de significados, com valores sociais, interesses, ideologias, contradições, que despertam para novos (re)conhecimentos sociais².

² Um filme recente que ilustra a questão da violência que existe no sistema escolar em relação às diferenças é abordado no filme *Extraordinário* (2017). Ao longo do filme uma criança sofre *bullying* dos demais estudantes por ter uma deformidade facial que o torna estranho frente aos padrões convencionais. Em uma das cenas o diretor da escola chama a família de uma das crianças que realizou o *bullying* para reprimir tal prática na escola.

Diante disso, indagamos: quais são as possibilidades de reeducar os estudantes para fortalecer a reflexão crítica acerca de algo que é manipulado e gera violência, no sentido de estimular o (re)pensar sobre os mecanismos alienadores que concorrem com a diversão e a imaginação criadora, que são fortemente estimulados pelas obras cinematográficas? Adotamos como fio condutor para a análise, uma abordagem hermenêutica voltada à compreensão e interpretação de textos. Para atingir tal escopo, é essencial identificar a hermenêutica como elemento que ajuda a reconstruir conceitos e superar barbáries pela dimensão do diálogo com a práxis pedagógica. Neste estudo, “[...] o esforço hermenêutico almeja a apropriação de sentido, presente em cada documento uma voz silenciada que deve ser novamente despertada para a vida” (HABERMAS, 1990, p. 351). A hermenêutica faz a tentativa de explicar e interpretar a existência concreta, tomando por base as possibilidades de linguagens existentes para o exercício interpretativo, visto que todo o saber é falível e passível de revisão. Ela pressupõe entregar-se ao outro, ao texto, ao diálogo, ao mundo como gama de significados, na busca de sentidos em meio às atrocidades humanas existentes. Por sua vez,

Analisar um filme ou um fragmento é, antes de mais nada, [...] decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, [...] e denominar materiais que não se percebem isoladamente "a olho nu", uma vez que o filme é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para "desconstruí-lo" e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme. [...] Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significativo: reconstruir o filme ou o fragmento. [...] É uma "criação" totalmente assumida pelo analista, é uma espécie de ficção, enquanto a realização continua sendo uma realidade. O analista traz algo ao filme; por sua atividade, à sua maneira, faz com que o filme exista (VANOYE, 2005, p. 15).

Explorar a obra fílmica é de suma importância para a formação de leitores críticos, a partir da reflexão humana, para (re)criação da própria cultura, uma vez que o artefato pode ser identificado como um documento de análise ético e estético, que representa valores, costumes e crenças, bem como uma complexidade ideológica de representação do âmbito social, onde o conhecimento perpassa o ambiente formal de ensino. Neste viés, explanar sobre os filmes na escola vai ao encontro da cultura eminente, pois as produções cinematográficas se encontram em arenas que são capazes de replicar, compilar, numa mesma produção fílmica, uma multiplicidade de significados com valores sociais, interesses, ideologias, entre outras perspectivas. Deste modo, os filmes com suas linguagens, imagens e sons proporcionam uma pluralidade de associações e atividades educativas, tornando-se um meio à (re)construção da criticidade no processo de formação educativa, a partir da promoção da observação, questionamentos e debates coletivos, caminhando para a revisão de barbáries advindas da

A cena desvela a violência enraizada socialmente, visto que a mãe da criança chamada a se explicar participou da remontagem da foto da turma (excluindo o colega diferente) e não reconheceu o seu erro, enquanto o próprio filho pede desculpas ao diretor da instituição. Trailer do filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6g80d7igX0k>

repetição impensada. Por isso, a discussão se faz fundamental para auxiliar na (re)construção do conhecimento entre sujeitos que estão em constante formação na vida social.

A educação, nesse sentido, possui uma dimensão política importante, já que tem a capacidade de repensar as obras humanas (incompletas) e proporcionar uma reeducação do pensar e agir pela conversação e coexistência das diferenças, considerando as experiências individuais. Nesta ótica, a metodologia qualitativa delinea-se através de um processo hermenêutico de diálogo com a realidade, trazendo textos e estudos de Theodor Adorno sobre a indústria cultural e a barbárie, em analogia com a série *Game of Thrones*.

***GAME OF THRONES* E A BANALIZAÇÃO DO MAL: INCURSOS EDUCACIONAIS**

Diante das complexidades e dos desafios que as obras cinematográficas nos apresentam, é possível explorá-las com um olhar crítico e problematizador das dimensões que lhe são atribuídas e que estão subjacentes, a fim de enfatizar estudos que gerem processos para a (re)construção de saberes no ambiente escolar. Enquanto recurso didático, os filmes além de serem desafiadores constituem uma possibilidade interessante e possível para dialogar com a subjetividade e a criticidade humana, buscando uma evolução do pensamento. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 19),

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.

Quem assiste ao filme, por exemplo, e se permite realizar análises e o exercício da reflexão sobre a vida social, está sujeito à educação em seu devir, no sentido de enfrentar a decadência da cultura e a banalização da violência inclusive na educação, tentando livrar-se da alienação de visões de mundo preconceituosas, ampliando seus horizontes e a própria autonomia, que são construídos na interdependência social. Considerando a importância dos meios de comunicação nas relações individuais e sociais, destacamos que estes devem ser vistos como uma oportunidade de múltiplas aprendizagens coletivas, devendo ser inseridos nos espaços de ensino e pesquisa para a discussão de temáticas relevantes e fundamentais para a construção e formação dos estudantes. No âmbito educacional, a utilização dos artefatos cinematográficos não pode ser considerada apenas como um recurso de distração audiovisual, precisa servir para o (re)conhecimento e a produção de novos entendimentos, envolvendo sentimentos e emoções, numa dimensão de alteridade, de se colocar no lugar do outro, provocando o debate acerca de paradoxos e das atrocidades humanas, revisando formas de pensar sobre a esfera educacional vinculada a modos de agir.

Desta forma, “a chance de um filme se tornar um produto emancipado reside no esforço de se romper com esse *nós*, isto é, com o caráter coletivo *a priori* (inconsciente e irracional) e colocá-lo a serviço da intenção iluminista: autorreflexão crítica sobre si mesmo” (LOUREIRO, 2008, p. 145). Assim, apresentamos o artefato cinematográfico como um pretexto pedagógico para que o professor se sinta em condições para desenvolver o tema da barbárie, violência e desumanização em sala de aula, adentrando nas diferentes possibilidades contidas nesse recurso, como um mecanismo de ilusão ou real, uma ficção com ideologias ocultas ou um registro da realidade.

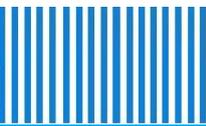
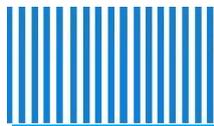
A questão da cinematografia na educação torna-se necessária para sensibilizar o debate na sala de aula, uma vez que as conversas sobre os filmes nos levam a pensar sobre as imagens veiculadas, assim como por meio de outros recursos como músicas, poemas, que podem ser contextualizados e estão disponibilizados, em sua maioria, de forma pública e gratuita. As obras cinematográficas evidenciam paradoxos que podem ser ressignificados pelos professores e estudantes na conversação, quanto coincidem com uma cultura massificada e desumanizada em todas as esferas sociais, tomadas de forma mecânica e silenciadora, apoiadas na identificação das subjetividades à mercadoria. E essa cultura convertida em mercadoria é consumida passivamente e retrata os conteúdos irracionais e conformistas apreendidos da sociedade pelos seus sujeitos, de forma atrativa por imagens hipermidiáticas, tomando conta do tempo de lazer e de entretenimento, atrofiando o movimento da razão e da imaginação criadora.

Sem dúvida, o cinema tem uma forte influência nas formas de pensar o mundo, que acaba alimentando ideias revolucionárias e visionárias com o poder de convencer e denunciar pelo gesto, como foi mundialmente reconhecido o filme *Tempos Modernos*³, assim como traz repercussões de comportamentos com traços desagregadores e de desumanização, como o reproduzido na série *Game of Thrones*, num ato de digladiar entre matar ou morrer. De acordo com as palavras de Adorno (2003, p. 159-160),

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie.

Adorno apresenta uma preocupação com a questão da barbárie no processo civilizatório, que produz e reforça a anticivilização, por meio da violência e da fuga da realidade, em que os culpados são desprovidos de uma consciência. E essa desumanização é assistida por milhares de telespectadores da série *Game of Thrones*, que refletem uma irracionalidade como

³ O filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, foi lançado em 1936 e está disponível para visualização em: http://www.youtube.com/watch?v=ieJ1_5y7fT8



racionalidade manipuladora das massas, sem as condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história. Adorno (2003, p. 155) esclarece o conceito ao dizer:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo que toda esta civilização venha explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.

O que impressiona é que a barbárie é formalizada, sistematizada e administrada estrategicamente para atender políticas massivas e de mercado, que contribuem para a alienação e desenvolvimento de uma lógica de perpetuação impensada do existente. Nesse sentido, o problema é que geralmente os conhecimentos técnicos são desconsiderados nas práticas pedagógicas e desvinculados de uma racionalidade aprendente do conhecimento, para atender a um sistema “educacional pautado meramente numa estratégia de *esclarecimento* da consciência” (ADORNO, 2003, p. 9). Ou ainda são inseridos na sala de aula de modo superficial, descontextualizados, como máquinas de educar, de simplificação e adequação (como fins em si), o que não qualifica as experiências pedagógicas proporcionadas, recaindo na condição de meros expectadores, sem despertar o diálogo com as ambiguidades e dilemas vitais dos estudantes.

Cabe promover um olhar crítico e atento às obras cinematográficas, em especial, a respeito das ideologias que se encontram subjacentes, para que não se tornem conservadoras de gestos ofensivos, dispersivas em acelerações mecânicas e incitadoras de barbárie, devido à ausência de debates educativos. Os discursos presentes na produção cinematográfica são, em inúmeras ocasiões, contraditórios porque não contemplam as diferenças, o que muito propicia o aniquilamento do outro o poder de dominação, o empobrecimento cultural e a dessensibilização do sujeito.

[...] As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elemento estatístico, como success or failure. Seu padrão é a autoconservação, a assemelhação bem ou malsucedida à objetividade da sua função e aos modelos colocados para ela. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 40).

Nessa esteira compreensiva, o autor já percebia o forte poder de manipulação dessas mídias culturais no comportamento dos indivíduos, moldando-os a um padrão estabelecido, repleto de distorções sociais, ditado para uma coletividade manipulada, de uma consciência submissa. Nessa abordagem, o ambiente educacional é o espaço perfeito às interações, à conversação com o diferente e às trocas de saberes, para experimentar e agir por conta própria, visando aprofundar debates e promover a reflexão e a autonomia das ações coletivas.

De todo modo, *Game of Thrones* (2011-2016) é uma série do canal HBO, baseada na literatura de George R. R. Martin, que tem censura liberada a partir de 16 anos no Brasil. Mesmo a série retratando um período histórico de reis, reinados e batalhas, é notório o quão alto se encontra o índice de violência (em média 13 mortes por episódio) e destruição da vida em toda a série, ocasionando uma espécie de legitimação da banalização da vida, que gera traços de uma cultura contemporânea do consumo, da racionalidade funcionalista e técnica, com diversas formas de brutalidade e extremismos. Nesta série, vemos claramente a indústria cultural fazendo uso da violência como espetáculo e manipulação, para atender aos interesses mercadológicos. É a dominação da cultura pela redução da crítica, a partir da padronização dos modos de pensar com base no espetáculo, onde o telespectador é um consumidor de desejos, de falsas necessidades e ideologias. Segundo Adorno (2003, p. 86),

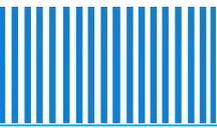
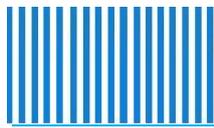
[...] esta harmonização da vida e esta deformação da vida são imperceptíveis para as pessoas, porque acontecem nos bastidores. Uso o termo “bastidores” num sentido amplo. Eles são tão perfeitos, tão realistas, que o contrabando ideológico se realiza sem ser percebido, de modo que as pessoas absorvem a harmonização oferecida sem as menos se dar conta do que lhes acontece. Talvez até mesmo acreditem estar se comportando de modo realista. E justamente aqui é necessário resistir.

Já destacava Adorno (2003) sobre a necessidade de ensinar as crianças a se horrorizarem com a violência, para que fosse banida das esferas de convivência da cultura escolar. Por tudo isso, destaca-se a importância de discutirmos os diversos temas implicados na cultura contemporânea como na série *Game of Thrones*, e difundida por outros meios, tais como documentários, desenhos animados, longas metragem, propagandas, etc., promovidas e difundidas como mercadoria consumível pela indústria cultural e que podem reproduzir pacificamente formas de violência, uma vez que aproxima e coloca os estudantes em contato com uma cultura da indiferença frente à morte e à dor alheia (ADORNO; HORKEIMER, 1985). Tendo em vista a extensão da tarefa formativa, Adorno e Horkheimer (1985, p. 128) desvelam que,

Na indústria cultural, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universo está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudoindividualidade. O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo.

A indústria cultural, visando à homogeneização social, dissemina a banalização do mal, pois não é preciso importar-se com o sofrimento e a dor alheia, basta apenas que a aceitemos enquanto consumidores. Aos olhos da indústria cultural, nessa série, o valor da vida é inexistente e ainda é estimulada a destruição civilizatória em nome de uma racionalidade da dominação.

Subjacente às produções cinematográficas, conforme os teóricos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985), sobrevive a indústria cultural, que em sua lógica de mercado, do descarte



e da (re)produção de uma nova necessidade pelo desejo de compra, promove uma postura acrítica de seus telespectadores frente ao mundo. Para Adorno (2003), a educação implica emancipação e não se reduz à perspectiva de conformidade ao mundo existente. Na verdade, revela que a ambiguidade da educação reside simultaneamente na adequação ao instituído e na conscientização emancipadora. O pensamento dialético da contradição é apontado como o suporte para superar a semiformação socializada, e a dissolução da cultura. Na perspectiva de Adorno (1996, p. 388), “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede”.

Os meios de comunicação de massa nasceram e cresceram enraizados no processo de industrialização que vem ocorrendo desde o século XIX. Em meados do século XX, o capitalismo estabeleceu princípios para uma sociedade consumista profundamente alicerçada pela mídia, em especial pelos artefatos cinematográficos. Esta lógica de mercado, não só passou a determinar o consumo, mas também o modo de pensar e agir, provocando uma forma de normatização do sujeito através de ditadura de certezas que silencia, isola e interrompe a comunicação no enredo da trama com o mundo. “Já não há campo para escolha” diz Adorno, “nem sequer se coloca mais o problema, e ninguém exige que os cânones da convenção sejam subjetivamente justificados” (ADORNO, 1996, p. 65-66).

É através de uma postura crítica e de contracultura do mercado que surgem os saberes dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, apontando críticas a esse sistema ideologizante de interpretações isoladas das mídias, alienantes e de condutas impensadas, valendo-se da semiformação, da destituição da memória e do esvaziamento da experiência. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 101), “o cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”.

Os artefatos cinematográficos por estarem submetidos à lógica da funcionalidade, com processos de formulação e assimilação, apresentam uma vida possível, no entanto, utópica e irreal, enfraquecendo o caráter histórico dos acontecimentos e as experiências de aprendizagens sociais. Desse modo, desconsideramos a pluralidade da vida na relação de aceitação, sem clarear as motivações e interesses que subjazem à experiência, e recaímos na ilusão e no vazio da adequação ao mundo (de ativismos bárbaros), esquecendo até mesmo o sofrimento assistido, em uma tentativa de fuga do cotidiano.

Divertir-se significa estar de acordo. A diversão é possível apenas enquanto se isola e se afasta a totalidade do processo social, enquanto se renuncia absurdamente desde o início à pretensão inelutável de toda obra, mesmo da mais insignificante: a de, em sua limitação, refletir o todo. Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode ter deixado. A libertação prometida pelo entretenimento é a do

pensamento como negação. A impudência da pergunta retórica: “Que é que a gente quer?” consiste em se dirigir às pessoas fingindo tratá-las como sujeitos pensantes, quando seu fito, na verdade, é o de desabitua-las ao contato com a subjetividade (ADORNO, 2002, p. 44-45).

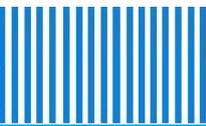
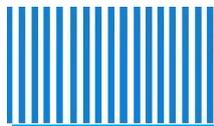
O espectador busca no cinema percepções contrárias à sua rotina, almeja soluções idealizadas para as suas dificuldades. Assim, a indústria cultural através de seus mecanismos cria expectativas, mesmo que por tempo limitado, prendendo o espectador em contextos dissociados do pensar sobre a própria realidade. É perceptível o quanto o cinema provoca um envolvimento inconsciente dos indivíduos, em virtude das possibilidades técnicas, manifestando a capacidade de demonstrar realidades inexistentes, a partir de uma distração concentrada, que, “de modo fulminante, o choque (audiovisual) concentra a atenção num ponto, para poder triturar essa concentração através de incontáveis repetições. O meio de concentração é, propriamente, o meio de decomposição” (TÜRCKE, 2010, p. 266-267). Almeja-se no cinema uma fascinação e distração que busca a ruptura e a fuga da realidade, por uma abordagem superficial e sem tomada de consciência.

[É] a fuga do cotidiano, que a indústria cultural promete em todos os seus ramos. (...) A indústria cultural volta a oferecer como paraíso o mesmo cotidiano. (...) É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação. (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p. 119).

A indústria cultural promete aos seus telespectadores uma realidade ilusória e bloqueia outras formas de conhecimento pela fetichização da produtividade mediada economicamente, que hoje atinge uma dominação planetária. Para Latour (2002, p. 26-27, grifos do autor),

Ainda que o fetiche não seja nada senão aquilo que o homem faz dele, ele *acrescenta*, contudo, alguma coisa: ele inverte a origem da ação, ele *dissimula* o trabalho humano de manipulação, ele *transforma* o criador em criatura. Mas o fetiche faz ainda mais: modifica a qualidade da ação e do trabalho humanos.

A suspeita é de que os subsídios da fetichização capitalista ludibria os sujeitos, cega-os, a ponto de condicionar e tornar lineares seus pensamentos e vidas, pois, “a cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.151). O modo de vida apresentado pela indústria cultural não se assemelha ao cotidiano real de cada telespectador, mesmo sendo apresentado a eles da mesma realidade. Em segmentos programados, apresenta-se um ideal que é regulado pela negação das singularidades e personalidades, para que todos consigam chegar o mais próximo do tão almejado modo de vida que a indústria cultural perpetua. Aquele que destoa ou não se mostra condizente com o padrão de vida estipulado, é renegado e torna-se excluído socialmente, já que vive à margem da cultura funcionalista das grandes massas. “Quem não se adapta é massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado. Excluído da indústria, é fácil convencê-lo de sua insuficiência” (ADORNO, 2009, p. 16).



Portanto,

O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. (...) A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma como dada a priori e imutável. É excluído tudo pelo que essa atitude poderia ser transformada. (ADORNO, 1986, p. 93).

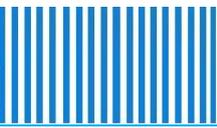
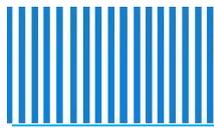
O grande sistema que está por trás da indústria cultural é o mercado, que ao ditar sistemas e estilos de vida, através da manipulação cultural, não necessita mais produzir conforme os interesses da população, mas os condiciona às necessidades fabricadas, e ainda os aprisiona a uma cultura ditada pelas propagandas. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 209), “a propaganda manipula os homens; onde ela grita liberdade, ela se contradiz a si mesma. A falsidade é inseparável dela”. É notório que,

Os filmes dessa indústria manifestam características como: 1) apresentam-se como mais reais do que a própria realidade, mas, contraditoriamente, lançam mão de uma realidade ficcional na qual o happy end é fundamental; 2) aparecem como um mecanismo fiel de reprodução do mundo sensível; 3) fazem de tudo para igualar o fenômeno que aparece na tela ao mundo real propriamente dito e, desta forma, contribuem para a manutenção do conformismo do espectador (LOUREIRO, 2008, p. 141).

As obras cinematográficas encontram-se interconectadas aos interesses do mercado que as financiam retroalimentando a sua dominação. Os sujeitos submetidos aos sortilégios da mercadoria tornam-se marionetes deste sistema de sujeição. Trata-se de uma dicotomização que passa a ditar o que se consome e os modos de vida, impulsionando as relações com a alteridade e com as distintas realidades. Muitas das barbáries são sustentadas pela indústria cultural e ainda os sujeitos passam a assumir e aceitar as injustiças, uma vez que estas passam a ser reconhecidas como naturais. Para Adorno (2003), a transformação residiria em tornar conhecidas as contradições da sociedade atual. Em contrapartida,

Senso crítico e competência são banidos como presunções de quem se crê superior aos outros, enquanto cultura, democracia, reparte seus privilégios entre todos. Diante da trégua ideológica, o conformismo dos consumidores, assim como a imprudência da produção que estes mantêm em vida, adquire uma boa consciência. Ele se satisfaz com a reprodução do sempre igual. (ADORNO, 2009, p. 16).

A uniformização da dominação frente à realidade, principalmente por intermédio do cinema, significa um empobrecimento do pensar sobre os mecanismos disseminadores de estruturas institucionalizadas de injustiça social, que motivam o conformismo e a experiência da indiferença frente às barbáries. As produções cinematográficas mantêm o status quo, disseminam ideologias, distinções, desigualdades e seu modo de pensar para as gerações futuras. No instante em que os estudantes passam a ter contato com qualquer obra cinematográfica, já são incutidos modos de pensar a partir de verdades compartilhadas. Aquele que destoa desse padrão comum é visto como um sujeito diferente, estranho,



problemático e passa a ser rejeitado e excluído do meio social. Nessa perspectiva,

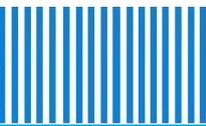
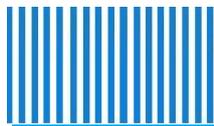
A violência se apresenta como a ignorância humana em todos os sentidos, inclusive por atitudes aparentemente racionais justificadas em nome da razão. Qualquer tipo de atitude agressiva torna-se barbárie se acontecer em nome do poder, do domínio e do interesse pessoal ou grupal desprovido de valores humanistas, como o investimento em pesquisas científicas para aumentar o poderio de armamento bélico ou atividades tecnológicas que não visam à emancipação e ao combate às injustiças sociais (ZANOLLA, 2010, p. 118).

Portanto, temos a necessidade de desbarbarizar e de romper com o processo de banalização da vida (ADORNO, 2003). É preciso uma nova postura educacional frente aos jovens que, ao entrarem em contato com produtos da indústria cultural, como a série *Game of Thrones*, assimilam ideologias que legitimam atrocidades da dominação, opressão e comportamentos de indiferença ante a dor alheia. À luz das reflexões de Adorno (1985), entende-se que a autorreflexão crítica é o caminho necessário para romper com as práxis educativas alienadas e fragmentadas, para superar a banalização da vida e entender nossa *pólis* globalizada pela indústria. Para Adorno (2003, p. 117), “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades”. Não é possível extinguirmos o acesso às ideologias apresentadas pela indústria cultural, bem como o acesso dos jovens à banalização da violência veiculada na série *Game of Thrones*. Mas, podemos trazer esses temas para trabalhar as questões da agressividade na sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento de uma postura crítica dos jovens ao entrarem em contato com tais produções, traçando caminhos que reeduem nossa sensibilidade à reflexão crítica, rompendo com a banalização da vida projetada pela indústria cultural.

A CAMINHO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA PELA REEDUCAÇÃO

Tendo em vista o anseio de construirmos uma sociedade mais justa, visando uma educação mais igualitária, libertadora e emancipadora, livre de gestos bárbaros, se faz necessário o enfrentamento das atrocidades apresentadas por diferentes recursos midiáticos, promovendo as condições para a autorreflexão crítica dos estudantes. Daí a importância de uma formação de educadores, para que estes se sintam mais preparados para os debates, não cedendo às demandas exteriores e ao imediatismo dos saberes.

Nas obras cinematográficas a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade (BENJAMIN, 1994, p. 172).



Benjamin destaca na linguagem cinematográfica um potencial aprendente e intenso da própria natureza humana, que serve para a percepção das pessoas e suas relações com a experiência das situações em que estamos vivendo, que é marcada também por holocaustos, corrompendo ao engajamento social das pessoas. O grande desafio de pensar o cinema na educação está justamente no debate sobre a percepção estética, que também pode servir à alienação comercial, distração concentrada e manipulação ideológica, caso seja automatizada, sem resistência contra as formas de homogeneização, normatização e codificação. Os usos destes recursos devem ser analisados em suas potencialidades, pois eles estão aí, e não tem como negar ou evitar o uso em sala de aula. A escola como um espaço interativo de construção e formação deve estar atenta para inserção e utilização destes artefatos, buscando atentar-se para os estímulos imaginários, os enfoques sociais, culturais, político e econômicos, que chegam até os estudantes através de diferentes fontes, seja da TV, do cinema, da internet. Se as mensagens irão chegar, cabe aos professores auxiliarem na compreensão desses materiais repletos de ideologias e falsas necessidades, que os estudantes estão assistindo, lendo e utilizando como recurso para a construção de suas identidades.

Assim, precisamos colaborar para uma educação emancipadora estimulada nas propostas didático-pedagógicas, considerando o contexto, a autonomia e a interdependência dos estudantes, para superar a menoridade aprisionada nas formas de pensar a realidade. Segundo Kant (1974, p. 63-64),

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

A emancipação só é possível através da educação ou da reeducação sensível, que supere a incapacidade de pensar e sobre a alienação coletiva e as formas de violência em que assistimos sem resistência ou indignação. Assim, a educação deve preparar os homens para se orientarem no mundo. “O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização” (FREIRE, 2014, p. 20).

É preciso pensar de que forma e como a educação deve ser conduzida, para que possamos contribuir para a formação e emancipação humana, construída no coletivo. Para Becker (1998, p. 53), “o sujeito, em todas as suas dimensões, constrói-se na relação coletiva, sem nada subtrair da dimensão individual. Ao contrário, o coletivo realiza o individual assim como o individual realiza o coletivo”.

A educação deve buscar essa aproximação com a realidade e os contextos dos estudantes, bem como os recursos disponíveis e disseminados pela indústria cultural, evitando negar sua existência, para que possamos desenvolver novas maneiras de compreender o mundo. Cabe à escola promover esses momentos de debate, reflexão e interação social, apresentando as diferentes ideologias e concepções de mundo, ajudando na construção intersubjetiva de uma sociedade mais justa e igualitária, dotada de valores éticos. Ampliando as formas de pensar e agir no mundo, de maneira mais sensível, lutaremos frente às atitudes agressivas ou de violências na escola, consideradas como algo normal nos últimos tempos em nossa sociedade. Segundo Adorno (2003, p.165),

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física.

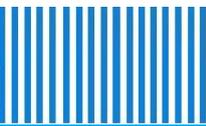
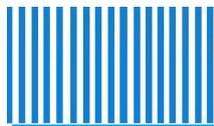
Esta aversão à violência deve iniciar desde a infância. Daí a importância e necessidade de educarmos para a sensibilidade, já que esta vem perdendo espaço para a indústria cultural, seguindo “um conjunto de forças subjetivas que normalmente não são colocadas em jogo na atitude passiva no cotidiano, e que são virtualmente abandonadas na indústria cultural” (FREITAS, 2003, p. 36). Essas experiências provocadoras de reflexões pedagógicas, filosóficas, sociológicas e políticas, considerando as situações observadas nesse conjunto de forças, precisam ser exploradas nos espaços formativos escolares para não recairmos no perigo das generalizações e percepções homogêneas do sistema capitalista. Segundo Zuin (2013, p. 144),

[...] a tecnologia passou de *modus operandi* à condição de *modus vivendi*. Ou seja, ele não pode mais se restringir a uma somatória de técnicas, pois o modo como as relações de produção e as forças produtivas se desenvolvem se transformou numa forma de produção da vida, uma vez que reconfigura tecnologicamente as identidades humanas nas suas mais recônditas formas de manifestação.

Quanto mais vulneráveis e suscetíveis estamos diante dessas transformações, mais precisamos confrontar os saberes e as práticas sociais. Uma apropriação crítica e reflexiva do patrimônio cultural depende de uma abordagem educativa, voltada para a resistência e a contestação.

[...] A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-la. (ADORNO, 2003, p. 181-182).

Isso nos faz pensar na falta de esclarecimento da sociedade e no quanto nós somos corresponsáveis pelos atrasos formativos e pelos alarmantes problemas de violência, agressão e exclusão da atualidade. Pensando nessas questões, “a educação seria impotente se ignorasse



a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior” (ADORNO, 2003, p. 143). A educação precisa cumprir o seu papel social e superar essa impotência, proporcionando momentos de discussão e práticas pedagógicas que despertem a responsabilidade coletiva, a construção e a evolução conjunta, por caminhos que levem a libertação da consciência oprimida e alienada. Para Freire (1987, p. 79), “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nessa perspectiva, Adorno e Horkheimer (1985, p. 13) destacam que “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor”. E como encaminhar para uma mudança nas práticas escolares que supere a consciência ingênua, de ativismos e superficialidade despertando para as potencialidades humanas?

A teoria crítica começa com a caracterização de uma economia baseada na troca, pois se ocupa com a época atual. Os conceitos que surgem em seu início, tais como mercadoria, valor, dinheiro, podem funcionar como conceitos genéricos pelo fato de considerar as relações na vida social concreta como relações de troca, e de se referir aos bens a partir de caráter de mercadoria. (HORKHEIMER, 1991, p. 56).

Segundo Horkheimer (1991, p. 45, 46), “o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro”. A educação tem esse papel de intensificação da luta e de denúncia dos barbarismos de uma humanidade decepcionada com a exploração, a reprodução de valores distorcidos, a manipulação social, a miserabilidade e a violência, visualizando na emancipação um caminho para a transformação e a evolução sociocultural da realidade. Para Horkheimer (1991, p. 67), “é o desejo de um mundo sem exploração nem opressão, no qual existiria um sujeito agindo de fato, isto é, uma humanidade autoconsciente, e no qual surgiriam as condições de uma elaboração teórica unitária bem como um pensamento que transcende os indivíduos”.

Essa liberdade se faz necessária para que possamos compreender a racionalidade das relações sociais, que ainda nos torna impotentes diante do mundo, pois a alienação não está somente na relação com os objetos, está na relação entre os homens, incorrendo em impasses de racionalidade. Nesse contexto, Adorno e Horkheimer (1985, p. 125) afirmam que “a produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido”. Sem a capacidade de autorreflexão crítica, estamos presos a essa produção capitalista totalitária, que dita modos de vida por inovações e progressos de incoerências democráticas, realizando uma sedução e semiformação coletiva, inibindo as possibilidades de reação, por meio da indústria cultural. Para Zuin, Pucci e Oliveira (2008, p. 119), “a concepção de educação de Adorno objetiva exatamente criticar essa sociedade que potencialmente carrega dentro de si o retorno da barbárie”. A educação implica na

possibilidade de conferir novos significados ao sujeito, no sentido de vencer a modelagem de pessoas e a mera transmissão de conteúdos apassivados.

Para superar a barbárie é preciso estimular uma atitude de constante transformação do pensamento, a ponto de gerar pensamentos livres das formas de dominação, que nos causa ameaças e opressões em termos de liberdade coercitiva. Adorno (2003, p. 141-142) ressalta que o escopo da educação é “a produção de uma consciência verdadeira. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Desta forma, constatamos na cinematografia um potencial que é formador de conceitos, assim como a educação, que pode tornar mantenedora do status quo ou pode ser reconhecida como uma forma de preparar-se para o contato com o outro (na tentativa de colocar-se no lugar do outro) e com as diferenças sociais existentes, visando problematizar e aprender com o mundo.

Nessa direção, compreender em que medida e de que forma as ações dos professores como agentes culturais podem articular os diferentes saberes da produção cinematográfica na complexidade disposicional e contextual surge como uma demanda do nosso tempo. Desse modo, consideramos que as manifestações socioculturais inscritas nos filmes precisam ser contextualizadas historicamente para a ampliação e corresponsabilização dos processos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos, como um caminho para formação, elucidação e desenvolvimento de uma consciência crítica e à construção de uma sociedade mais justa e humana, menos conformista com as barbáries presenciadas no cotidiano. Tais transformações perpassam as práticas pedagógicas no sentido de retomar o diálogo com as diferenças que se concretizam e se enraízam nos jeitos de fazer a história, a partir dos desdobramentos e novos significados que surgem nessa construção. A participação em discussões, trocas, interações sociais e o engajamento coletivo nos ajuda na formação de nossa opinião e atitudes. Cabe à escola o desenvolvimento dessas práticas formativas, evitando atitudes de desumanização, que contribuem para outros comportamentos violentos. Assim, continuaremos discutindo, mostrando e apontando os limites da produção cultural que nos chega, para resistir às ideologias consumistas vigentes.

REFLEXÕES FINAIS

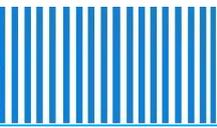
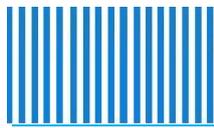
Concluimos dessa análise hermenêutica que somente por um caminho de infundável reconciliação com a voz do outro em suas diferenças e pela reeducação coletiva, poderemos superar o sentimento individualista e de desumanização diante da violência e da miséria humana, que nos assola e faz da barbárie algo natural, banal. O atravessamento da cinematográfica *Game of Thrones* com a educação revela-se necessário para sensibilizar os debates entre vozes discordantes em relação às questões de banalização do mal, uma vez que a visualização dos filmes nos leva a repensar a própria vida, pois evidencia padrões que

podem ser confrontados e ressignificados pelos educadores e educandos no debate comunicativo. A grande problemática está em que, muitas vezes, essas possibilidades não são levadas em consideração na práxis pedagógica ou são descontextualizadas e desvinculadas de uma racionalidade aprendente para a (re)construção do conhecimento.

O artefato fílmico é uma forma de resistir aos discursos sobre as barbáries e atrocidades humanas por parte de todos os segmentos da sociedade, especialmente da educação, combatendo as violências e as generalizações aceitas socialmente. Sem um diálogo sobre as crenças, valores e condicionamentos coletivos não se promove uma educação emancipatória. Diante dessa conjuntura, *Game of Thrones* pode ser uma forma de instaurar esses diálogos menos opressores, tanto na educação quanto na formação de educadores, para articular novos projetos contra as violências propagadas e para dar sentido a processos de democratização e reconhecimento de direitos humanos e sociais pela interlocução crítica. Ao problematizar a sociedade através de filmes criamos novas compreensões para romper com os tipos de barbáries na escola, evitando atitudes violentas e comportamentos de uma dessensibilização coletiva, sendo que o queremos é uma sociedade mais justa, não a reprodução de valores distorcidos que levam à barbárie.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais** – modelos críticos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição**. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Col. Os Pensadores).
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Trad. Julia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Cláudia B. Moura Abreu. **Educação & Sociedade**: revista quadrienal de ciência da educação, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez./ 1996.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1986. (Col. Grandes Cientistas Sociais).
- BECKER, Fernando. Freire e Piaget em Relação: um ensaio interdisciplinar. **Educação e debate**, Mauá, v. 1, p. 46-53, mar. 1998.



BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Verlaine. **Adorno e a arte.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Game of Thrones. HBO / Home Box Office. Criador: David Benioff e D. B. Weiss. Produção: Bernadette Caulfield, Frank Doelger, David Benioff, D. B. Weiss, Lynn Styles e George R. R. Martin. (2011-2016).

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos Escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os Pensadores).

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)?. In: KANT, I. **Textos seletos.** Petrópolis: Vozes, 1974. p. 101-117.

LATOURE, Bruno. **Reflexão Sobre o Culto Moderno aos Deuses Fe(i)tiches.** Trad. Sandra Moreira. Bauru: EDUSC, 2002.

LOUREIRO, Robson. Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 135-154, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6691>>. Acesso em: 12 maio 2017.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação.** Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTE, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica.** São Paulo. Papyrus Editora, 2005.

ZANOLLA, Rosa Silva. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade Sílvia. **Soc. e Cult.,** Goiânia, v. 13, n. 1, p. 117-123, jan./jun. 2010.

ZUIN, Antônio. Copiar, colar e deletar: a Internet e a atualidade da semiformação. **Proposições,** Campinas, v. 24, n.3, p. 139-159, set./dez. 2013.

ZUIN, Antonio A. S.; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Nythamar Ramos de. **Adorno: O poder educativo do pensamento crítico.** Petrópolis: Vozes, 2008.

ⁱ **Sobre os autores*****Adilson Cristiano Habowski***E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5378-7981>

Universidade La Salle – Brasil

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle [UNILASALLE]

Elaine ConteE-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

Universidade La Salle – Brasil

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS] e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação [UNILASALLE]. Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq.

Lilian Soares Alves BrancoE-mail: lilian.sab@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6629-6006>

Universidade La Salle – Brasil

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle [UNILASALLE]