UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

CARLOS ARTUR COSTA RODRIGUES

EDUCAÇÃO E TEORIA CRÍTICA: CONCEITO DE IMAGEM DIALÉTICA EM WALTER BENJAMIN E A CRITICIDADE DISCENTE PERANTE CAPTURA E ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS

RECIFE
2023

CARLOS ARTUR COSTA RODRIGUES

EDUCAÇÃO E TEORIA CRÍTICA:
CONCEITO DE IMAGEM DIALÉTICA EM WALTER BENJAMIN E A CRITICIDADE DISCENTE PERANTE CAPTURA E ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia
Orientador: professor doutor Raphael Guazzelli Valerio.

RECIFE
2023

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Rodrigues, Carlos Artur Costa.
Educação e Teoria Crítica: Conceito de Imagem Dialética em Walter Benjamin e a criticidade discente perante captura e análise de fotografias / Carlos Artur Costa Rodrigues. - Recife, 2023.
115 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Raphael Guazzelli Valerio.

1. Imagem Dialética; 2. Walter Benjamin; 3. Fotografia; 4. Ensino de Filosofia. I. Valerio, Raphael Guazzelli. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central CDD 107

CARLOS ARTUR COSTA RODRIGUES

EDUCAÇÃO E TEORIA CRÍTICA: CONCEITO DE IMAGEM DIALÉTICA EM WALTER BENJAMIN E A CRITICIDADE DISCENTE PERANTE CAPTURA E ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, na área de concentração Ensino de Filosofia para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 02/08/2023

Banca examinadora:

Prof. Dr. Raphael Guazzelli Valerio

Orientador - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Sergio Ricardo Vieira Ramos

Avaliador Interno - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Tiago Brentam Perecini

Avaliador Externo - Universidade de Pernambuco (UPE)

RECIFE
2023

Dedicado a Deus, aos meus pais, familiares, amigos, professores mentores em minha vida, colegas de profissão e estudantes de ensino médio.

AGRADECIMENTOS

Ao Bom Deus, pelo dom da vida e pela vocação a mim confiada em tentar transformar caminhos por meio da Educação.

À minha mãe Maria da Glória, pelo amor incondicional e paciência para com minhas distrações, frutos da rotina. Ao meu pai Carlos Roberto, por sempre contribuir para que meus caminhos se tornassem mais fáceis.

A toda a minha família pela união constante: meu irmão Henrique, tios, tias e primos. De modo especial, às minhas avós Maria Francisca (*in memorian*) e Marluce, que nunca deixaram de rezar pela minha proteção e sucesso. Também deixo registrado o apoio importante de minha tia Josete.

Às professoras e aos professores das escolas que frequentei em todo o meu período como aluno na educação básica, do ensino infantil ao médio.

À Universidade Federal de Alagoas, onde tive a oportunidade de estudar e concluir a licenciatura em Filosofia, e à minha então orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso, professora doutora Elizabete Amorim.

À Paróquia Nossa Senhora do Bom Parto (Maceió/AL), onde exerço os ministérios de catequista e de proclamador da Palavra, e a todos os seus membros, por ajudarem a amadurecer minha espiritualidade cristã.

Sobretudo, fico grato ao reverendíssimo padre Francisco Teixeira que, em anos de pandemia da Covid-19 e de transtornos causados pela mineradora Braskem, jamais abandonou fiéis e moradores do bairro Bom Parto.

À Escola Estadual Francisco Leão (Rio Largo/AL) e seus colaboradores.

No âmbito discente, agradeço a força e a parceria de todos os estudantes que comigo conduziram os projetos “Cinephilos”, “Philmagens” e “Docente orientador de turma” ao longo desses últimos anos, especialmente as colaborações de Bárbara, Daniele, Karine, Moisés, Milena, Shaianny e Letícia.

Na área de gestão pedagógica dessa unidade escolar, meu muito obrigado às professoras Aldjane de Oliveira e Lilian Ferrari, grandes parceiras de minha jornada e do meu dia a dia, viabilizando o cronograma e os espaços para que nossas ações de intervenção – que serão aqui mencionadas – chegassem ao sucesso.

À Universidade Federal de Pernambuco, pela oportunidade em ingressar no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Além do companheiro professor Aparecido Lima, colega de graduação e grande incentivador no período de inscrições.

Ao professor doutor Junot Cornélio Matos, pela grande acolhida no referido núcleo, sempre com atenção especial aos pós-graduandos oriundos de outros estados.

Aos docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas em nosso itinerário no PROF-FILO.

Aos meus amigos e colegas de turma que o mestrado proporcionou, em especial Meirilaine Morais, Vivian Oliveira e Jociety Rocha.

Ao professor doutor Raphael Guazzelli Valerio, pela paciência em aceitar e orientar a escrita desta dissertação, sempre me deixando tranquilo quanto à produção dos capítulos por meio de avaliações pontuais e precisas.

À banca examinadora desta dissertação de mestrado, pela avaliação.

“O filósofo [...] ignora as coisas ordinárias e se conserva continuamente envolvido em dificuldades que são determinadas por sua perplexidade”.

(PLATÃO, 2007, p. 95)

RESUMO

A presente dissertação teve enquanto objetivo primário refletir sobre o uso de fotografias em favor do ensino de Filosofia na educação básica. De início, fui inspirado por trabalhos propiciados em uma unidade escolar na cidade de Rio Largo/AL - que atua no modelo de tempo integral com nove horas diárias - a partir de componentes diversificados que passaram a compor a grade curricular do nível médio no estado nos últimos anos. Como forma de consolidar a pesquisa no aspecto histórico, a influência foi o filósofo alemão Walter Benjamin, autor expoente da chamada “Teoria Crítica”, abordagem que se tornou notória na primeira metade do século XX na Europa e que refletiu sobre as nuances de uma sociedade industrial. O referido pensador alinhou, em meio a essa corrente crítica, alguns escritos que ficaram compilados como *Passagens* (2009) e apresentou o conceito de “imagem dialética”, que incentiva o pensamento de registros fotográficos não apenas como forma de recordação ou avaliação estética dos elementos expostos, mas como meio de interpretação e intervenção em prol da maturidade crítica do indivíduo, fotógrafo ou apreciador. A partir desse resgate teórico, começou-se a debatê-lo no trabalho com alguns documentos oficiais que regem a educação no Brasil, sobretudo em tempos de construção do Novo Ensino Médio, trazendo à luz algumas possibilidades da utilização de fotografias como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, foi apresentada enquanto intervenção escolar uma série de procedimentos metodológicos que envolveram estudantes em seus processos criativos para conectar, no ambiente escolar, imagens fotográficas com temáticas filosoficamente discutidas de forma relevante na sociedade. A atividade culminante para a pretensão deste trabalho foi uma Mostra de Fotografia Escolar no ano de 2022, que expôs 27 trabalhos discentes de produções fotográficas aliadas a descrições textuais que linkaram imagem e pensamento filosófico.

Palavras-chave: imagem dialética; Walter Benjamin; fotografia; ensino de filosofia.

ABSTRACT

The primary objective of this dissertation was to reflect on the use of photographs in favor of teaching Philosophy in basic education. Initially, I was inspired by work provided in a school unit in the city of Rio Largo/AL - which operates in the full-time model with nine daily hours - based on diverse components that have become part of the high school curriculum in the state in recent years. As a way of consolidating the research in the historical aspect, the influence was the German philosopher Walter Benjamin, author and exponent of the so-called “Critical Theory”, an approach that became notorious in the first half of the 20th century in Europe and that reflected on the nuances of an industrial society. The aforementioned thinker aligned, amidst this critical current, some writings that were compiled as *Passagens* (2009) and presented the concept of “dialectical image”, which encourages the thought of photographic records not only as a form of memory or aesthetic evaluation of the elements exposed, but as a means of interpretation and intervention in favor of the critical maturity of the individual, photographer or connoisseur. Based on this theoretical review, we began to discuss it in our work with some official documents that govern education in Brazil, especially during the construction of the New High School, bringing to light some possibilities of using photographs as a didactic resource in the teaching-learning process. Finally, a series of methodological procedures were presented as a school intervention that involved students in their creative processes to connect, in the school environment, photographic images with philosophically discussed themes that are relevant to society. The culminating activity for this work was a School Photography Exhibition in 2022, which exhibited 27 student works of photographic productions combined with textual descriptions that linked image and philosophical thought.

Keywords: dialectical image; Walter Benjamin; photography; philosophy teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 WALTER BENJAMIN: ANTECEDENTES E O CONCEITO DE IMAGEM DIALÉTICA 17

2.1 PERCEPÇÃO E TÉCNICA SOBRE ARTE (DA *TECHNÉ* DOS GREGOS À MODERNIDADE) 17

2.2 ARTE ENQUANTO MERCADORIA: NUANCES DA INDÚSTRIA CULTURAL 19

2.3 "PEQUENA HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA" E A "FOTOGRAFIA DE FRANZ KAFKA" 22

2.4 NOTAS SOBRE "CARTAS DE PARIS 2, PINTURA E FOTOGRAFIA" (1936) 25

2.5 FOTOGRAFIA E CINEMA NA PERCEPÇÃO BENJAMINIANA 27

2.6 IMAGEM DIALÉTICA: PARALELOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E CORRELAÇÃO DA FOTOGRAFIA 29

2.7 TEORIA CRÍTICA E IMAGENS DIALÉTICAS: CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DAS FOTOS 34

3 FOTOGRAFIA E ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E METODOLÓGICA 38

3.1 BENJAMIN, O FOTÓGRAFO E AS TÉCNICAS A PARTIR DO SÉCULO XX 38

3.2 EVOLUÇÃO DAS REDES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM AS FOTOS 42

3.3 JUVENTUDE ATUAL EM INTERAÇÃO NAS REDES SOCIAIS E SEUS IMPACTOS 48

3.4 IMAGEM DIALÉTICA E ENSINO MÉDIO: HABILIDADES, PRÁTICAS E INSPIRAÇÕES DA BNCC PARA REFLEXÕES FOTOGRÁFICAS 50

4 FOTOGRAFIA E EXPRESSÃO: TRABALHOS DE INTERVENÇÃO NUMA UNIDADE ESCOLAR ALAGOANA 60

4.1 OFERTA ELETIVA EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE DE RIO LARGO/AL: CINEPHILOS 65

4.2 ENCONTRO ESTUDANTIL DO ESTADO DE ALAGOAS 2019: MODALIDADE FOTOGRAFIA 71

4.3 MOSTRA DE FOTOGRAFIA ESCOLAR 2022: ANTECEDENTES, PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO 79
4.3.1 Apresentação do projeto, divisão das equipes e escolha dos temas 82
4.3.2 Produção das fotografias 85
4.3.3 Semana da Mostra de Fotografia Escolar: divulgação, culminância e resultados dos nossos "relampejos benjaminianos" 87
4.3.4 Criação e alimentação da página Philmagens nas redes sociais 96
5 CONCLUSÕES 98
REFERÊNCIAS 103
APÊNDICE A - Quadro de pontuação das 5+ (em divulgação para Instagram) e dos demais trabalhos (com descrição de estudantes) da Mostra de Fotografia Escolar de 2022 **..... 107**
ANEXO A - Resenha crítica mais pontuada em 2017, escrita pela equipe com o tema "Conhecimento" **..... 113**
ANEXO B - Folha de resumo sobre a obra, escrita pela equipe mais pontuada da Mostra de Fotografia Escolar 2022 **..... 115**

1 INTRODUÇÃO

Quando nos indagamos a respeito da finalidade da disciplina de Filosofia no ensino médio nos dias de hoje, o que nos vêm à tona é o questionamento de como amadurecer competências e habilidades de reflexão em nossos alunos. É comum entre eles, nas primeiras aulas de um ano letivo, mesmo depois de alguns encontros introdutórios sobre a matéria, a pergunta: “Professor, para que serve a Filosofia?”.

Essa questão pode soar simples e ingênua a um professor licenciado na área, porém é desafiante do ponto de vista metodológico, uma vez que esse profissional deve respondê-la de modo contínuo, considerando sua postura em sala de aula, a partir da reflexão de conceitos importantes para a vida desses alunos e de que maneira a história dos filósofos poderia contribuir para abrir as possibilidades de resposta a indagações como: “Quem somos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos?”, “O que podemos conhecer?”, “O que é o Ser Humano?”, “O que é a Sociedade?”.

Com relação à conduta que denota um professor de Filosofia, paramos para avaliar os currículos e as metodologias em um trabalho promovido aos jovens, os quais preenchem a grande fatia dos estudantes do ensino médio. “Essa maneira própria, ou o método, torna-se conteúdo à medida que é constantemente examinado, estudado, avaliado e reconstruído” (LORIERI, 2002, p. 52).

Por indagações como essa, é de fundamental importância refletirmos sobre a formação de profissionais, tal como nos mostra Maurice Tardif: “[...] exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino” (TARDIFF, 2014, p. 114). Ou seja, compreendemos a necessidade de profissionais que percebam as significativas mudanças no contexto de nossa educação. E o docente preparado para perceber essas mudanças torna-se um profissional capaz de adaptar conteúdos relevantes ao desenvolvimento cognitivo e humano de nosso aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A busca por metodologias eficientes se tornou um dos grandes desafios aos professores e o desenvolvimento das políticas públicas que regem a educação deixa clara essa necessidade, tal como já alerta o documento da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), quando atenta para as Competências no campo da aprendizagem:

> [...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (BRASIL, 2017, p. 13).

Contextualizando as Artes sob o prisma da indústria, tal como nos alerta a crítica feita por Adorno e Horkheimer desde o início do século XX, podemos – enquanto profissionais docentes viventes na era das tecnologias digitais e inspirados pela temática proposta neste projeto – nos indagar: será que a fotografia pode auxiliar os alunos em seu aprendizado escolar e no seu crítico sobre o mundo? Será que existe um valor cognoscitivo positivo? Será que esse recurso deve ser de fato mais explorado pelos profissionais da Educação no diálogo de conceitos importantes do cotidiano do estudante? Essas são algumas questões que podemos levantar acerca da tentativa de aliar uma metodologia assim a partir do já habituado uso em massa de aparelhos *smartphones* por parte dos jovens, que usam o recurso da fotografia como um passatempo.

Então, a presente dissertação iniciará primeiramente da discussão de referenciais teóricos acerca dos eixos temáticos que podemos delinear. No segundo capítulo partiremos para a apresentação de um dos filósofos associados à Teoria Crítica no século passado: Walter Benjamin. Sintetizaremos seu contexto histórico na Europa por meio de comentadores e biógrafos, além de citar fragmentos de algumas produções de destaque e de importância para este trabalho, sobretudo a publicação d'*A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1936). É essencial esse resgate reflexivo em Benjamin, que apontava a perda significado simbólico nas Artes mediante os avanços industriais testemunhados em seu tempo. Leandro Konder (1999, p. 93) realça sobre essa mutação:

> [...] a aura não está desaparecendo por acaso. Não há como impedir que se realizem mudanças que correspondem a necessidades profundas. Nas condições históricas que estão sendo criadas atualmente a arte está mudando de função, a estrutura da sociedade está se modificando, as massas estão se movendo. As condições em que os seres humanos se comunicam e se expressam – inclusive esteticamente – são diferentes daquelas que existiam até recentemente. E jamais voltarão a ser como eram antes.

O presente trabalho vai dialogar um caminho possível para o amadurecimento do senso crítico de alunos do ensino médio por meio da produção de fotografia, além de contextualizarmos parte do pensamento que Benjamin delineou no início do século XX, onde debateremos formas de um uso consciente da mencionada técnica de imagens na educação, incentivando uma postura crítica em constante amadurecimento por parte do estudante. Para tanto, apresentaremos o conceito de "imagem dialética" à luz do pensamento benjaminiano que, em linhas gerais, é tratado como uma forma importante de síntese a respeito de contrastes vividos pelo ser humano.

Entretanto, em que lugar um determinado registro fotográfico consegue replicar essa dialética a um apreciador? A fotografia pode ser considerada um meio campo fomentador de uma atitude crítica por parte do estudante – seja ele o fotógrafo, seja quem contempla o trabalho de outrem –, sendo uma forma válida de instrumento aliado ao processo de ensino-aprendizagem? A tese de imagem dialética nos atiça para iniciar o fluxo de respostas a essas questões, pois essa noção de imagem não remete apenas a uma avaliação estética de cenário ou de modelos. É "uma imagem em movimento", um impulso para avaliar outras situações envolvidas no registro, tal como o contexto histórico e a temática debatida pelo autor, que podem ser trampolins de um conhecimento crítico.

Não que dispensemos um olhar histórico sobre registros passados e técnicas envolvidas em suas produções: é um apoio para nosso entendimento geral desta dissertação. Tal como sintetiza Kossoy (2007), é preciso desvendar e clarificar o papel cultural da fotografia na sociedade e na formação do homem. Isto é,

> [...] o seu poderio de informação e desinformação, sua capacidade de emocionar e transformar, de denunciar e manipular. [...] Ao mesmo tempo em que tem preservado as referências e lembranças do indivíduo, documentado os feitos cotidianos do homem e das sociedades em suas múltiplas ações, fixando, enfim, a memória histórica (KOSSOY, 2007, p. 31).

Motivados por esses e outros paradigmas importantes presenciados por Benjamin e preparando um caminho para uma análise do panorama da prática escolar, examinaremos *A pequena história da fotografia*, de 1931, resenha escrita pelo mencionado filósofo que decursa sobre o conceito de fotografia e sua relação com as Artes tidas enquanto clássicas (como, por exemplo, a pintura), além, sobretudo, do compilado *Passagens* (2009), que aponta para a definição autoral da expressão

“imagem dialética”. A partir da leitura desses e de outros fragmentos textuais importantes em Benjamin, buscaremos discutir criticamente a possibilidade de extrairmos conceitos cognitivos no nosso discente de ensino médio, mesmo com o avanço da produção e com o consumo de ferramentas de massa.

Feito isso, no Capítulo 3 contextualizaremos como esse avanço contribuiu para o advento das tecnologias midiáticas até os dias atuais, onde evidenciaremos que algumas práticas pedagógicas têm usado como recurso ao aprendizado elementos audiovisuais, tais como o cinema. Ao mesmo tempo sabemos que com o advento e o avanço da tecnologia de dispositivos móveis, registrar momentos em fotografia tem se tornado num movimento espontâneo e diário para quem faz uso principalmente das redes sociais, sendo WhatsApp, Instagram, Facebook, TikTok e Twitter as ferramentas mais usadas entre o nosso alunado local.

Após essa análise histórica-conceitual, nesse mesmo capítulo contextualizaremos alguns princípios que buscaram nortear a educação no Brasil e suas conexões com o incentivo à prática da reflexão em sala de aula como meio, por exemplo, de superar uma lógica industrial-militar-burguesa na formação humana e cidadã de nosso jovem atendido. Assim como Paulo Corrêa Pimenta et al. (2019, p. 231) interrogam:

> [...] como fazer da educação e da sala de aula um lócus privilegiado de encontros que aumentam e potencializam o pensamento e a reflexão? Como mapear e construir situações pedagógicas nas quais a alegria esteja como afeto predominante, haja vista, ser esta capaz de adicionar mais realidade à própria vida?

Como nosso eixo acadêmico se debruça pela Prática do Ensino de Filosofia, citaremos brevemente ainda no capítulo 3 algumas competências previstas pela BNCC, documento apresentado pela Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, articulada recentemente, que leva em consideração o trabalho didático-pedagógico a partir das chamadas Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A partir do Capítulo 4, adentraremos no chão da escola, tendo como missão avaliar os trabalhos desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Integral Francisco Leão, em Rio Largo, estado de Alagoas. Contudo, para início de exame, é necessário partirmos de diagnósticos de caráter qualitativo-epistemológico, onde teremos os

sujeitos em sua dimensão social, tal como nos apresenta Gamboa (2007) da seguinte maneira: “[...] o homem é um ser social, indivíduo vinculado a grupos sob influências de ritos, protocolos, representações, ideias e modos de comportamento” (GAMBOA, 2007, p. 145).

Os tópicos dessa parte apresentarão amostras desenvolvidas desde o ano de 2019, as quais foram consoando com o contexto de nossa unidade escolar e os desafios perante o isolamento social advindo dos cuidados no início da pandemia do novo coronavírus, o qual adiou eventos importantes a nível estadual. No entanto, nossa intervenção seguiu adiante com algumas alternativas que foram destaques ao longo do ano letivo de 2022 e que terão sequência em 2023.

Então, o propósito da presente pesquisa não é fornecer dados puramente quantitativos, descrevendo apenas por números a participação dos sujeitos envolvidos para a consequente análise dos dados. Numa perspectiva habermasiana, precisamos que esses mesmos sujeitos se tornem comunicadores ativos sobre as problemáticas da existência humana, o que nos motiva a trabalhar nossa apuração de modo qualitativo, avaliando os dados do processo de aprendizagem do aluno.

2 WALTER BENJAMIN: ANTECEDENTES E O CONCEITO DE IMAGEM DIALÉTICA

Nascido ao fim do século XIX, em 1892, Walter Benedix Schönflies Benjamin veio de uma constituição familiar basicamente burguesa em seu tempo, sob um seio judaico. Sua vida escolar foi modulada a princípio por aulas particulares a um restrito grupo de alunos de famílias ricas. Posteriormente, surgiram adversidades no segundo grau ao frequentar um ambiente pelo qual não foi instruído pela família – por sua vez, protetora – a viver: o social. Tal como descreve biograficamente Witte (2017, p. 18), o jovem Benjamin

> [...] cresceu protegido e [...] adoecia com facilidade. Visivelmente lidava mal com o sistema de educação pública, pois após três anos os pais o tiraram da escola secundária normal e o enviaram para o internato rural Haubinda, na Turíngia, onde ficaria quase dois anos e, aparentemente, repetiria um ano. Somente em 1907 ele voltaria à escola Imperador Frederico e faria lá, na Páscoa de 1912, aos 20 anos, o exame final do ensino médio.

O legado da obra de Benjamin, além de conceitos abordados por alguns de seus pesquisadores ao longo das últimas décadas e de interesse desta dissertação, serão temas explorados nos próximos tópicos. Daremos um enfoque a mais nas concepções de “imagem dialética” e “fotografia”, prismas que compuseram os estudos acadêmicos do filósofo e que servirão de impulsos teóricos para os demais capítulos desta escrita.

2.1 PERCEPÇÃO E TÉCNICA SOBRE ARTE (DA *TECHNÉ* DOS GREGOS À MODERNIDADE)

No século XX, o ponto fundamental no itinerário acadêmico de Walter Benjamin foi uma investigação histórico-conceitual sobre a Arte. Márcio Seligmann-Silva (2016, p. 14) a contextualiza do seguinte modo: “Cabia estudar os novos meios de composição, reprodução e divulgação das artes, onde os avanços da técnica se faziam perceber de modo claro”. Tudo isso impulsionado pelo testemunho do avanço do nazifascismo e das guerras ao seu redor. A alta síntese dessa reflexão edificou o ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1936).

O movimento dialético proposto por Benjamin nesse escrito era que, analisando a função da *techné* desde os gregos, pudesse ele concluir uma tese social sobre a técnica nas Artes. Em suas palavras iniciais, o filósofo tece:

> Esses prognósticos não se referem a teses sobre a arte de proletariado depois da tomada do poder, e muito menos na fase da sociedade sem classes, e sim a teses sobre as tendências evolutivas da arte, nas atuais condições produtivas. A dialética dessas tendências não é menos visível na superestrutura que na economia. Seria, portanto, falso subestimar o valor dessas teses para o combate político. Elas põem de lado numerosos conceitos tradicionais – como criatividade e gênio, validade eterna e estilo, forma e conteúdo – cuja aplicação incontrolada, e no momento dificilmente controlável, conduz à elaboração dos dados num sentido fascista (BENJAMIN, 1987, p. 165).

A partir do exposto, Benjamin prenuncia o quanto a Técnica trata-se de uma ação que se atrela a uma Filosofia da Arte. Sua tese introduz que os gregos possuíam, por exemplo, dois métodos essenciais nesse trabalho, isto é, o molde e a cunhagem, os quais eram reproduzidos em larga escala e entendidos como Arte. No entanto, a preocupação da comunidade voltou-se em valorizar uma obra artística ao ponto de esta tornar-se clássica e atemporal.

Nesse ponto, o filósofo traça um paralelo histórico citando o valor das estátuas cultuadas entre os gregos antigos e condenadas pelos doutores da Igreja na Idade Média, porém, cita que algo uniu conceitualmente as duas vertentes: a Aura. Evidencia que a obra de arte estava nesse contexto sendo objeto de manifestação de culto na tradição, reforçando que “[...] as mais antigas obras de arte, como sabemos, surgiram a serviço de um ritual, inicialmente mágico, e depois religioso” (BENJAMIN, 1987, p. 171).

Outra passagem histórica mencionada por Benjamin a respeito desse mesmo valor de culto foi o período da Renascença, que contribuiu para que a arte fosse vista como uma atividade de enaltecimento do Belo, ao passo que já se incorria em estar atrelada à possibilidade de ser reproduzida em massa, período no qual o filósofo alemão denominou como sendo de “profanação” e de “abalos” ao mesmo Belo. Seligmann-Silva (2016), no que concerne às obras nos três séculos apontados pelo filósofo durante a Renascença, avaliou “[...] se artistas deveriam imitar e reproduzir a natureza e as obras de arte clássicas, ou, por outro lado, se deveriam buscar uma obra distinta, ela mesma digna de ser imitada” (SELIGMANN-SILVA, 2016, p. 17).

As transformações e evoluções das tecnologias no século XIX estimularam uma concepção de Técnica na arte, que na modernidade ganhou um recurso tido como reprodutível: a fotografia. Nela, o valor de culto enquanto arte, para Benjamin, é recuado, e passa a agregar muito mais um valor de exibição. Ou seja, a partir de tal

recurso a intenção outrora vista nos gregos antigos em “imitar a natureza” foi ficando diluída em favor de uma simples produção sem valores e identidades bem definidas na obra e no artista. A respeito desse mecanismo, fitemos o tópico a seguir, o qual reflete a relação entre arte e mercadoria.

2.2 ARTE ENQUANTO MERCADORIA: NUANCES DA INDÚSTRIA CULTURAL

Falar em mercadoria é tecer exames acerca das transformações históricas em torno dos meios de produção do homem e das trocas de seus produtos por infinitos bens que poderiam contribuir para sua subsistência. E relativo às sociedades cada vez mais emergentes e dependentes desses mecanismos na contemporaneidade global, é imprescindível especificar os efeitos das relações que o sistema capitalista exerce no comportamento e nas formas de criação humana, inclusive no que tange às artes.

O professor Francisco Alambert, em seu artigo intitulado “Arte como mercadoria: crítica materialista desde Benjamin” (2015), pontua que a arte enquanto mercadoria “[...] é parte das relações econômicas e sociais da modernidade capitalista que se constituíram ao individualizar o sujeito produtivo e o sujeito que lucra ao explorar o sujeito que produz, colocando a produção de mercadorias no centro deste sistema” (ALAMBERT, 2015, p. 45).

No que se refere ao sujeito produtivo, é justa a posição ocupada pelo artista, que exerce atualmente seu trabalho numa sociedade já bem imersa num sistema monetário e fluido economicamente e que tem que prestar contas de suas obras a essa estrutura. Torna-se nítido, assim, que esse artista já se distancia daquele que outrora, no Renascimento, identificava nas obras artísticas a assinatura do seu trabalho e possuía boa autonomia sobre este.

Até a Modernidade a arte era realçada enquanto ainda uma tentativa de imitar traços da natureza e expressões da realidade, não muito distante de conceitos passados por *mímesis* (*μίμησις*), como os vistos em Platão e Aristóteles na sociedade grega clássica. Sobre o espectro dos trabalhos artísticos naquele período, Jeanne-Marie Gagnebin (1993, p. 67) sinaliza, por exemplo, que

> [...] a visão antiga insiste muito mais na fidelidade da representação ao objeto representado: é ele, o objeto, que desencadeia, por sua beleza, o impulso mimético. A arte tenta aproximar-se dele com

> respeito e precisão e, por isso, é sempre figurativa, nesse sentido amplo, ‘mimética’.

No entanto, esse sentido mimético que perdurou por vários séculos foi perdendo evidência frente às mudanças tardias e súbitas do capitalismo industrial. A arte passou a não mais cravar significativamente a marca do artista e seu legado no resultado de suas obras. Em contraste, ela passou a ser entendida como mercadoria enquanto frutos desse resultado, atendendo aos interesses da economia contemporânea, tese esta já apontada por Walter Benjamin em seu contexto de vida.

E justo o fortalecimento da indústria acabou favorecendo a criação da fotografia, responsável por estabelecer um mecanismo que foi eliminando a liberdade criativa do artista sobre o que é expresso diretamente da (e pela) natureza. Por tal evolução técnica-social e mudança paradigmática é que Alambert (2015, p. 46) reforça, parafraseando expressões benjaminianas, que a obra de arte passou a ser “[...] ‘desvalorizada’ ao perder seu ‘aqui e agora’ e a segurança de sua ‘capacidade mimética’”.

Benjamin caracteriza essa privação criativa e a função mercadológica de reprodução em massa das obras de arte – sobretudo na fotografia – como gatilhos determinantes para uma perda da “Aura”, a qual, em suas palavras, é definida por “[...] uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja” (BENJAMIN, 1987, p. 101). Sob esse viés, a indústria foi responsável por suprimir um caráter único e autêntico daquela obra, aquilo que a fez antes estar conectada transcendentalmente no tempo e no espaço.

É nesse ponto que cabe a nós citar as contribuições do trabalho de Walter Benjamin junto ao seu amigo Adorno sobre a chamada “indústria cultural”, expressão esmiuçada posteriormente com Horkheimer na Escola de Frankfurt. Mesmo Benjamin não possuindo vínculo direto com esse movimento, a análise realizada por eles sobre a influência da indústria para a cultura vigente do século XX teve um legado acadêmico fundamental, mesmo havendo algumas divergências no pensamento.

Adorno e Horkheimer (1947), por meio do texto “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, teciam, por exemplo, uma forte crítica a respeito da massificação das artes e da mídia até então, as quais moldavam a criação de desejos na sociedade. A reprodutibilidade destas gerou cada vez mais influência para as pessoas se sujeitarem a um determinado modelo ou padrão – social

ou estético –, porém gerando benefícios para a própria indústria em detrimento da autonomia do sujeito. O destaque a seguir introduz essa problemática:

> Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Isto é, a industrialização cada vez mais forte no mencionado século provocou forte influência tanto na mentalidade criativa do artista como também naquele que poderia apreciar sua obra de forma contemplativa, reduzindo o espectador sensível a mero consumidor. “Sua lógica de produção passou a dominar a produção da cultura” (ARAÚJO, 2010, p. 128), estando sujeita assim às leis do mercado. Esse aspecto marcou a sociedade contemporânea, onde a própria arte deixou de ser um dos elementos simples de compra e venda vistos no capitalismo em seus primórdios tempos e passou a determinar os rumos de boas fatias do capital econômico de uma sociedade que investe nisso e espera retornos monetários. Inferimos assim que a arte começou ser usada como um investimento de Estado, utilizando-a em seu próprio benefício como forma de reforçar seu respectivo sistema.

No que concerne à visão benjaminiana, esta vê tal massificação das obras de arte ofertar um lado positivo: o da democratização da arte. Para ilustrar esse caminho, Walter Benjamin defende que apesar da perda da aura pela reprodutibilidade técnica, não houve um prevalecimento total da segunda sobre a primeira, pois “[...] os elementos centrais da aura, autenticidade e unicidade adaptaram-se às mudanças tecnológicas e passaram a constituir elementos essenciais ao modo de produção industrial” (ARAÚJO, 2010, p. 131). Além disso, sob essas adaptações à lógica da indústria, são preservados elementos como a unicidade e a autenticidade no artista e na obra, em que mesmo em distanciamento de rituais religiosos, buscam manter um caráter subjetivo equivalente ao teológico. Nas palavras de Benjamin (1987, p. 171) acerca dessa dialética: “[...] o valor único da obra de arte ‘autêntica’ tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja: ele pode ser reconhecido, como ritual secularizado, mesmo nas formas mais profanas do culto do Belo”.

Portanto, a partir do exposto, podemos conceituar uma vantagem em Benjamin na era da reprodutibilidade das obras artísticas, uma vez que estas passam a abranger um público mais significativo sem necessariamente gerar efeitos de alienação em massa. É um contraponto bem saliente para as concepções de Adorno e Horkheimer a respeito da arte enquanto componente mercadológico nas sociedades, sobretudo nos países qualificados como liberais. Esse paralelo debatido nos dois pareceres anteriores atenuará conceitos para algumas conclusões de pontos-chaves desta dissertação, sobretudo no que concerne à importância da fotografia.

2.3 “PEQUENA HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA” E A “FOTOGRAFIA DE FRANZ KAFKA”

Avaliando por um viés histórico, a fotografia foi sendo consolidada tecnologicamente na primeira metade do século XX e de forma significativa. Já acerca do final do século anterior, Benjamin enuncia que um dilema sobre o quanto essa técnica e a pintura em poder revelar ou não uma intensidade, em valores artísticos, ficou sem relevância, uma vez que inclusive as artes foram perdendo seu fundamento de culto. Em suas expressões, “[...] a arte perdeu qualquer aparência de autonomia” (BENJAMIN, 1987, p. 176). Sobre esse avanço das produções fotográficas, Benjamin tenta esclarecer ainda mais como chegamos ao desaparecimento da “Aura” à medida que a reprodutibilidade técnica avançou no período.

Diante disso, o ponto a destacar neste tópico é apresentar o perfil do ensaio benjaminiano *A pequena história da fotografia*, artigo redigido em 1931 que foi incluso no volume *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política* (1987). A respeito desse fragmento, foquemos no que Benjamin descreve em suas passagens sobre a fotografia do pequenino Franz Kafka (futuro escritor), alinhando no mesmo texto informações históricas em torno dessa tecnologia e detalhes estéticos que podem ser observados no resultado. “Teorias estéticas, históricas e teóricas, que, de modo complexo, são ligadas entre si” (STIEGLER, 2015, p. 23).

Considerando esse movimento, primeiro cabe salientar que o filósofo alemão descreve em Kafka um semblante que nos faz transpor uma simples análise técnica em sua fotografia e até mesmo ponderações do ponto de vista histórico, pois Benjamin (1987, p. 171) aponta que

> [...] esse retrato contrasta com as primeiras fotografias, em que os homens ainda não lançavam no mundo, como o jovem Kafka, um olhar desolado e perdido. Havia uma aura em torno deles, um meio que atravessado por seu olhar lhes dava uma sensação de plenitude e segurança.

Passagem esta que ilustra não só uma foto que tenha seus contornos estéticos característicos a um cenário, a uma pessoa ou a um elemento tecnológico. Benjamin se depara com o olhar perdido de uma criança, cinesia que contrasta com a fase alegre e otimista característica da infância. Do ponto de vista histórico e analítico por parte do filósofo, a expressão de tristeza transmitida por Kafka conota uma iminente crise da sociedade burguesa na transição para o século XX. Esta manifesta uma "Aura" que expressa o sentimento da pessoa frente à conjuntura que a cerca naquele momento, sendo que o registro fotográfico favorece um rápido resgate interpretativo a quem for observar a obra após anos transcorridos.

O desvio do olhar retratado na criança "denuncia" a instabilidade do sistema monetário de então e a ausência de esperança para com um cenário de melhora. Mais do que isso, do quanto ela tem sido resistente em meio àquela atmosfera crítica socialmente. Sobre tal aspecto em Kafka, Correia (2022, p. 148, grifo do autor) recapitula que a

> [...] criança, quando adulta, usaria esse mesmo olhar, mas com uma distinta compreensão crítica de um *original narrador moderno* para descrever o desmoronamento do mundo capitalista sobre sujeito social, o qual perderia suas experiências subjetivas e comunicáveis da vida e relações em sociedade (*Erfahrung*), confinado em um *estúdio capitalista* artificializado por padrões e gostos de mercado e consumo.

Por esse viés analítico, o registro de Kafka vai além da simples intenção de recordar como era aquele indivíduo numa perspectiva estética ou do que era característico daquela comunidade. Mais do que descrever a melancolia de uma criança de 5 anos, Benjamin teceu comentários a respeito da pessoa de Franz Kafka, o autor austro-húngaro que adquiriu renome na vanguarda alemã com produções literárias de destaque.

No entanto, não podemos omitir um conceito crono da *História* mencionada no título do ensaio de Benjamin. Mesmo após mais de 90 anos do surgimento da fotografia, o filósofo alemão desafia o leitor a indagar-se sobre os pormenores conceituais e históricos dessa técnica, lançando um sentido a ela enquanto recurso tanto para qualificar a "aura" pelo período daquele registro fotográfico como para

examinar os potenciais caminhos que a reprodutibilidade técnica tem para a sociedade vigente de seu tempo. Nas palavras de Bernd Stiegler (2015), o movimento investigativo promovido por Benjamin em seu texto foi nos apresentar “[...] o posicionamento social da fotografia, sua função social, que continua a lançar uma linha diretriz de suas reflexões. Para ambos os campos é decisivo o index histórico” (STIEGLER, 2015, p. 28).

Perante esse aspecto, percebemos um ponto de passagem em que Benjamin se debruça no antes e no depois: do surgimento da fotografia até a tônica do seu apogeu industrial. No primeiro âmbito, o filósofo sente um viés artístico nos trabalhos fotográficos na época de sua origem, com nuances de criação individual e inspirativa por parte do fotógrafo. Tanto que sinaliza em seu escrito uma transição de ofício entre os artesãos do século XIX, quando “a maioria dos pintores de miniaturas se transformaram em fotógrafos, a princípio de forma esporádica e pouco depois exclusivamente” (BENJAMIN, 1987, p. 97). No entanto, Benjamin aponta que mudanças como essas não impactaram num fim de conceito metafísico no resultado das obras.

Contudo, décadas após o advento da fotografia, esse panorama logo sofre um revés frente a um duro contraste, isto é, o da técnica atrelada à mecanização. Sem esse segundo gênero a técnica conseguia manter, para Benjamin, fenômenos “auráticos” que até então não se viam distantes dos trabalhos de pintura. A aura na fotografia era capaz de remontar momentos históricos inerentes ao período de uma obra específica, aclarando no espectador o cenário social e afetivo composto na época de sua concepção. Só que a partir da industrialização fortemente consolidada no século XX, a fotografia associada a traços da aura sofre um abalo na concepção e apreensão de ideias histórico-filosóficas.

Benjamin, a respeito dessa cisão, aponta dois caminhos suaves, porém constantes, os quais foram reforçados por Stiegler (2015, p. 32): “[...] de um lado, [...] os fotógrafos tentam com a ajuda de artifícios de retocar os negativos. [...] De outro, desenvolvem procedimentos para poder utilizar a fotografia no sentido de uma indústria fotográfica”. Desse modo, a fotografia alterna seus *status* entre arte e indústria num contexto em que a reprodutibilidade técnica estava ganhando mais força na sociedade capitalista europeia (vide o surgimento do cinema na virada para o

século XX), mas não estava a serviço dos interesses do artista e de sua criatividade, e sim como mais uma das engrenagens do sistema.

Além disso, a fotografia passa ser uma aliada forte para a impressa, que fez do fotojornalismo um recurso para atrair um público consumidor e consolidante. Por isso, vale salientar e lembrar que o contexto na década da publicação *A pequena história da fotografia* é marcado por episódios tidos como propulsores para a sociedade global e contemporâneos a Benjamin, tais como a ascensão do nazifascismo e o conflito de interesses que desencadearam a Segunda Guerra Mundial. Esses e outros fatos levam-nos a concluir que o filósofo tentou tratar um possível paralelo entre arte e revolução, sobretudo em meio ao movimento das vanguardas europeias, mesmo que, assim como frisa Seligmann-Silva (2016, p. 17), "[...] a recepção do ensaio de Benjamin sobre a obra de arte muitas vezes o retira desse interessante contexto do debate vanguardista sobre a arte".

Diante dos fatos contemporâneos ao filósofo alemão e de sua tese a respeito do papel que a fotografia começou a representar com o afloramento da indústria, cabe a nós aqui destacar outros conceitos importantes tanto do ponto de vista histórico-social como também perceptível e estético ao sujeito de modo particular.

2.4 NOTAS SOBRE "CARTAS DE PARIS 2, PINTURA E FOTOGRAFIA" (1936)

A demonstração da fotografia como possibilidade de instrumento de partida para o amadurecimento conceitual de mundo e de sua história no ser humano pôde ser vista em Benjamin também na publicação "Cartas de Paris 2, pintura e fotografia" (1936), reproduzida na segunda parte do compilado *Obras escolhidas: volume III*, intitulada como "Estética e Sociologia da Arte". Em tal fragmento, o filósofo reforça o estudo sobre a história da fotografia associada com a história da pintura.

Sobre o intento em questão, Benjamin o introduz no artigo fazendo uso da seguinte consideração: "O fato de essa tentativa ter sido feita no espírito do materialismo dialético permite-nos confirmar de novo os aspectos altamente originais que esse método é capaz de revelar" (BENJAMIN, 2017, p. 112). O pensador vai reforçando que a evolução da fotografia coincidiu com a ascensão da burguesia de seu tempo, fatores característicos da nova industrialização, mesmo que dois séculos antes já se apontasse para a possibilidade de baratear a produção de retratos, outrora consolidados a partir da pintura.

Benjamin nos chama a atenção citando novamente o dilema sobre se a fotografia pode ser considerada arte. Impulsionado pela reflexão da fotógrafa francesa Gisèle Freund, tonifica essa indagação dizendo “[...] como era elevado o nível artístico de uma série de fotógrafos dos primeiros tempos, que trabalharam sem quaisquer pretensões artísticas e cujos trabalhos visavam apenas a um limitado círculo de amigos” (BENJAMIN, 2017, p. 112), reforçando, desse modo, que a técnica em questão ser vista como arte e seus agentes como artísticos coexiste com o cenário que demonstrou em servir enquanto mercadoria.

Mais do que estar nessa interseção de valores – arte e/ou mercadoria –, Benjamin continua seu artigo citando que os processos fotográficos ficaram a serviço da indústria não apenas pela reprodução massificada de obras de arte, mas também enquanto aliados na apresentação e divulgação de bens de consumo ao mercado. É o que seguramente entendemos hoje como um trabalho de propaganda ilustrada desses produtos e, com a globalização e a consolidação do sistema capitalista, a fotografia é determinante para a tomada de decisão por parte do consumidor daquele produto ou marca.

Contudo, Benjamin tece e conclui com muita atenção no artigo o quanto a pintura não perdeu seu lugar na arte e na sociedade perante a ascensão da fotografia. Mesmo em época de crescimento territorial de Estados fascistas, a referida arte resiste fortemente por meio da perseverança de seus artífices. Pintores e caricaturistas conseguiam imprimir um ritmo de inspiração até mesmo para desvelar as contradições e conflitos do sistema em voga. Alguns destes tendo até que esconder a própria identidade e o vilarejo onde residiam, tidos como ateliês de seus trabalhos. Assim desfecha o filósofo na sua segunda “Carta de Paris”:

> É natural, na situação da Europa ocidental, que a pintura tenha um efeito destruidor e purificador, precisamente quando se entrega de forma autêntica à sua causa. Talvez num país que ainda tem liberdades democráticas isso não seja tão evidente como naqueles em que o fascismo domina. Nestes há pintores proibidos de pintar (e raramente foram os temas, quase sempre o modo de pintar, que provocaram essa proibição – de tal modo o fascismo é afetado pelo seu modo de ver a realidade). Esses pintores são visitados pela polícia, que quer verificar se eles não pintaram mais nada desde a última rusga. E eles trabalham de noite, de janelas fechadas. Para eles, a tentação de pintar ‘segundo a natureza’ é mínima. E as pálidas faixas de terra dos seus quadros, povoadas de espectros ou de monstros, não são imitações da natureza, mas espelhos do Estado de classes. Desses pintores não se falou em Veneza, e infelizmente

> também em Paris não se falou deles. Eles sabem o que é hoje útil num quadro: todo e qualquer sinal, público ou secreto, que mostre que o fascismo encontra no homem barreiras tão inultrapassáveis como as que encontrou em todo o globo terrestre (BENJAMIN, 2017, p. 117).

2.5 FOTOGRAFIA E CINEMA NA PERCEPÇÃO BENJAMINIANA

O debate de Benjamin sobre o advento de novas tecnologias no século XIX, como a fotografia, ganhou corpo com o também advento do cinema, eclodido com evidência no século seguinte na (e para a) indústria. Aliás, a segunda tecnologia teve mais peso para as teses do pensador dentro do contexto da reprodutibilidade técnica e de sua constante.

Seu interesse por abordar a função de tais tecnologias foi aflorado justamente em sua adesão às vanguardas, mesmo que seus intentos fossem obscurecidos pela cada vez maior industrialização desses novos aparatos. Relativo a essa diligência feita por Benjamin, Seligmann-Silva (2016, p. 24) sublinha:

> Contra o Futurismo de Marinetti e seu culto da técnica como máquina de guerra, Benjamin desenvolve uma teoria de uma segunda técnica, que se oporia a essa técnica destruidora. O cinema e a fotografia estariam entre as concretizações mais evidentes dessa segunda técnica. Eles também incorporam o choque em seus procedimentos.

Ou seja, em Walter Benjamin vemos um otimismo quanto à superação de técnicas empregadas nos conflitos territoriais pelo potencial técnico e revolucionário por parte da fotografia e do cinema, onde ambas possuem momentos distintos de intervenção: a primeira, que congela o tempo pela captura do momento e sua posterior recordação em outros “agora”, e a segunda pelos cortes e edições para desvelar a realidade. As duas técnicas são dispositivos que ajudariam a neutralizar os efeitos destrutivos da chamada “primeira técnica”, com interposições sadias e salubres na sociedade e na natureza.

Todavia, o sujeito moderno deve estar educado o suficiente em meio a essa intervenção alternativa da técnica para que o viés revolucionário seja eficaz e seja propulsor de “choques”, isto é, potencial de revolução no povo. O cinema, para Benjamin, é capaz de ser uma célula aliada nessa missão enquanto processo educativo. Por exemplo, os atores recrutados são testados e instruídos a carregarem em si e em sua atuação um teor emancipatório no intuito de convencer o espectador a se desvencilhar por iniciativa própria das amarras do sistema, sobretudo o

trabalhador que sustenta esse sistema por meio de sua mão de obra. “É justamente o que acontece no cinema, através do efeito de choque de suas sequências de imagens” (BENJAMIN, 1987, p. 194).

Por falar na classe artística a serviço do cinema, vale aqui destacar que no texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* Benjamin deixa especificada a diferença do ator dessa ainda emergente sétima arte para o ator de teatro. Em suas palavras:

> [...] o ator de teatro, ao aparecer no palco, entra no interior de um papel. Essa possibilidade é muitas vezes negada ao ator de cinema. Sua atuação não é unitária, mas decomposta em várias sequências individuais, cuja concretização é determinada por fatores puramente aleatórios, como o aluguel do estúdio, disponibilidade dos outros atores, cenografia etc. (BENJAMIN, 1987, p. 97).

Em suma, o ator de cinema encontra mais possiblidades de convencer em cena e deixá-la o mais verossímil possível com a realidade pelas diversas características da obra em questão – como cenários, paisagens e figurinos – e das eventuais tentativas, para além do cronograma previamente traçado. Outro ponto a se destacar em Benjamin sobre o cinema é que sua técnica se equipara até mesmo ao que é contemplado pelos espectadores do esporte, categorizados como “semi-especialistas”, em que em ambas as esferas cada pessoa passa a ter o direito de ser vista – ou fazendo uso da expressão do filósofo alemão, “o direito de ser filmado”.

No entanto, assim como nas artes de renome lançadas popularmente na Europa do século XX, o cinema também entra na penumbra da perda de aura mediante o trabalho de reprodutibilidade técnica própria dos interesses mercadológicos, no entanto, como reforça a professora Sônia Ferrari (2019, p. 527), “[...] a arte não deixa de existir e ter um papel, e [...] podemos identificar o fenômeno do deslocamento da aura”.

É possível perceber tais aspectos à medida que o cinema se apresenta como uma espécie de “tubo de ensaio” para preparar o homem de forma lúdica para o futuro e sobre como ele pode intervir na sociedade. Seligmann-Silva (2016, p. 30) categoricamente descreve como Benjamin situa a atribuição do homem frente a esse movimento: “Benjamin fala de uma técnica emancipada que seria uma ‘segunda técnica’. A primeira técnica tinha o ser humano em seu centro [...]; já a segunda técnica tende a dispensar o ser humano do trabalho”.

A respeito da segunda técnica expressada por Benjamin, trata-se justamente do que é trabalhado pela repetição lúdica das ações na arte, em que no dizer do filósofo vê-se uma espécie de jogo com a natureza, diferente da ideia de domínio da natureza explorada pela primeira técnica. Podemos ilustrar esse aspecto “recreativo” da intervenção das artes na sociedade trazendo a citação de outro artigo benjaminiano, intitulado *Livros infantis antigos e esquecidos* (1924): “Livre de qualquer responsabilidade, a fantasia pura se entrega a esses jogos cromáticos. Pois os livros infantis não servem para introduzir imediatamente os seus leitores no mundo dos objetos, animais e homens, na chamada vida” (BENJAMIN, 1987, p. 240). É notório que esse caminho lúdico nos livros infantis se transporta ao universo do cinema, sendo que esta tecnologia também assume um papel de ingenuidade na natureza. Por conseguinte, o cinema e a fotografia formam esse campo propício para a segunda técnica, pois mesmo usando aparatos técnicos para fomentos capitalistas “[...] atuariam justamente no treino em direção a essa segunda técnica emancipadora” (SELIGMANN-SILVA, 2016, p. 29).

Diante dos fatores expostos acima e dos avanços da indústria cinematográfica, contemporâneos e testemunhados por Walter Benjamin, o cinema enquanto arte ganha a função de tornar equilibrada a relação entre o sujeito e o sistema, perdida durante o desenvolvimento da indústria e tendo o próprio cinema como instrumento de sua técnica consolidante. E tal ponto de equilíbrio é tido como mais dialético do que a estética introduzida pelos gregos: “[...] cinema se revela assim, também desse ponto de vista, o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos chamavam de estética” (BENJAMIN, 1987, p. 194). Quanto à noção de percepção, visto aqui para tratar um conceito paralelo, porém fundamental na compreensão de Benjamin a respeito da função dialética da arte para o homem.

2.6 IMAGEM DIALÉTICA: PARALELOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS E CORRELAÇÃO DA FOTOGRAFIA

Aprofundando mais a pesquisa sobre a concepção benjaminiana de fotografia, até impulsionados pelo debate com o cinema, cabe aqui apresentarmos uma expressão de destaque nos estudos da obra do pensador alemão, a qual gerou a engrenagem para a titulação desta presente dissertação: o conceito de imagem dialética. No entanto, nossos rascunhos em torno da exploração dessa locução

seguirão alguns paralelos históricos além daquilo que propriamente podemos elencar em torno do que o filósofo conclui sobre o tema e a dialética usada em sua exploração. Mais adiante complementaremos a discussão em torno de outros termos investigados e associados à imagem dialética apresentada por Benjamin e correlacionaremos essa capacidade na fotografia e na sua perspectiva técnica.

Inicialmente, em linhas gerais, citemos alguns fragmentos conceituais por parte de Benjamin a respeito da reportada expressão no compilado *Passagens*. Primeiro, a partir de um viés histórico, pinçaremos um trecho que ilustra essa via:

> Na imagem dialética, o ocorrido de uma determinada época é sempre, simultaneamente, o 'ocorrido desde sempre'. Como tal, porém, revela-se somente a uma época bem determinada – a saber, aquela na qual a humanidade, esfregando os olhos, percebe como tal justamente esta imagem onírica. E nesse instante que o historiador assume a tarefa da interpretação dos sonhos (BENJAMIN, 2009, p. 506).

Apreciando o fragmento benjaminiano acima, o contexto histórico potencializa registros que podem ser examinados em épocas posteriores por meio de uma historiografia, isto é, um trabalho de descrever elementos que caracterizam um determinado cenário. Imagem onírica, em Benjamin, trata-se de um "sonho coletivo" com impulsos progressistas na sociedade, onde João Aquino (2004) recorda tal abstração como "[...] elemento da experiência social do século 19 como figurações oníricas de um corpo coletivo, comparáveis às dos estímulos somáticos orgânicos internos de um indivíduo que sonha" (AQUINO, 2004, p. 8).

É nessa perspectiva aspirativa do homem para a sociedade – diferentemente da concepção "figurativa" e "regressiva" de Freud a respeito de sonho – que a imagem dialética ganha seu contorno histórico para nossa compreensão. Como reforça Olgária Matos (1999, p. 54), "[...] a imagem dialética não reproduz o sonho – não se trata de contar fielmente os sonhos, como fazem os surrealistas". Cabe menção aqui a Adorno, que sugeriu a Benjamin a leitura escrita por Freud, *Conferências introdutórias sobre Psicanálise* (1916), a qual contribuiu para seu discernimento sobre essa atividade mental, porém não direcionada conscientemente pelo homem.

Outro fragmento que podemos realçar das *Passagens* de Walter Benjamin e que trata do conceito em questão é justo um destaque ao termo "dialético". Antes de citá-lo, é conveniente mencionar aqui o significado etimológico dessa palavra: o Dicionário Michaelis enuncia que é um "método de argumentação ou de exposição que confronta sistematicamente fatos ou ideias contraditórios, com o objetivo de

resolver suas contradições reais ou aparentes". Salientando que o vocábulo em evidência aqui foi posto como mecanismo de investigação ao longo de períodos importantes da história da Filosofia, sobretudo nas figuras de pensadores como Platão, Kant, Hegel e Marx. Já na concepção benjaminiana, ser dialético

> [...] é ter o vento da história universal [Weltgeschichte] em suas velas. Pensar significa para ele: içar as velas. O que é decisivo é como elas são posicionadas. As palavras são suas velas. O modo como são dispostas transforma-as em conceitos [N 9, 6]. A imagem dialética é uma imagem que lampeja. É assim, como uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade, que deve ser captado o ocorrido. A salvação que se realiza deste modo – e somente deste modo – não pode se realizar senão naquilo que estará irremediavelmente perdido no instante seguinte [...] [N 9, 7]. Ser dialético significa ter o vento da história nas velas. As velas são os conceitos. Porém, não basta dispor das velas. O decisivo é a arte de posicioná-las [N 9.8] (BENJAMIN, 2009, p. 515).

O simbolismo usado por Benjamin para explicar a dialética exemplifica quais os contornos necessários na missão do filósofo na investigação e na síntese de conceitos importantes da realidade que o cerca, seja qual for o âmbito de sua análise, isto é, em qual aspecto ele está "içando sua vela". As palavras são as vias condutoras que devem delinear e nortear as representações. Daí observamos imagem dialética como uma espécie de "clarão" que acorre na mente e faz com que ela registre o cenário do que foi testemunhado. Então, a capacidade dialética no ser humano é fruto da maneira pela qual os conceitos vão se confrontar a outras ideias e propiciar novas sínteses.

Dada as impressões iniciais escritas por Benjamin sobre a expressão em destaque neste tópico, é significativo tracejarmos um paralelo entre sua concepção a despeito do tema com a de outros filósofos (já mencionamos instantes antes a compreensão de Freud, contudo a análise benjaminiana contempla pesquisas de outros pensadores). O primeiro a ser mencionado aqui foi um dos pais da Filosofia moderna: René Descartes.

A sentença do filósofo contemporâneo alemão e a simetria que podemos traçar ao *status* do pensamento do pensador francês, que viveu cerca de quatro séculos antes, é de que a imagem dialética se articularia com a noção de tempo e espaço enquanto atributos de linguagem. No entanto, tal síntese seria negada por Benjamin por não haver um limite provocado pelo campo espacial para a articulação da imagem na mente diante do tempo. Notemos em Matos (1999, p. 50, grifos do autor) esse paralelo:

> O limite por sua vez não é uma interrupção do tempo, mas o fator de sua continuidade. Razão pela qual na 'imagem dialética' não há uma localização, uma espacialização no sentido da relação espaço-temporal. [...] Se Descartes imobiliza geometricamente as ideias, Benjamin o faz temporalmente, mas lembrando que o *detalhe*, o *fragmento* são para o espaço o que o *fetztzeit* é para o tempo: possibilidades de reencontrar o passado, mas de uma forma que pertence ao domínio do acaso.

Citações a filósofos modernos como Descartes foram feitas por Matos (1999) sobre como Benjamin os associava em suas *Passagens*. Inclusive a noção de "imagem" ganha um realce, onde a autora menciona obstáculos da razão cartesiana para a linha de pensamento benjaminiano, descrevendo que o pensador alemão vincula "[...] um conceito de *razão* que renuncia tanto à certeza da *razão* cartesiana quanto a seu contrário, a certeza sensível hegeliana, que faz do empírico mero 'acidente'" (MATOS, 1999, p. 45, grito do autor). Ademais, no aspecto da imagem dialética, a dúvida cartesiana não está numa esfera sensível, mas é vivenciada radicalmente no âmbito inteligível, não sendo as imagens pertencentes nem ao indivíduo nem ao objeto. A solução benjaminiana a tal impasse é associá-las enquanto dialética, semelhante ao cenário refletido de modo hegeliano-marxista, isto é, da que vemos que é entendida por um misto da noção de Espírito (Hegel) e de Realidade Concreta (Marx).

Contudo, considerando nossa expressão de destaque caracterizada como um *lampejo* na mente, vale reforçar que é parafraseada em Benjamin a expressão *imagens de pensamento*, sendo inclusive títulos homônimos de duas publicações textuais divulgadas em momentos distintos e que não foram compilados posteriormente pelo próprio autor: 1933, em Frankfurt, e 1934, em Zurique. Os mencionados artigos remontam às interpretações de Theodor Adorno sobre estes, onde, nas notas traduzidas por João Barrento, em *Walter Benjamin: imagens de pensamento* (2013), é citada a seguinte consideração comentada pelo pensador que formara dupla com Horkheimer: "[em imagem de pensamento] intervém uma concepção de Platão oposta à dos neokantianos, segundo a qual a ideia não é uma mera representação, mas um ente em si que, ainda que releve puramente do espírito, possui uma realidade sensível" (BARRENTO, 2013, p. 114). Essa postura sensível é notada nas descrições dessas imagens escritas por Benjamin, que com maior

exatidão possível consegue explicar a partir do verbo o cenário ao seu redor, em que o leitor é fisgado a “viajar” pelo que foi descrito.

Abaixo, eis um dos fragmentos nas *Imagens de pensamento* que conotam aspectos vivenciados em Benjamin:

> A família O… mostrava-me a sua casa nas Índias holandesas. O quarto onde me encontrava estava forrado de madeira escura e sugeria uma casa abastada. Mas aquilo ainda não era nada, diziam os meus guias. Que esperasse para ver a vista do andar de cima. Imaginei uma vista sobre o mar aberto, ali mesmo ao lado, e subi a escada. Quando cheguei lá em cima me vi diante de uma janela. Olhei para baixo. E o que tinha diante dos olhos era aquele mesmo quarto quente, confortável e forrado de madeira de onde acabara de sair (BENJAMIN, 2013, p. 61).

Diante do exposto neste tópico até aqui, somos incitados então a mesclar as nuances do conceito de imagem dialética com a técnica e os resultados dos trabalhos oriundos de fotografias num contexto benjaminiano. Curioso destacar que alguns dos fragmentos das *Imagens de pensamento* já as traziam enquanto recurso para ilustrar situações cotidianas, como notadas nos relatos *San Gimignano*, *Mar nórdico* e *Sequência de Ibiza*.

A imagem ganha valor de racionalidade para a consolidação do conhecimento. Como visto, a imagem dialética é tida como um “relampejo” – isto é, um limiar na compreensão benjaminiana – que gera uma continuidade à Razão. E a fotografia é considerada um mecanismo que também sustenta o ponto desse limiar, tendo capacidade de “prever o presente”. Esse ponto, tal como aponta Matos (1999, p. 45), “Benjamin o encontra também na fotografia: por um lado, declínio da aura artística diante da reprodutividade técnica; por outro, uma intensidade vinda de uma misteriosa presença”.

Mediante ao que foi relatado, citado e discutido até aqui, a conclusão sobre o “mistério” em prova é nossa capacidade de adentrar-nos ao contexto do cenário em registro fotográfico, desde a observação primária até o entendimento sobre quais significados e mensagens o fotógrafo quis transmitir em seu trabalho. E esse movimento dialético foi um ponto fundamental visto em Benjamin desde sua avaliação sobre Franz Kafka, pela qual “[...] constrói-se a criança como escritor na imagem dialética; o escritor assegura-se, na infância, da origem de sua própria atividade” (WITTE, 2017, p. 31).

Ou seja, a dialética nas imagens fotográficas tem sua fluidez por uma observação além de fatores meramente estéticos, mas elementos historiográficos, sociais e afetivos. As imagens de pensamento por meio das palavras ganharam e ainda ganham um aliado a partir de ilustrações com fotos, ainda mais com uma veia crítica, além de serem um mecanismo que facilita a concepção de narrações descritivas sobre o que é contemplado. Vejamos no próximo tópico.

2.7 TEORIA CRÍTICA E IMAGENS DIALÉTICAS: CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DAS FOTOS

Enquanto pensador que se debruçou em pesquisar sobre a sociedade e sua história, além de tecer estudos sobre o indivíduo em seu desenvolvimento educativo, Walter Benjamin foi tido como um membro da Teoria Crítica, que ficou conhecida academicamente como uma atividade “[...] ligada a um Instituto, a uma revista, a um pensador que estava no centro de ambos (Horkheimer) e a um período histórico marcado pelo nazismo (1933-45), pelo stalinismo (1924-53) e pela Segunda Guerra Mundial (1939-45)” (NOBRE, 2004, p. 13). No entanto, assim como reforça Nobre (2004, p. 40), Benjamin “[...] constrói um modelo de Teoria Crítica próprio e anterior ao de Horkheimer, tendo grande influência nas formulações de Adorno e do próprio Horkheimer posteriores a 1940”, fato que nos deixa qualificá-lo enquanto integrante honorário do movimento em questão.

Porém, é oportuno contextualizar esse grupo de teóricos alemães da primeira metade do século XX pela ótica de Horkheimer, que descreve pontos fundamentais sobre a Teoria Crítica tecendo uma distinção dessa para a Teoria Tradicional. Em linhas gerais, o pensador apresenta que

> [...] os pontos de vista que a teoria crítica retira da análise histórica como metas da atividade humana, principalmente a idéia de uma organização social racional correspondente ao interesse de todos, são imanentes ao trabalho humano, sem que os indivíduos ou o espírito público os tenham presentes de forma correta. É necessária uma determinada direção do interesse para descobrir e assimilar essas tendências (HORKHEIMER, 1980, p. 134).

A partir do exposto, observamos que a Teoria Crítica tem como intuito de análise dissociar o homem do cumprimento das finalidades provocadas pelas relações de trabalho, ao passo que, mesmo tendo princípios mais incisivos e contrários ao que propaga a lógica da indústria, essa concepção acadêmica também é enfática quanto

à omissão da Ciência moderna para com as desigualdades do sistema e a degradação do homem em sua totalidade. Assim o pensador frankfurtiano prenuncia tal desequilíbrio:

> A representação tradicional de teoria é abstraída do funcionamento da ciência, tal como este ocorre a um nível dado da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade científica tal como é executada ao lado de todas as demais atividades sociais, sem que a conexão entre as atividades individuais se torne imediatamente transparente. Nesta representação surge, portanto, não a função real da ciência nem o que a teoria significa para a existência humana, mas apenas o que significa na esfera isolada em que é feita sob as condições históricas. Na verdade, a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos, e dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes (HORKHEIMER, 1980, p. 123).

Essa discussão adentrou inclusive na maneira que a cultura e a arte eram difundidas na sociedade daquele tempo, com a classe artística também proferindo críticas a respeito dos resultados da Teoria Tradicional. No período em destaque também foi comum um leque maior de temas analisados dentro do prisma de uma sociedade cada vez mais industrializada. Como também evidencia Nobre (2004, p. 20), passou a ser necessário entender

> [...] a natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, o papel da ciência e da técnica, além do trabalho em torno de temas clássicos da filosofia e da teoria social. Esses são alguns dos principais temas do que se convencionou chamar de ‘Escola de Frankfurt’.

À vista disso, apesar das ressalvas acima, é válido para nossa pesquisa tonificar as razões pelas quais Benjamin de fato contextualizou sua crítica perante os estudos da realidade social de seu tempo e associar os aspectos da imagem dialética em torno desse cenário analítico sob o viés da Teoria Crítica durante o período de sua produção acadêmica, cabendo ainda atribuir significação desse debate às técnicas que envolvem as produções fotográficas e caminhos possíveis de suas obras para o amadurecimento crítico do sujeito.

A crítica a respeito da educação humana proferida pelo filósofo encontra-se em destaque principalmente quando se debruça na fase da infância, sobretudo

contrapondo-se a concepções rousseaunianas sobre o estado de natureza[1]. “A essa bondade [...] ele contrapunha sua visão da criança como inserida na cultura e na história, como um ser vinculado às estruturas sociais, mas potencialmente capaz de criar e recriar alternativas e renovadas formas de vida em sociedade” (RIBEIRO, 2010, p. 175), onde também na perspectiva benjaminiana é associada a “[...] uma criança em seu contexto histórico, intimamente vinculada à geração anterior” (RIBEIRO, 2010, p. 175). Percebemos que essa noção da adaptação da criança aos mecanismos da sociedade é um espectro do quanto futuramente ela poderá intervir nas suas problemáticas enquanto um indivíduo que, além de viver uma conjuntura, torna-se crítico nela. Em tese, portanto, Walter Benjamin criticou uma educação voltada à preparação ao mercado de trabalho.

Feito o parêntese, em que ângulo é possível notar as contradições da sociedade no olhar pessoal do sujeito em seu desenvolvimento perante imagens dialéticas? Numa perspectiva benjaminiana, a crítica social perpassa justamente por momentos de relampejo que são capazes de gerar prognósticos para o entendimento e a superação de obstáculos, antes mesmo do uso de um arquivo tecnológico. Tal “clarão” não seria a cessão do pensamento, mas sim um impulso para sua continuidade com elementos evidentes em torno do indivíduo. Assim como sinaliza Ana Silva (2015, p. 417), “[...] as interrupções, cesuras, cortes e choques de imagens, intrínsecas ao que Benjamin propunha como método da montagem dialética guardava o potencial da visão epistemológica, em que as rupturas críticas ‘despertavam’ para a atividade reflexiva”.

E na sociedade percebemos a possibilidade de tal impulso ser renovado por meio de um adequado e eficaz mecanismo de narração perante a imagem dialética em sua dimensão de registro fotográfico. Sobre a ação de narrar, Benjamin (2013, p. 64)realça:

> Outra coisa é o que se passa com a narração: não se esgota. Mantém a sua força concentrada no seu interior e é suscetível de desenvolvimentos muito tempo depois. [...] É por isso que essa história do antigo Egito ainda consegue despertar em nós espanto e reflexão.

[1] Seguindo a síntese de Marilena Chauí (2000, p. 717, grifo da autora), “[...] a concepção de Rousseau (no século XVIII), segundo a qual, em Estado de Natureza, os indivíduos vivem isolados pelas florestas, sobrevivendo com o que a Natureza lhes dá, desconhecendo lutas e comunicando-se pelo gesto, o grito e o canto, numa língua generosa e benevolente. Esse estado de felicidade original, no qual os humanos existem sob a forma *do bom selvagem inocente*, termina quando alguém cerca um terreno e diz: ‘É meu’. A divisão entre o meu e o teu, isto é, a propriedade privada, dá origem ao Estado de Sociedade, que corresponde, agora, ao Estado de Natureza hobbesiano da guerra de todos contra todos”.

> É como as sementes que ficaram durante milênios hermeticamente fechadas nas câmaras funerárias das pirâmides e conservaram até hoje o poder de germinar.

E com o aprimoramento da técnica nos séculos XIX e XX como, por exemplo, visto na fotografia, essa guinada na percepção do ser humano perante sua análise dialética sobre e na sociedade passa a ser um elemento da linguagem na expressão sobre os problemas refletidos. As câmeras – também aprimoradas para a indústria cinematográfica – são tidas como recursos auxiliares na difusão dessas reflexões. A narração, por sua vez, encontra denotação prévia com os registros fotográficos. Zanatto (2015) sintetiza esse lócus benjaminiano da seguinte maneira:

> Para o filósofo alemão, a câmera com sua pluralidade de recursos técnicos – suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações – nos abre a experiência do inconsciente pulsional a partir dos múltiplos aspectos que a câmera pode registrar da realidade situada fora do espectro de uma percepção sensível normal (ZANATTO, 2015, p. 417).

Vejamos assim que essa experiência, atrelada à técnica das fotos, trata-se de epílogo que complementa a introdução de conceitos outrora já contemplados como imagens dialéticas, tal como Benjamin (2013, p. 65, grifo nosso) acerca de obras consideradas artísticas:

> Muitas vezes a gênese das grandes obras foi entendida à imagem do nascimento. *Essa imagem é uma imagem dialética*: abarca o processo por dois lados. Um deles tem a ver com a concepção criativa, e refere-se, no gênio, ao elemento feminino. Esse elemento feminino esgota-se uma vez consumada a obra. Dá vida à obra e depois se extingue.

Mesmo contrastando com os demais teóricos frankfurtianos sobre os caminhos que as artes tomaram em tempos de industrialização e sua intervenção para o homem, Benjamin incentiva um parecer otimista quanto à possibilidade de carregarmos uma postura dialética perante os resultados das técnicas advindas das câmeras e no sentido reflexivo que as narrações dos registros podem suscitar no indivíduo.

Quanto a esses equipamentos citados, teceremos no próximo capítulo sua evolução no mundo a partir da era que o filósofo alemão viveu e teve seu auge do ponto de vista acadêmico.

3 FOTOGRAFIA E ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL E METODOLÓGICA

Neste capítulo nos debruçaremos quanto ao aprimoramento das técnicas de fotografia durante o século XX e sua relação com o surgimento das redes sociais a partir do sistema mundial de computadores, isto é, a internet. Além disso, traremos reflexões sobre a contribuição possível dessa técnica no ensino básico brasileiro e o papel da disciplina de Filosofia para a construção de ambientes favoráveis à prática do diálogo em sala de aula e que favoreça conjuntamente um uso consciente e crítico relativo às fotografias e ao conceito a ser debatido por meio delas.

3.1 BENJAMIN, O FOTÓGRAFO E AS TÉCNICAS A PARTIR DO SÉCULO XX

Expandiremos o presente tópico a partir do que foi testemunhado em vida por Benjamin, ou seja, um panorama histórico para explanarmos conceitualmente o desenvolvimento das práticas de fotografia desde o século passado até os dias presentes. Porém, antes vale salientar o que podemos entender por fotógrafo e sua relação com o contexto e o objeto fotografado.

Segundo Boris Kossoy (2012, p. 39, grifos do autor), há uma relação determinante quanto a isso:

> Três elementos são essenciais para a realização de uma fotografia: o *assunto*, o *fotógrafo* e a *tecnologia*. São estes *os elementos constitutivos* que lhe deram origem através de um processo, de um ciclo que se completou no momento em que o objeto teve sua imagem cristalizada num preciso e definido *espaço e tempo*, suas coordenadas de situação. O produto final, a fotografia, é portanto resultante ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia.

O conceito do autor clareia o que buscamos definir como cada uma das partes que compõe o processo fotográfico e os agentes envolvidos nele. Os elementos constitutivos, ou seja, assunto, fotógrafo e tecnologia, unificam-se a uma espinha dorsal necessária à produção da imagem: o assunto, tido como elemento especial de análise e/ou questionamento; o fotógrafo, aquele que tematiza, questiona e direciona a técnica; e a tecnologia, o recurso empregado pelo fotógrafo. Com o “corpo” em questão preparado, a imagem é congelada pelo prisma concebido entre espaço e

tempo, coordenadas de situação que proporcionam o produto final, isto é, a fotografia, que por tese é uma ação efetivada pelo homem/fotógrafo.

Concernente à era vivida por Benjamin, a fotografia já se encontrava em uma fase cada vez mais industrializada por meio do comércio de câmeras. No aspecto tecnológico, a máquina fotográfica já consolidava sua reputação, tendo, no início do século XX, já superado de maneira popular a câmera escura[2], com técnicas de produção constantemente aprimoradas, tais como as de “chapas secas”. Inclusive, já haviam sido criadas, desde o final do século anterior, máquinas da marca norte-americana Kodak, a qual já vinha com suporte para rolo de filme com capacidade para 100 exibições. Vale reforçar que ainda não se tratavam de equipamentos com suporte a alinhamentos de correção, foco ou luminosidade.

Entretanto, como contextualiza Rinaldi (2002, p. 2), “[...] a partir de 1920 as câmeras com lentes convencionais ficaram cada vez mais baratas e definitivamente a câmara de furo ficou no esquecimento”, fato que contribuiu para a fluidez do ofício do fotógrafo, uma vez que as máquinas estavam ficando mais compactas em dimensão.

Entre os modelos de câmera disponíveis na mencionada década – sendo contemporâneos a Benjamin –, podemos destacar a Ermanox, criada pelo empresário e inventor alemão Heinrich Ernemann e distribuída a partir de 1924. Enquanto características técnicas, “[...] possuía uma objetiva muito luminosa de f/1.8. Era pequena e leve e por isso, extremamente portátil. Sua caixa era feita de metal revestido de couro e tinha o tamanho exato para uma chapa comum de 6x4,5cm” (NETO, 2011).

A referida máquina passou a ser essencial entre os jornalistas, que começaram a difundir impressos que proporcionaram o nascimento do fotojornalismo, por meio de publicações em jornais, revistas e periódicos da época, que retratavam o comportamento e as transformações da sociedade de então. Ademais, como reforça

[2] De acordo com o *site* Imagens, Números & Vísceras, “[...] uma câmara escura (ou câmara obscura) é uma das máquinas mais antigas e rudimentares feitas pelo homem, é a base de qualquer equipamento fotográfico e dos seus olhos, e reproduz um fenômeno ótico homônimo: o princípio da câmara escura. Consiste de uma caixa de qualquer proporção, completamente vedada à luz, tendo um pequeno orifício em um dos lados. Como a luz viaja em linha reta, os raios luminosos que refletem no objeto acabam penetrando na câmara e projetando em seu interior uma imagem real e invertida”. Disponível em: https://renatorochamiranda.com.br/imagens_numeros_visceras/a-camara-escura-2-SOZ6942/. Acesso em: 20 jan. 2023.

Kossoy (2012, p. 148), o tom jornalístico por parte dos profissionais começou a ter certa saliência no intuito de impressionar o leitor, pois

> [...] não raro, moldando – em função da manipulação das imagens/textos – a opinião pública segundo interesses e ideologias determinados, o mesmo ocorrendo com a exploração da imagem fotográfica fixa quando veiculada pelo cinema e pelos noticiários de TV.

Ademais, como já tínhamos contextualizado no primeiro capítulo desta dissertação, essa modalidade jornalística retratou de forma inédita acontecimentos importantes na Europa no início do século passado, o que fez com que as máquinas fotográficas e os fotógrafos da época sustentassem o termo “retratos da guerra”. Percebemos, então, que nesse ponto histórico da sociedade, a fotografia passou a ser mais um instrumento de exibição de momentos do cotidiano do que de divulgação de trabalhos artísticos.

Nas décadas posteriores, as marcas de câmeras fotográficas foram aperfeiçoando suas tecnologias no intuito de cada vez mais gerar um maior fluxo de produção de imagens com a maior qualidade possível, incluindo o desenvolvimento de máquinas com filmes para revelação de fotos coloridas por parte da Kodak, mesmo com poucos estúdios ainda disponíveis para esse fim.

Destacamos aqui, primeiramente, o início da era das fotos instantâneas a partir da novidade apresentada pela marca Polaroid. A empresa, criada nos Estados Unidos, lançou o modelo Polaroid Model 95 no ano de 1945, caracterizado por ser a primeira máquina com filme instantâneo. Esse e outros exemplares da marca tiveram uma popularidade enorme.

Em segundo lugar, já nas décadas de 1970 e 1980, modelos com enfoques inteligentes começaram a surgir. Neles, não havia a necessidade de o fotógrafo regular foco ou velocidade na máquina para se obter um registro, acrescido o tão ainda usado recurso do *flash*, indispensável em alguns momentos do nosso dia ou de acordo com o nível de claridade do ambiente. Um exemplo com tais atributos técnicos foi o modelo T50, da japonesa Canon, do ano de 1983.

Só que a partir da década de 1990, uma revolução pairou sobre o mercado de máquinas fotográficas e suas tecnologias: a era das câmeras digitais. Mesmo que na década anterior algumas fotografias e tentativas de aprimoramento técnico pudessem ter sido testemunhadas, foi apenas em 1991 que o mundo contemplou a primeira

câmera capaz de armazenar eletronicamente imagens, mais uma vez por meio do pioneirismo da Kodak com o seu modelo DSC 100. Três anos após, a mesma marca lançou o primeiro modelo com cartão de memória. No período, e com o emergente sucesso desse tipo de máquina entre fotógrafos, outras marcas seguiram a mesma linha de trabalho, tais como a Canon, a Nikon e a Pentax.

Todavia, a chegada dos anos 2000 introduziu um novo mecanismo para registros fotográficos. Já na era das câmeras digitais em consolidação do mercado, a função de fotos passa a ser uma das tarefas executadas por aparelhos celulares, dispositivos que também já se encontravam com uma base sólida de consumidores. O primeiro modelo de celular com câmera acoplada com envio direto de foto por meio da internet (e-mail) foi o japonês J-Phone, com apenas 0,11 megapixel de definição fotográfica. Após o lançamento desse modelo, tal como contextualiza Garrett (2018),

> [...] outras fabricantes passaram a encarar a ideia da inclusão de câmera em seus aparelhos: a Nokia lançaria o seu em 2002 e a Samsung começaria a investir na ideia em 2003. Diante disso, a indústria começou a refinar a ideia e os primeiros ganhos de qualidade se deram em sensores de maior resolução, capazes de gerar fotos de maior qualidade. Em 2005, a Sony chamou a atenção com o K750, um dos primeiros celulares com câmera de 2 megapixels.

E a evolução das fotografias por meio de dispositivos móveis não parou por aí. Com o advento dos *smartphones* – aparelhos nativamente celulares, porém com múltiplas tarefas paralelamente executadas por sistemas operacionais de computadores –, a difusão de câmeras fotográficas digitais ficou estagnada, atraindo apenas os profissionais das fotos. Aliás, a preferência da massa passou a ser um dispositivo que justamente realizasse uma conexão virtual e social de forma portátil, sendo que a câmera ficou como um dos fatores de atratividade, como expõe um trecho do artigo escrito por Ferreira (2019):

> Mesmo que as câmeras dedicadas tragam alguns recursos exclusivos ou melhor qualidade de imagem em comparação com os celulares, é difícil convencer o usuário comum de que a câmera seja um bom negócio. Some-se o fato de que smartphones já são obrigatórios na vida moderna, então a escolha entre um produto e outro fica quase óbvia.

E esse último panorama histórico sobre fotografias nos remete a uma mudança de comportamento do usuário dos *smartphones* que, por meio de registros fotográficos e da conectividade proporcionados por esses aparelhos, passou a

alimentar plataformas de convívio virtual e expressar sentimentos e pensamentos também por meio de imagens. Vejamos no próximo trecho do presente capítulo essa metamorfose no armazenamento e a expressão de mídias por parte do consumidor na sociedade.

3.2 EVOLUÇÃO DAS REDES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM AS FOTOS

A era das fotografias digitais impulsionou um fenômeno propagado pela internet e que alongou o alcance dessa tecnologia no planeta: as redes sociais. De início tímido, pouco acessível diante do alto custo de microcomputadores, elas foram, década a década, tornando-se populares e gerando mudanças nas relações sociais como um todo, sobretudo entre os jovens do mundo inteiro.

De acordo com Luciana Zenha (2018), rede social, no âmbito *on-line*, é

> [...] o ambiente digital organizado por meio de uma interface virtual própria (desenho/mapa de um conceito) que se organiza agregando perfis humanos que possuam afinidades, pensamentos e maneiras de expressão semelhantes e interesse sobre um tema comum. [...] Diante dessas considerações, tem-se, para esse trabalho, rede social online como uma representação de relacionamentos afetivos e/ou profissionais entre indivíduos que se agrupam a partir de interesses mútuos e tecem redes informacionais por meio das trocas discursivas realizadas no ambiente virtual. Assim, para participar de uma rede social online, é preciso que o usuário estabeleça interação com o grupo, compartilhando suas afinidades e interesses comuns.

Contextualizaremos neste tópico, portanto, como foi dada a evolução desse mecanismo virtual, manifestada por meio de fotografias de usuários comuns que passaram a externar abertamente momentos e pensamentos de vida. Para tanto, usaremos a cronologia expressa por Tálita Gonçalves no artigo “A evolução das redes sociais” (2021), publicado no *blog* Etus. Por isso, salientamos que alguns sistemas não serão mencionados, direcionando nosso exame mais para aqueles que direta ou indiretamente tiveram em arquivos também o uso de imagens entre os recursos disponíveis em cada uma.

Analisar historicamente essa trajetória nos ajuda a compreender o nível de hábito que hoje a sociedade tem por essa ferramenta, que gradativamente passou a moldar comportamentos nas pessoas, dentro e fora dos ambientes cibernéticos. Como pontua Gonçalves (2021),

> [...] as primeiras plataformas que surgiram são de fundamental importância quando analisamos o cenário atual, pois, elas mostraram os melhores caminhos que foram traçados, testaram estratégias diferentes de atingir esse público e fizeram parte da transformação digital provocada pela nova sociedade e principalmente pelos avanços tecnológicos de desktops e smartphones, sem esquecer da pluralidade do acesso à internet.

No entanto, apesar de linkarmos essas estruturas à geração dos anos 2000, foi nos anos 1970 que elas começaram a dar os primeiros passos nos desenvolvimentos de sistema. Nessa década, duas plataformas foram protótipos daquilo que hoje conhecemos como rede social. Primeiro, com o surgimento em 1970, de um provedor intitulado “Bulletin Board Systems” (BBS), que agregava ferramentas que se popularizaram anos mais tarde no mundo inteiro e tidas como essenciais em empresas e organização de pessoas, tais como “[...] e-mail, fóruns, bate-papo e download de arquivos que funcionavam de forma isolada. Para usar a plataforma, os usuários precisavam ter os códigos (conjuntos de scripts e textos) para customizar e colocar para instalar em seu computador” (GONÇALVES, 2021). Já no fim da década, em 1979, os universitários Tom Truscott e Jim Ellis criaram o sistema Usenet, que proporcionava a visualização de fóruns a partir de servidores que passaram, com o tempo, a se espalhar pelo mundo, popularizando termos bem conhecidos dos tempos de hoje como “spam”, “FAQ”, “RSS feed”, entre outros.

Na década seguinte, o destaque foi para o Internet Relay Chat (IRC), lançado em 1988 na Finlândia pelo cientista computacional Jarkko Oikarinen, tendo como premissa o envio de mensagens e de arquivos entre os usuários a partir de comunicações públicas ou privadas. Porém, era um sistema limitado quanto a quem tinha meios de acesso devido aos servidores serem limitados a algumas universidades. Contudo, “[...] começou a criar popularidade e se expandiu rapidamente a partir de 1994, quando servidores públicos e gratuitos como o Frenode e Quakened começaram a permitir o acesso de qualquer usuário, desde que ele tivesse uma conexão com a internet” (GONÇALVES, 2021). Ademais, a década de 1990 foi responsável por uma gama considerável de novas ferramentas de comunicação por meio da internet, com a popularização de mensageiros instantâneos e com investimentos de *design*.

O destaque inicial vai para o ClassMates, criado em 1995 pelo engenheiro norte-americano Randy Conrads e reverenciado por pesquisadores como a primeira rede social com iniciativa popular, sendo uma plataforma gratuita que permitia o

compartilhamento de mídias importantes, como filmes, músicas e fotografias em páginas de visualização lúdica, uma vez que o intuito era justamente servir ao público escolar. Está em funcionamento até hoje e reúne meios de recordação para usuários desde a época de sua criação.

Já em 1997 foram criadas outras duas plataformas que potencializaram a experiência de pessoas à comunicação virtual e instantânea com amigos e desconhecidos a partir da alimentação por conteúdos midiáticos, valores que se tornaram tendência e referência para outras redes sociais a advir contemporaneamente: a Sixdegrees e o ICQ. A primeira se destacou pela possibilidade de criação de grupos – recurso inédito a partir de então – e a segunda foi bastante popular em tempos de conexão discada:

> Com um layout bem simples, a plataforma contava com recursos de busca de pessoas por nome, cidade, país, e-mail, sexo, entre outros. Dessa forma, era possível localizar perfis com apenas essas informações ou ainda conversar com pessoas de países diferentes (GONÇALVES, 2021).

Vale uma menção aqui a outro instantâneo que foi criado em 1999 e que se tornou "febre" na década que estava por chegar: o Windows Live Messenger. Paralelamente a tais origens, houve também o surgimento dos *sites* tipo *blog*[3].

O novo milênio trouxe uma nova era na criação de redes sociais e na adesão de novos usuários, quando cada vez mais o recurso de fotos de perfil e o compartilhamento de imagens passaram a ser sinônimos de identidade pessoal e de expressão dos jovens. Para início de menções, destacamos aqui o ano de 2002, marcado pela origem do Fotolog, plataforma que, sem dúvidas, dá para notarmos hoje com a mesma premissa de nossa análise e proposta de intervenção presentes nesta dissertação: "[...] consistia em uma espécie de site que fornecia aos usuários a possibilidade de publicar fotografias com textos que demonstravam suas ideias, sentimentos ou até mesmo humor" (GONÇALVES, 2021). Isto é, a essência dele é tida como ancestral das possibilidades que atualmente as pessoas usam nas plataformas atuais; ou seja, indivíduos que desejam se exprimir por meio de fotos e com legendas que ilustrem o sentimento de momento. O que dificultava o uso no início

[3] Relembrando o conceito de *blogs* a partir do resumo de Sarah Figueiredo (2017), "Blogs são páginas on-line, atualizadas com frequência, que podem ser diários pessoais, periódicos ou empresariais. Dessa forma, são formas de comunicação de pessoas e de instituições com o mundo". Disponível em: https://rockcontent.com/br/blog/o-que-e-blog/. Acesso em: 23 jan. 2023.

da operação do Fotolog era a necessidade de *download* para instalação nos computadores, o que fez ser qualificado enquanto *software*. Apesar de seus 32 milhões de contas abertas e inúmeras fotos postadas, a plataforma caiu em desuso e foi amplamente superada por outras redes emergentes.

Uma delas foi o MySpace, que em 2003 foi lançada com a proposta de divulgar trabalhos artísticos por via digital. Mesmo com boa adesão de usuários – sendo nesse quesito a maior rede social nos Estados Unidos por anos –, a plataforma caiu no mesmo marasmo que a fotolog mencionada no parágrafo anterior. Aliás, outras opções de *blog* foram ganhando cada vez mais espaço.

No entanto, em 2004 uma plataforma foi tida como a pioneira em popularidade de adesão aqui no Brasil, sendo considerada febre entre os mais jovens que começaram a frequentar e a lotar as *lan houses*: o Orkut. Erguida pelo engenheiro turco Orkut Büyükkökten – o qual passou a prestar serviços para a Google –, é lembrada até hoje com muita nostalgia pelo visual bastante atraente e simpático, com capacidade de unir pessoas no campo virtual por amizades próximas ou em grupos em comum com os mais diversos temas que pudéssemos imaginar. Além disso, permitia a criação de álbuns de fotos, possibilitando ao usuário a organizar uma sequência de exibição conforme a ocasião em que foram feitos os registros das imagens. “A plataforma ficou ativa por 10 anos, mas acabou sendo descontinuada com o crescimento do Facebook e demais redes da época” (GONÇALVES, 2021).

Justamente no ano seguinte foi a vez do Facebook eclodir. Criado em 2004 por Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes – inicialmente para o público universitário norte-americano –, tornou-se, no campo virtual, a maior rede social do mundo com um leque de opções que levaram usuários a utilizá-la para outros fins, além da conectividade com amigos ou para expressarem humores e *status* por meio de fotos (assim como é sugerido pelo título da plataforma), tais como vendas de produtos e serviços, agregador de notícias. Elenca Lorena Pickert (2021) a respeito desse contexto inicial da empresa:

> Em abril de 2006, a versão mobile foi lançada, permitindo a adição de conexões de trabalho para atrair um público mais velho. Em setembro, o feed de notícias com as últimas notícias de seus amigos finalmente foi ao ar, e agora qualquer pessoa pode se inscrever. Em 2007, várias funções básicas nasceram hoje. Marketing no Marketplace, postagem de vídeos, páginas de pessoas ou empresas, etc. Foi também aqui que nasceu o Facebook Platforms, que vai dividir a funcionalidade de fotos, vídeos e aplicativos criados por desenvolvedores.

Com, atualmente, cerca de 2,7 bilhões de usuários, o empreendimento de Zuckerberg foi alçado a posições de elite no mundo dos negócios, tendo iniciado, no ano de 2012, um plano de extensão da marca, que agregou outros sistemas já consolidados entre consumidores de redes sociais e que foram adquiridos pelo proprietário para a criação de uma marca global que passou a denominar a companhia a partir de 2021: a Meta. No que concerne a esses sistemas, falaremos um pouco mais adiante, após parênteses que abriremos agora para respeitarmos a linha cronológica seguida neste tópico, apresentando outras duas plataformas virtuais relevantes à nossa reflexão sobre socialização de imagens.

Em 2005, o YouTube proporcionou um ambiente virtual que revolucionou a maneira de exibição de conteúdos audiovisuais na rede, transformando-se na maior plataforma de vídeos *on-line*, com acesso mensal de 1,5 bilhões de usuários. Atualmente, é uma grande aliada das empresas no que tange às propagandas, onde os anúncios são inseridos por elas a partir de parceria paga com o Google. Outro fator de destaque nesse *site*/aplicativo foi o advento dos chamados "youtubers", que são pessoas que, diante de um espectro anônimo, popularizam vídeos com conteúdos de interesse para um grupo seletivo de espectadores, impulsionando as carreiras do que hoje entendemos como "influenciadores digitais"[4]. Mesmo não sendo um lugar que remete à exposição de imagens, o YouTube é considerando um ótimo mecanismo para a postagem de ensaios fotográficos.

Já o ano de 2006 foi responsável por apresentar ao mundo virtual o dinâmico Twitter. Indispensável hoje na interatividade em tempo real por meio da internet, a plataforma das famosas #*hastags* é um termômetro para o engajamento de pessoas e empresas por meio de variados temas, além de proporcionar ao usuário a chance de expressar pensamentos por meio de breves caracteres (140) e com o reforço de imagens.

A partir de 2010 – com a iminente expansão das redes móveis, que passaram a prover internet em *smartphones* –, começou a ser desenvolvida uma aplicação que deu realce especial nas possibilidades de postagem de fotos com descrição de fatos

[4] Conforme pesquisa da empresa SignalFire, até o fim de 2020 há uma estimativa de "pelo menos 50 milhões de influenciadores no mundo inteiro, que acumulam um faturamento anual de US$ 100 bilhões por meio de plataformas como Instagram, Twitch e YouTube". Disponível em: https://www.meioemensagem.com.br/patrocinado/mynd/influenciador-digital-se-consolida-como-profissao-do-agora-e-do-futuro. Acesso em: 19 jan. 2023.

e pensamentos entre pessoas: o Instagram. Dando suporte à criação de conteúdos também por vídeos curtos, essa ferramenta foi criada por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger. Assim descreve Gonçalves (2021) acerca do dinamismo dessa rede social:

> Dentre as principais funcionalidades do app, estão a utilização de filtros, boomerangs, stories dinâmicos por até 24 horas e transmissões ao vivo. Para promover ainda mais o engajamento entre os usuários, a plataforma conta com parceria de outros aplicativos que tornam os recursos ainda mais dinâmicos e divertidos.

Com todo o aparato lúdico do Instagram e com rápida ascensão entre os usuários – somando-se atualmente 1,15 bilhões de contas –, a ainda companhia Facebook adquiriu a referida plataforma no ano de 2012, assim fazendo parte do bloco Meta nove anos depois.

Entre as redes sociais mencionadas acima, o Instagram é a que hoje se adequa mais aos princípios intervencionais norteados por esta dissertação, pois os recursos que o aplicativo dispõe aos usuários são muito utilizados pelos jovens da faixa etária correspondente ao ensino médio. Mesmo havendo uma diversidade de filtros de edição que possam deixar a fotografia distante do natural, quando a proposta para a produção de imagens é bem alinhada com os estudantes, o efeito reflexivo tem grandes chances de emergir e gerar impactos positivos na compreensão de um determinado conceito filosófico e social. Tanto que essa rede social será um dos prismas para nós na intervenção escolar acerca do nosso tema.

Uma menção honrosa para a finalização deste tópico vale para um mensageiro eletrônico e instantâneo que se proliferou mediante o uso dos celulares digitais desde a última década. O WhatsApp, também adquirido por Zuckerberg para o Facebook, possui ferramentas lúdicas para a expressão de pensamentos e imagens que ilustram algum(ns) aspecto(s) do usuário, com destaque ao envio de mensagens, fotos, entre outros arquivos de mídia em conversas privadas ou em grupos, além de atualização de *status* que somem após 24 horas com os mesmos mecanismos. Segundo pesquisa do Datafolha[5], 92% dos internautas brasileiros têm conta no WhatsApp.

[5] Fonte: Pesquisa nacional Datafolha sobre comportamento e consumo na internet feita entre 16 e 24 de março de 2022; universo de 1.918 internautas (1.802 com rede social); margem de erro: 2 pontos. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/tec/2022/07/94-tem-conta-em-alguma-rede-social-whatsapp-ldera-com-92.shtml. Acesso em: 20 jan. 2023.

3.3 JUVENTUDE ATUAL EM INTERAÇÃO NAS REDES SOCIAIS E SEUS IMPACTOS

E já que acabamos de mencionar o quantitativo estimado de usuários das redes sociais, façamos uma reflexão sobre o nível de dependência virtual do montante considerável desse número, isto é, a respeito dos jovens, principalmente os de nosso país em torno das duas últimas décadas.

A comunidade virtual foi tonificada a partir dos anos 2000. Assim como introduz Quadé e Santos (2017, p. 116-117),

> [...] com a invenção da internet e a sua utilização, o universo constatou uma mudança significativa ao longo dos tempos; facilitando não apenas a comunicação, mas também aproximando as comunidades entre si. Já as redes sociais virtuais apresentam uma outra facilidade, dinamizando ainda mais a utilização da internet e através da criação de espaços de concertação da camada juvenil que antes pareciam isentas dos assuntos diretos da vida.

E considerando a estimativa nacional a respeito do tempo de uso, os números impressionam. Relativo às redes sociais e aos mensageiros, peguemos como base diagnóstica quatro plataformas que nos últimos anos se consolidaram como redes de massa: YouTube, WhatsApp, Facebook e Instagram.

De acordo com o levantamento feito pela NordVPN[6] e divulgado pelo portal TechTudo sobre o hábito dos brasileiros nas redes sociais e o relativo tempo de uso,

> [...] os usuários passam, em média, 12 horas e oito minutos por semana assistindo vídeos no YouTube e 11 horas e 19 minutos se dedicando às redes sociais, principalmente WhatsApp, Facebook e Instagram. A pesquisa também mostra que estar conectado se tornou uma ‘dependência’, uma vez que 43,5% das pessoas dizem precisar de conexão à rede para seus hobbies, enquanto 36% dos entrevistados disseram que não imaginam como seria seu dia sem a Internet (RAMOS, 2022).

Percebemos que o desenvolvimento e a crescente do número de usuários da internet proporcionaram uma adesão massiva nas redes sociais virtuais. Os jovens, grande parcela consumidora desse ambiente, passaram a utilizá-las para fins de socialização de afinidades entre amigos e possibilidade para constituição de novos. É um movimento curioso: de relações iniciadas presencialmente, deseja-se reforçá-las no campo virtual por meio da exibição de alguma(s) afinidade(s); ao mesmo tempo,

[6] Empresa provedora de serviços de Virtual Private Network (VPN), sediada no Panamá.

quanto àquelas começadas no campo virtual, deseja-se reforçá-las por encontros presenciais.

Lógico que essa dinâmica é potencialmente possível em diversas faixas etárias, porém, bem acentuada na juventude (grupo que, aliás, é motivação para a abordagem deste tópico mediante ao público que atendemos). Os jovens da era digital passaram a ser distintos dos jovens de outras gerações. “Nela a assimilação da tecnologia é mais rápida, torna-se padrões típicos o próprio consumo de bens culturais online, conhecimento das ferramentas que auxiliam o processo comunicativo” (QUADÉ; SANTOS, p. 118).

Ou seja, essa integração moldou, nos últimos tempos, comportamentos e desejos da juventude quanto a diversos aspectos, sobretudo pessoais, afetivos, sociais, políticos e profissionais. No entanto, vale destacar que o acesso à internet, de forma geral, proporcionou a estudantes de todos os níveis o acesso a materiais didático-pedagógicos que passaram a auxiliar no aprendizado e que as redes sociais auxiliaram nessa socialização, seja por plataformas de amizades virtuais, seja por mensageiros instantâneos, pois ambos possibilitam uma constante maior de envio de mídias textuais, fotográficas, audiovisuais, entre outros tipos de extensões compatíveis.

Em contraponto, justamente o tempo de exposição a essas redes sociais é ainda um fator de preocupação para diversos pesquisadores e profissionais, principalmente aqueles que acompanham o desenvolvimento infanto-juvenil. Segundo matéria recente escrita por Campos (2022) para o *Revista Educação*,

> [...] os efeitos do uso excessivo ou indevido entre adolescentes já chegam aos consultórios e núcleos de atendimento especializados. Os casos incluem a história de uma adolescente induzida à subnutrição pelas redes sociais, além de dezenas de pacientes com graves dificuldades de interação pessoal e de lidar com contextos reais. E as estatísticas deixam de fora cerca de 30 milhões de crianças, que, na prática, também estão expostas a produtos digitais.

Justamente, salas de aulas em muitos lugares acabam também se tornando um evidente termômetro que manifesta esse nível de dependência entre os jovens estudantes. Muitos deles são tão fiéis ao uso da câmera do celular para registros pessoais e posterior compartilhamento nas redes sociais que, por diversas vezes, as responsabilidades escolares ficam postergadas e até permanentemente escanteadas. Em outras ocasiões de comodismo, a escrita de mapas conceituais que estão no

quadro branco é “substituída” pela prática de “fotos do assunto do quadro”, sobretudo quando não há o devido incentivo por parte do docente para um uso consciente de tecnologias e até mesmo quanto à escrita. Aliás, qual deve ser o papel do professor frente ao uso proliferado e basicamente sem uma correta lucidez de dispositivos móveis por parte dos que estão ali para absorver conceitualmente os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento?

Então, em meio ao contexto de nossa atividade docente em uma cidade da região metropolitana de Maceió/AL, um dos nossos desafios ao longo dos últimos oito anos foi filtrar vantagens do uso de redes sociais como aportes positivos para a aprendizagem discente, além de buscar inspirar uma atitude reflexiva perante temas e problemáticas sociais. Todavia, todos os desafios se complementam quando o planejamento da disciplina é modelado em sua totalidade por parte do professor, que deve receber formações continuadas e considerar os documentos que norteiam a educação básica a nível nacional e os que foram esmiuçados em âmbito distrital/municipal.

3.4 IMAGEM DIALÉTICA E ENSINO MÉDIO: HABILIDADES, PRÁTICAS E INSPIRAÇÕES DA BNCC PARA REFLEXÕES FOTOGRÁFICAS

No contexto da educação brasileira e da profissão docente, o olhar sobre a formação curricular e humana do aluno tem sido constantemente alvo de preocupação dos agentes que viabilizam o espaço escolar e a transmissão de saberes: governantes, gestores educacionais, pesquisadores e professores.

Aprimorar as políticas educacionais existentes em nosso contexto está se tornando um desafio mais constante nos últimos tempos, ainda mais pela necessidade da entrega de resultados concretos de aprendizagem à sociedade. E no ensino público essa preocupação fica evidente, tal como nos alerta Libâneo (2012, p. 134),

> [...] o ensino público de qualidade para todos é necessidade e desafio fundamental. Há, atualmente, claro reconhecimentos mundial e social de sua importância para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento da economia e para o desenvolvimento técnico-científico. Tal reconhecimento tem sido transformado em reformas e em políticas educacionais em vários países.

E na busca por uma identidade crítica por parte dos discentes, professores buscam moldar tal característica disponibilizando metodologias mais acessíveis ao

entendimento do estudante, levando-o a questionar e a dialogar sobre problemas e/ou conceitos à sua volta, tanto no que se refere à sociedade como singularmente à sua própria vida, uma vez que a educação escolar também pode contribuir

> [...] no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico e criativo. Tal desenvolvimento está intimamente relacionado à autossocioconstrução do conhecimento, com a ajuda pedagógica do professor (LIBÂNEO, p. 134).

Dentro do ensino da disciplina de Filosofia, esse desafio fica mais evidente, uma vez que este componente curricular, em sua raiz estrutural e legislativa, reza por facilitar uma criticidade ao universo do aluno em formação, sujeitos de autonomia crítica do pensamento e detentores da capacidade dialógica.

No entanto, vale ressaltar, a habilidade crítica em nosso alunado não deve ficar estritamente demonstrada nas atividades viabilizadas pela disciplina de Filosofia. Assim como Lima (2000, p. 198), “[...] a capacidade de refletir é uma aptidão que pode ser desenvolvida sem o auxílio da filosofia”. Desse modo, esse componente curricular ajuda o discente a transpor a capacidade de reflexão e avaliação sobre os saberes advindos das demais disciplinas do currículo.

Quando paramos para sondar a forma sobre como ensinar (cf. RODRIGO, 2009) os conteúdos filosóficos em sala de aula, podemos nos deparar com um leque aberto de opções, principalmente no que se refere aos usos de instrumentos audiovisuais, em franca ascensão desde o último século, sobretudo na última década com o advento das redes sociais e sua clara adesão nos últimos anos. Ademais, considerando esse prisma tecnológico, podemos destacar justamente o elemento que passou a ter um espaço sistemático no contexto de ensino-aprendizagem na educação básica em nossas redes e que para esta dissertação está nos dando sustentação temática e histórica: isto é, a fotografia.

Com a possibilidade de uso do recurso destacado acima, cabe ao profissional docente em Filosofia ter a sensibilidade em avaliar alguns elementos que propiciem a geração da criticidade por parte dos alunos sobre temas que rodeiam sua vida e possíveis maneiras para que estes consigam verbalizar o seu pensamento, não ficando somente reduzidos à condição de meros consumidores da indústria com o uso de equipamentos tecnológicos, sobretudo os dispositivos móveis.

Assim sendo, tabelaremos nos próximos parágrafos citações fundamentais vistas primeiramente na última atualização da BNCC. No que tange à postura dialógica mediada pelo docente em sala de aula, o referido documento versa que é

> [...] por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana (BRASIL, 2017, p. 548).

A BNCC é um documento derivado das metas outrora estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e que direciona o aprendizado discente em “Competências” e “Habilidades” para instituições vinculadas aos entes federados por meio do texto homologado em 14 de dezembro de 2018. Em suma,

> [...] define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 7, grifo do autor).

Diante desse intuito, é oportuno introduzir as definições dos termos destacados no período anterior. A noção de Competência compreende o universo composto por conhecimentos necessários, sua forma de alcance e prática cotidiana por parte dos discentes numa dimensão que transcende o espaço escolar. Busca alongar e superar o que tradicionalmente era visto como uma mera troca de saberes ou transmissão de conteúdos, onde pouco se havia o protagonismo juvenil e a mediação de diálogo em sala de aula. Essa nova significação, segundo a BNCC, defende a

> [...] a indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Já por Habilidades o documento confere que “[...] estão relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em *unidades temáticas*” (BRASIL,

2017, p. 28, grifos do autor). Isto é, o conceito em questão direciona para as contribuições que cada uma das áreas de conhecimento pode ofertar no ambiente escolar com os aportes de seus respectivos componentes curriculares.

Então, a dicotomia entre teoria e prática e a integração eficaz desses fatores no processo de ensino-aprendizagem são, a cada instante, pontos de reflexões pelos profissionais da educação básica. No presente tópico apresentaremos as variantes da fotografia tanto numa perspectiva teórica, por via das possibilidades elencadas pelos níveis de habilidades em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) a partir da BNCC, quanto numa abordagem prática, a partir de pesquisas docentes sobre o uso de tal ferramenta.

Para início, mencionemos um fragmento escrito por Freisleben e Kaercher (2016, p. 9) a respeito da efetividade do movimento dialético em trabalhos fotográficos no plano escolar:

> O trabalho com fotografias deve possibilitar discussões sobre as condições de produção daquela imagem, ou seja, o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida. Assim podem-se perceber seus significados, tanto para a época e sociedade em que foi produzida como para outras sociedades, períodos e contextos históricos.

Notemos esse aspecto com uma atenção adicional. Semelhante do ponto de vista benjaminiano sobre imagens dialéticas, o que se deve tratar enquanto um êxito significativo em uma foto não é apenas a contemplação dos contornos estéticos do trabalho finalizado. O estudante, por meio de um uso mediado e direcionado a reflexões acerca de tais aspectos, pode ir além do que é criado espontaneamente no dia a dia, onde muitas vezes o resultado encontra limitação meditativa. Contudo, não defendemos aqui uma anulação dessa capacidade criativa e natural por parte do discente. Ademais, é uma ponte para a apreciação dos conteúdos introduzidos em questão.

Inclusive, no conjunto da Competência Específica 1 em CHSA é possível já nos atentarmos a uma habilidade que suscita uma mesclagem entre conteúdo e cotidiano a partir de um trabalho ancorado com tecnologias digitais:

Quadro 1 – Habilidade EM13CHS106

> **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL (2017, p. 572).

Por meio da fotografia – já introduzimos o quanto ela tomou um aperfeiçoamento significativo do ponto de vista tecnológico ao longo das décadas e se tornou cada vez mais acessível nas sociedades –, as atividades produzidas por alunas e alunos ganham mais uma aliada na mediação, construção e consolidação de saberes. Os Objetos de Aprendizagem[7], que também se erguem graças à colaboração discente e auxiliam no entendimento e na análise de outros estudantes, são elementos que podem proporcionar cada vez mais um protagonismo juvenil no âmbito do ensino médio, independendo da série que esteja sendo cursada.

Lembrando que esse armazenamento e socialização de materiais produzidos pelos próprios discentes devem ser incentivados para outras técnicas e artes além da fotografia, uma vez que esse item incentiva a expressão da aptidão do estudante.

Já na Competência Específica 2, podemos destacar a habilidade EM13CHS201:

Quadro 2 – Habilidade EM13CHS201

> **(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Fonte: BRASIL (2017, p. 573).

A nível de Brasil, nossa sociedade passou por mudanças significativas numa perspectiva histórica, sendo que essas transformações estão céleres e à vista dos estudantes, que prontamente já devem estar preparados para intervir nas mais diversas problemáticas.

---

[7] Numa definição educacional para Objetos de Aprendizagem: “[...] o ‘objeto’ serve para encapsular ou ‘armazenar’ materiais digitais, transformando-os em módulos reutilizáveis de fácil manipulação” (DOWNS, 2001 apud HANDA; SILVA, 2003, p. 2).

Num mundo com relações políticas, ambientais, econômicas, culturais e religiosas cada vez mais acentuadas, o discente é convidado a fazer um exame histórico-social e manifestar sua opinião crítica frente a diversos temas contemporâneos, inclusive indo além de acessos a registros fotográficos didáticos outrora compilados nos manuais: essa habilidade é para nós um desafio para que ele também produza as próprias evidências acerca dos temas debatidos e as caracterize por meio das linguagens verbal e escrita, expressando e fichando, assim, sua opinião. Da forma como adianta Bodart (2015, p. 81) sobre essa técnica: “[...] ao pesquisador social que se utiliza da fotografia lhe ocorre a preocupação em capturar os fenômenos sociais, aqueles que possuem sentidos sociais, e que tal captura seja possível de transmitir tais sentidos”.

De acordo com a BNCC, a Competência Específica 3 “[...] propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades” (BRASIL, 2017, p. 574). Dentre as habilidades descritas, façamos um realce ao código EM13CHS303:

Quadro 3 – Habilidade EM13CHS303

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

Fonte: BRASIL (2017, p. 575).

É notório que a habilidade descrita acima evoca em nós uma dialética outrora alimentada por filósofos e sociólogos desde séculos atrás. No entanto, como o estudante pode adentrar nesse debate histórico e gerar sínteses por meio de recursos visuais e audiovisuais? Nesse prisma, caberia aos professores dessas áreas ministrarem boas introduções de temas como “sociedade de massa”, “indústria cultural”, “materialismo dialético e histórico”, entre outros concernentes à organização social da Europa após a Revolução Industrial e discutidos por pensadores como Marx, Engels, Benjamin, Adorno, Horkheimer e outros contemporâneos do século XX. Transcorrida a fase introdutória, o estudante pode se ater bem a pesquisas, análises e sínteses de registros fotográficos ilustrando as profissões do passado, sobretudo as

que tiveram relevância até o período de transição entre a Era Industrial para a Era da Informação[8].

A respeito da Competência Específica 4, nela a reflexão sobre trabalho e território ganha contornos mais amplos a partir do momento que o estudante se depara com a realidade local e com o panorama de oportunidades para alocação de emprego em seu futuro. Vejamos o que a habilidade EM13CHS402 indica enquanto objeto de estudo:

Quadro 4 – Habilidade EM13CHS402

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

Fonte: BRASIL (2017, p. 576).

É uma habilidade pertinente ao nosso público jovem, cada vez mais preocupado com uma justa posição no mercado de trabalho. Aqui não cabe ainda gerar um dilema acerca do passo seguinte desse estudante assim que o ciclo do ensino médio for concluído: isto é, se o que deve ser reforçado é uma política de geração de empregos ou a continuidade nos estudos mediante ensino superior. Porém, com esse elemento social discutido na educação básica à luz do que propaga a BNCC nesse item, o debate estudantil pode ganhar movimento eficaz no conjunto entre teoria e prática numa abordagem dialética e sólida da realidade.

Isto é, considerando uma perspectiva habermasiana em paralelo a essa missão, percebemos o quanto “[...] é necessária uma ação social que fortaleça as estruturas capazes de promover as condições de liberdade e de não constrangimento, imprescindíveis ao diálogo” (COTRIM; FERNANDES, 2016, p. 318), em que nesse campo o estudante seja capaz de se desvencilhar dos obstáculos que obscurecem uma consciência crítica perante o sistema no mundo contemporâneo.

Seguindo nossa proposta metodológica por meio de fotografias, o discente pode desenvolver atividades de registro de cenários onde as relações geridas pelo

[8] Conforme apresentado por Jamil e Neves (2000), a Era da Informação “caracteriza-se por mudanças drásticas nas tecnologias, através do aparecimento de novas ferramentas, equipamentos, capacitações e especializações são oferecidas ao homem moderno como elemento impulsionador de melhorias em seu padrão de vida. Num segundo momento, estas mudanças funcionam como efetivadores de uma nova realidade, de brutal imediatismo e proximidade, tornando-se pressuposto para exercício objetivo de sua ação, em qualquer nível” (JAMIL; NEVES, 2000, p. 41).

capital se mostram desenvolvidas e consolidadas na sociedade atual, tais como visitas de campo a empresas de âmbito local, finalizando com uma plenária em sala de aula. Destacamos a seguir uma habilidade referente à Competência Específica 5, a qual direciona uma profunda repercussão de soluções que superem as mais variadas formas de discriminação e violência na sociedade:

Quadro 5 – Habilidade EM13CHS502

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Fonte: BRASIL (2017, p. 577).

Como é possível observar, a habilidade EM13CHS502 propõe ao estudante ser agente crítico frente às problemáticas citadas a partir de ações que valorizem as diversidades sociais. Diante de uma missão como essa, a fotografia pode ser considerada uma ponte eficiente para mostrar essas diferenças de realidades locais, comuns no mundo inteiro. Um exemplo de aplicação pedagógica desse recurso que podemos sugerir são mostras fotográficas que desvelem localmente as mais diversas manifestações pessoais e coletivas, com ênfase para a liberdade dessas ações (aliás, dentro da presente dissertação, em um capítulo posterior, relataremos a execução de um projeto semelhante numa escola pública do estado de Alagoas).

Por fim, a Competência Específica 6 incentiva a efetividade do exercício da cidadania por parte do estudante, em que tal ação deve se consolidar de modo “[...] contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 578). Ilustremos esse item por intermédio da habilidade EM13CHS606:

Quadro 6 – Habilidade EM13CHS606

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BRASIL (2017, p. 579).

Em suma, o referido quadro mescla conceitos e valores presenciados nas demais habilidades e competências específicas na área de CHSA. Um jovem em formação para a prática cidadã deve ser um jovem sempre inclinado a dialogar sobre a influência que seus direitos e deveres exercem em sua vida e nas pessoas à sua volta. Bom acrescentar que dialogar e ter a predisposição em ouvir e respeitar saberes opostos devem ser fatores considerados na forma de avaliação da participação do estudante e na eficácia da metodologia escolhida por parte do professor. Até mesmo, assim como destaca Cotrim e Fernandes (2016, p. 415), essa abertura em saber ouvir pode ser entendida como um dos atos do filosofar, em que o professor, em seu ato de avaliar,

> [...] também leve em consideração os avanços dos estudantes tanto na expressão escrita como oral, sua participação e esforço durante os debates em sala de aula, o interesse em compreender as visões do outro, a capacidade de realizar um diálogo respeitoso, de saber calar e escutar, de reconhecer o argumento alheio, e assim por diante – todas elas competências importantes para o filosofar, bem como para a construção de um mundo mais democrático e solidário.

Norteada por essas premissas e pelo que guia esse trecho do documento do Ministério da Educação (MEC), uma proposta plausível de execução seria uma dramatização de fotos com “atores” representando pessoas vivenciando lacunas e dificuldades mediante a falta de conhecimento sobre seus direitos fundamentais, problemática amplamente vista ainda no Brasil e no mundo.

Consumando o presente capítulo, é importante frisar que não fizemos uma sustentação fechada acerca de propostas e metodologias por meio de fotografias ou que as demais habilidades em CHSA na BNCC, as quais não foram citadas aqui, sejam incapazes de suscitar no estudante os valores que acabamos de discutir. O campo prático na vida cotidiana e seus registros por parte dos jovens se aliam a

qualquer descritor teórico apresentado pelos documentos orientadores do ensino básico brasileiro.

Seguindo essa premissa, buscamos tecer considerações para uma adequação das técnicas de fotografia enquanto item válido para a relação dos instrumentos didáticos na mediação do conhecimento. Ou seja, deixar evidente que podemos efetivamente nos beneficiar de uma ferramenta cada vez mais presente no cotidiano do aluno, literalmente na palma da mão por intermédio do uso de *smartphones*. Daí a importância do trabalho docente em definir os descritores passíveis de reflexão, debate e aprendizagem no contexto escolar para que instantes de “relampejos” possam ser fomentados e sirvam de impulso para novos momentos de descobertas, isto é, novas críticas por meio de amostras de imagens não apenas figurativas, mas literalmente que sejam “imagens dialéticas”, que se conectem por meio do pensamento com nossa crítica, num movimento contínuo proporcionado pela história e pela capacidade de síntese e intervenção do estudante, visto como capaz de perceber o mundo e suas contrariedades.

4 FOTOGRAFIA E EXPRESSÃO: TRABALHOS DE INTERVENÇÃO NUMA UNIDADE ESCOLAR ALAGOANA

Abordaremos agora nosso tema dissertativo numa adequação a trabalhos e projetos de cunho pedagógico numa unidade escolar pública de nível médio. Depois de sintetizarmos a vida e a obra de Walter Benjamin, o conceito de imagem dialética, a evolução da fotografia e das suas técnicas e trechos de documentos norteadores da educação nacional, é hora da imersão de nossa investigação no chão da escola a partir de duas intervenções didáticas, com foco maior na segunda delas, que alinhou um lócus fotográfico.

No campo experimental de nosso trabalho dissertativo, avaliamos previamente as atividades em uma escola de tempo integral no ensino médio. Sobre essa modalidade de ensino, é de conhecimento que a ampliação da carga-horária do aluno de 800 para 1.000 horas anuais (a partir do ano de 2022) está prevista pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seguindo o debate prévio em torno dessa reforma na educação básica, desde o ano de 2015 o estado de Alagoas instituiu o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), o qual versa por promover ao aluno uma formação curricular mais completa, além da proposta de acompanhá-lo em sua dimensão humana.

Para atender as demandas das comunidades das escolas que fazem parte desse programa de ensino, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) definiu dois modelos pedagógicos: “O Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional. Nas duas propostas, os estudantes têm jornada escolar mínima de 9 horas e máxima de 11 horas [...]” (ALAGOAS, 2019, p. 11). Entre os horários que passaram a compor a Matriz Curricular do pALei em 2015, componentes de parte diversificada se juntaram à Base Comum, tais como: Projeto Integrador (PI), Estudos Orientados (EO), Clube Juvenil (CJ), Oferta Eletiva (OE) e Projeto Docente Orientador de Turma (DOT).

A partir de 2022, com o início da implementação da grade do novo ensino médio, houve novas adições ao sistema pALei: Oficina Resolução de Problemas (ORP), Oficina de Leitura e Produção Textual (OLPT), Laboratórios de Iniciativas Sociais, Laboratório de Práticas Experimentais e Laboratório de Comunicação.

Dada a contextualização acima, é hora de apresentarmos nosso local de intervenção. A unidade de ensino médio em questão é a Escola Estadual Francisco

Leão, situada em Rio Largo, município da região metropolitana de Maceió. Um fato histórico é que antes a referida escola era localizada no centro da cidade, no entanto, com as enchentes do ano de 2010. Com o tempo, sua estrutura foi condenada para funcionamento pelo MEC, migrando em 2015 para um novo prédio no bairro da Mata do Rolo, próximo à BR-101.

Em novo local, passou a atuar com o modelo Integral Integrado à Educação Profissional desde 2016, onde, além das disciplinas mencionadas nos dois últimos parágrafos, abarca horários que contemplam saberes de três cursos profissionalizantes: Marketing, Recursos Humanos (RH) e Suporte e Manutenção de Computadores. A unidade pertence à 12ª Gerência Regional de Educação (Gere), a qual é sediada na mesma cidade.

A unidade escolar em questão se manifesta como um lócus fundamental de nossa dissertação, uma vez que agrupa os sujeitos envolvidos na pesquisa, no entanto, ultrapassando as barreiras de uma simples coleta de dados. O professor Silvio Gamboa (2007) – referência na área de Pesquisa e Educação – condiciona da seguinte forma a relação sujeito-objeto:

> O conhecimento é resultado da relação entre um sujeito congnoscente e um objeto a ser conhecido. Do ponto de vista epistemológico as abordagens empíricas e positivistas privilegiam o objeto ou o fato, fazendo desaparecer o sujeito em prol do registro. Essas abordagens supõem que o objeto do conhecimento permanece reduzidos à representação do primeiro sem permitir a intenção do sujeito (GAMBOA, 2007, p. 40).

Assim posto, é importante então salientar que a pesquisa não encontra seu final na pesquisa (nesse caso, a quantitativa). Nosso projeto em específico encontrou vida além dos dados quantitativos coletados graças aos sujeitos envolvidos. Nele, nossos discentes foram conduzidos ao protagonismo juvenil – assim como já nos desafiavam as recentes diretrizes estaduais – a partir do instante que a produção de fotografias foi estimulada não apenas por pontuações e conceitos necessários a uma progressão de série, mas também por atitudes em expressar seu cotidiano de cada dia, isto é, com elementos pessoais e sociais.

Então, desde o início de nosso cronograma o propósito da presente pesquisa não foi fornecer dados puramente quantitativos, descrevendo apenas por números a participação dos sujeitos envolvidos para a consequente análise dos dados. A esse respeito, também enfatiza Gamboa (2007, p. 40):

> Muitas dissertações apresentam dados demais e análises de menos. A simples coleta e tratamento de dados não é o suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística.

Numa perspectiva habermasiana, precisamos que esses mesmos sujeitos se tornem comunicadores ativos sobre as problemáticas da existência humana, o que nos motiva a trabalhar nossa apuração de modo qualitativo, avaliando os dados do processo de aprendizagem do aluno. E mesmo considerando o período de pesquisa com caráter quantitativo, o tempo empenhado nessa não pode ser considerado como uma coleta de dados estática.

> Na maior parte das dissertações analisadas predomina o tempo curto ou conjuntural, expressando seu caráter a-histórico ao reduzir a realidade a uma fotografia instantânea. Por outro lado, as ciências sociais não se podem limitar a relações entre magnitudes estáticas, pois essas exigem abordagens mais amplas que considerem o tempo como processo e não só como um dado, uma data, uma variável ou faceta (GAMBOA, 2007, p. 40).

A propósito, ainda mais vale o reforço sobre o caráter filosófico em que se encontra nossa pesquisa e as habilidades e competências das quais nosso estudante vai se valer em seu processo de aprendizagem no que tange às CHSA. Intervenções que devem ser filtradas adequadamente das demais áreas do conhecimento, mesmo que em algum outro instante haja uma complementação transdisciplinar. Gamboa (2013), na obra *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*, cita uma apologia em outro momento proferida por pesquisadores em Educação a esse respeito:

> [Goetz e Le Compte, 1984; Ludke e André, 196, Martins, 1991] questionam a unidade da ciência e a transferência automática dos métodos das Ciências Naturais para as Ciências Humanas e defendem a necessária especificidade das Ciências Humanas e Sociais no que se refere à presença da subjetividade (os objetos de estudo são também sujeitos, homens ou grupos sociais, não podendo ser tratados como coisas ou dados distantes e objetivos, da forma como pretende o positivismo).

Estimando os princípios acima, nossa intervenção foi estruturada e executada a partir dos seguintes procedimentos metodológicos para obtenção dos dados necessários:

- Pesquisa, leitura e interpretação de referenciais teóricos como elementos históricos e pedagógicos norteadores de nossa dissertação;
- Trabalho *in loco* numa escola de ensino médio integral para coleta e análise de dados, considerando os resultados de atividades desde 2019 e outras que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2022;
- Avaliação de resultados das produções fotográficas e textuais oriundas das atividades na disciplina de Filosofia na nossa escola de ensino médio integral, considerando os aspectos curriculares, seu projeto interdisciplinar com as demais áreas do saber, a conceituação feita pelo aluno e seu projeto de vida;
- Fundamentação teórica, sistematização dos resultados da pesquisa e proposta de consolidação de uma prática metodológica crítica na escrita dos capítulos da dissertação de mestrado.

É valido realçar aqui o papel que a Filosofia, enquanto campo do saber, possui na síntese dos resultados obtidos. Gamboa mais uma vez contextualiza essa ideia:

> A epistemologia sobre os métodos, não como uma disciplina a mais, mas como uma tomada de consciência dos processos da investigação educativa, deve ser incluída nos diferentes níveis (iniciação científica, mestrado e doutorado). A crítica do método segue sendo um dos papéis fundamentais da filosofia; sua presença é necessária no estágio atual da pesquisa em educação que, num processo de reflexão sobre a prática e de aprofundamento qualitativo, pretende ampliar as linhas de 'investigação sobre as investigações' (GAMBOA, 2007, p. 40).

Ou seja, a Filosofia enquanto competência nos incentivou a avaliar nossas próprias práticas ao longo do processo, tanto dos métodos de coleta dos dados como, inclusive, na intervenção com o alunado, principalmente por meio de seu *feedback* opinativo. Aliás, nosso projeto envolvendo fotografias no ensino médio foi ganhando seus contornos graças também ao retorno crítico por parte dos estudantes, fatores que moldaram um resultado melhor nas atividades de caráter avaliativo – tanto na adesão ao projeto como no seu rendimento nele.

No entanto, é bom esclarecermos que qualquer projeto pedagógico, em sua formatação original, não perde seu valor, uma vez que as hipóteses são tidas como pontes determinantes entre teoria e prática. Seja dito de passagem, é valido

especificar aqui os conceitos de projeto para que haja uma clareza geral em outros pontos de nossa dissertação. Gamboa (2007, p. 101) nos responde alertando que

> [...] facilmente se confunde projeto pedagógico, administrativo ou político com projeto de pesquisa. O projeto, nesses casos, é tomado como um plano de ação ou de intervenção sobre uma realidade educativa, mas sem um prévio diagnóstico. Este é esquecido ou suposto; no entanto, a nosso entender, o diagnóstico é um fator essencial em qualquer plano de ação.

Posto isso, abramos um parêntese em torno das formas de avaliação do estudante. Em nossa modalidade de ensino, a OE foi disponibilizada para nossa primeira intervenção didática, ainda com a premissa de se trabalhar análises de obras cinematográficas. Esse componente na grade, além dos demais que compõem a parte diversificada do pALei, não avalia com pontuação bimestral, tal como ocorre nas disciplinas da base comum. O critério para conferir a progressão nessas disciplinas é o conceitual, conforme aproveitamento. E é justamente onde a avaliação qualitativa se mostra mais evidente em nosso meio.

Enquanto eletiva, nosso projeto didático buscou ainda mais fortalecer o viés qualitativo na hora de avaliar o rendimento de nosso estudante participante (isto é, os números foram deixando de ser nosso referencial na hora de estabelecer o conceito). Lógico, a rede estadual de ensino preza que alimentemos nosso diário de classe *on-line* com números de forma concreta, mas consideramos esse movimento meramente protocolar.

Ademais, o olhar qualitativo na avaliação do estudante tem se tornado cada vez mais estimulado nos últimos anos, o que vem contrastando com o ponto de vista histórico e metódico, onde a avaliação foi tida como um “pedágio” a ser superado pelo estudante por uma cobrança sistematizada da sociedade. Assim como apontou Carlos Luckesi (2011, p. 36),

> O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de se virem aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Então, numa metodologia didática-pedagógica envolvendo fotografias, muito longe se passou pelos métodos tradicionais de avaliação da aprendizagem, sobretudo pela confecção de exames/provas. Mesmo porque, previamente, a disposição por parte do aluno em usar dispositivos móveis enquanto câmeras para obtenção de imagens é uma aliada no sucesso do resultado final da proposta da atividade introduzida. Acrescenta-se nesse prisma a capacidade de expressão de pensamento por meio das redes sociais, que possuem um alcance bem abrangente entre os jovens em nossa contemporaneidade.

É perceptível, assim, que nossos trabalhos de intervenção envolvendo elementos audiovisuais em nossa unidade de ensino buscaram e vão continuar buscando suscitar no discente a capacidade de associar sua predisposição em alimentar e manter galerias por meio de mídias com a necessidade de apreender consigo os saberes organizados por uma determinada área do conhecimento, sem que haja uma influência direta para a progressão de série do estudante.

Dessa forma, é um princípio nosso a ser seguido não nos aliarmos a qualquer trabalho em favor da alimentação burocrática que o sistema exige. Assim como o mesmo Luckesi (2011, p. 56) reforçou, “[...] a aprovação ou reprovação do estucando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções”. Isto é, nosso propósito foi e continuará sendo aprimorar no discente uma direção para a produção de nossos caminhos, não simplesmente para o fim de uma estrada, de uma rota. Especificaremos nos próximos tópicos cada um de nossos desafios no chão da escola e seus impactos para a consolidação de conceitos.

4.1 OFERTA ELETIVA EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE DE RIO LARGO/AL: CINEPHILOS

Entre os anos de 2017 e 2019 trabalhamos um projeto para OE intitulada “Cinephilos”. Sua abordagem foi envolta na utilização de obras fílmicas (longa, média ou curta-metragens), que foram agregadas à capacidade de interpretação, crítica e síntese por parte do aluno. Não era apenas uma atividade que se apoiava no clichê de “assistam a um filme e depois vocês farão um resumo!” (mecanismo bastante optado quando esse recurso passou a ser utilizado nas últimas décadas). Para que

nosso objetivo pudesse ser alcançado nos valemos de outras bases didáticas, que foram determinantes para a compreensão e o aproveitamento cognitivo do alunado.

Os princípios foram o da “leitura” e da “escrita”. No âmbito da leitura, trouxemos a sistematização de textos filosóficos clássicos, trabalhada sob forma de fragmentos no intuito de facilitar a troca de ideias e o entendimento sobre o problema explanado em sala de aula. Tal postura, como outrora visavam os Parâmetros Curriculares Nacionais em Filosofia, “[...] consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo” (PCNs, Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Já na parte escrita, a título de complemento, os alunos desenvolveram resenhas críticas acerca do leque de temas e problemáticas estudado, observando e destacando, dessa forma, a importância do caráter de interdisciplinaridade que o pALei visava aprimorar, exigindo deles conhecimentos concatenados a outras áreas da matriz curricular, tanto das disciplinas do componente regular como também as do ensino profissionalizante e da parte diversificada.

Seguindo essa fórmula, a utilização de filmes se sobressaiu do clichê citado acima e assumiu a função de um instrumento facilitador para o processo de ensino-aprendizagem, visto que a sétima arte é bastante popular na nossa cultura e atrai públicos das mais diversas faixas etárias, variando também conforme o gênero da obra. Fórmula que, inclusive, tornou-se um braço importante para o trabalho específico com fotografia anos depois (o qual delinearemos nos tópicos subsequentes). Assim como nos fala Melo (2013), compreendemos, ao longo de nossa jornada, que esses recursos passaram a ser modelos de instrumentos não filosóficos, que têm “[...] o objetivo de sensibilizar o aluno do ensino médio para o tema trabalhado na aula e, assim, buscar construir uma ponte entre o saber erudito e o cotidiano do aluno” (MELO, 2013, p. 6).

Basicamente, portanto, durante seu período de execução, os sujeitos envolvidos nessa proposta pedagógica foram: a) o docente: introdutor/mediador; b) os cinéfilos: alunos-críticos das obras analisadas, separados por equipes e cada uma delas discorreu sobre um tema/problema filosófico para a análise; e c) espectador/leitor: que se apropriou dos conhecimentos adquiridos pelos cinéfilos, os quais foram membros das demais equipes, além do público em geral a partir da divulgação dos textos escritos.

Dada a apropriação desses conhecimentos, seguindo o plano de curso adotado pelo professor, fomos sensibilizando e acolhendo o estudante em um ambiente favorável para refletir a dimensão do que é a Filosofia, sua finalidade e como podemos interpretá-la nos dias atuais, visto sua obrigatoriedade enquanto disciplina no ensino médio existe desde 2008. Sobre tal importância e finalidade, salienta Lorieri (2011, p. 60):

> a) a necessidade de reflexão crítica e abrangente sobre certos aspectos fundamentais da realidade e de nós mesmos; b) a necessidade de produzir ou sentidos para nossas vidas; c) a necessidade de aprender a colocar em debate significações ou sentidos que sempre estão presentes em qualquer cultura. Há também, nesse processo, uma contribuição para o desenvolvimento da maneira de pensar reflexiva, crítica e reflexiva.

No campo prático, a partir de 2017 distinguimos em sala de aula, em meio à grade da mencionada disciplina eletiva, as atribuições da Filosofia enquanto saber, apresentando as áreas de destaque que, historicamente, a compõem: Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Política, Conhecimento Científico e Estética. Esses temas foram introduzidos antes nas aulas de Filosofia na matriz básica, entretanto, com maior ênfase histórica apoiadas com textos filosóficos clássicos, uma vez que tivemos à disposição mais duas horas semanais na grade para os alunos que optaram por Cinephilos enquanto eletiva (pois vale ressaltar que no mencionado ano eles tiveram outras seis opções possíveis para cursar).

Na época, alguns objetivos foram traçados e trabalhados não somente ao longo de um ano letivo, mas também no ciclo de três anos:

- Refletir a própria realidade, considerando concepções políticas, éticas e culturais do pensamento humano-social, investigadas por toda uma historicidade da Filosofia;
- Criar uma ponte/conexão de mão dupla de conhecimentos das outras áreas da grade curricular, tanto das disciplinas do componente regular como também as do profissionalizante, além da parte diversificada;
- Aprimorar a capacidade de leitura e interpretação de textos filosóficos clássicos, que reforçam os conhecimentos introduzidos no livro didático escolhido pela escola para o trabalho da disciplina de Filosofia.

Norteados pelos objetivos apresentados e pelos recursos materiais que estiveram à nossa disposição, destacamos a seguir as etapas de nossa primeira intervenção, mencionando os principais trabalhos produzidos em cada uma delas por meio de descrições e evidências fotográficas:

1) Trabalho de síntese das temáticas filosóficas: nessa primeira etapa, nosso alunado teve a chance de conhecer os principais ramos da Filosofia. Desse modo, ficou esclarecida a importância dessa disciplina no ensino médio e, sobretudo, na vida. Essa dinâmica foi fundamental para termos tomado impulso na sugestão dos problemas refletidos e expressos pelos cinéfilos nas etapas subsequentes.

Figura 1 – Apresentação da oferta eletiva e da etapa 1

Fonte: Acervo do autor (2017).

2) Oficina de textos filosóficos: aqui os alunos tiveram contato com vários fragmentos de textos filosóficos clássicos, com uma temática a cada aula durante um ciclo de dois meses. É importante reconhecer que tal metodologia foi executada com extremo cuidado, pois assim como nos salienta Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 74),

> [...] o texto filosófico apresenta grande dificuldade para ser trabalhado no nível médio. [...] As deficiências culturais e linguísticas dos estudantes, especialmente dos menos privilegiados socialmente, são de tal ordem que muitas vezes eles sequer sabem ler, ou melhor, não compreendem aquilo que leem.

Figura 2 – Evidência da etapa 2

Fonte: Acervo do autor (2017).

Observando esse detalhe e cientes do nosso desafio proposto, a escolha dos fragmentos levou em conta o nível de entendimento do aluno com o devido acompanhamento por parte do docente.

3) Definição das obras literárias e fílmicas: nessa etapa, professor e aluno entraram em consenso acerca das obras fílmicas trabalhadas na parte central do projeto, considerando: a) a temática filosófica; b) o contexto do filme; e c) a extração de um tema/problema-chave. Ou seja, para o cinéfilo analisar o filme perante os colegas, ele teve o suporte indispensável do problema filosófico levantado e da obra do filósofo (buscando descrever, inclusive, os fragmentos de textos clássicos lidos);

4) Definição dos grupos/cinéfilos: no mesmo período da etapa 3, foram definidos a ordem de apresentação dos grupos e seus respectivos cinéfilos. Cada grupo analisou criticamente uma obra fílmica e contou com no máximo cinco cinéfilos por grupo na turma eletiva;

5) Exposição das obras e análise crítica pelos cinéfilos (seminário de filmes): chegamos ao primeiro eixo central do projeto naquele ano. Foram ao todo quatro sessões de 1h50/aula no horário do Cinephilos (em conformidade com o número de grupos), intercaladas a cada duas semanas, isto é, para cada sessão um grupo de cinéfilos fez a apresentação do filme/documentário. A extensão de cada obra fílmica respeitou o limite de 90 minutos – quando longas-metragens passaram por um processo de edição, mantendo a ideia central. Também foram disponibilizados 10

minutos para as intervenções verbais dos cinéfilos – mas foi muito comum que o estudante as fizessem mesmo durante a execução do filme num momento oportuno – e outros 10 para as devidas considerações e orientações do docente (antes e/ou depois das sessões).

Quadro 7 – Mural com dados e evidências da etapa 5

REGISTRO	TEMA DA EQUIPE	FILME ANALISADO	DATA
	Conhecimento	*Poder além da vida*	4 de outubro de 2017
	Amor	*Beleza oculta*	18 de outubro de 2017
	Felicidade	*À procura da felicidade*	8 de novembro de 2017
	Trabalho humano	*Bee Movie: a história de uma abelha*	22 de novembro de 2017

Fonte: Elaboração do autor (2017).

6) Elaboração e entrega das produções textuais: na semana seguinte à exposição do filme, foi feita a entrega da resenha crítica por parte de cada grupo de cinéfilos da sessão anterior de forma digitada, mediante um padrão estrutural preestabelecido;

7) Escolha e divulgação das melhores produções críticas-textuais: o professor da eletiva, com o auxílio de outros dois professores, elegeram a melhor resenha crítica de cada uma das quatro obras fílmicas apresentadas na turma, em que foram respeitados os seguintes critérios:

- Domínio da norma culta da linguagem escrita;
- Análise e comentário do filme;
- Menção e comentário acerca do filósofo trabalhado;
- Criticidade na resolução do tema em questão.

A equipe com o tema “Conhecimento” teceu a resenha crítica mais pontuada entre os professores avaliadores. A íntegra do texto está no Anexo A deste trabalho. Nos anos letivos de 2018 e 2019, a dinâmica mencionada foi replicada, com exceção das etapas de produções de resenhas. Os grupos de trabalho e evidência das culminâncias nesses dois períodos estarão expostos adiante.

4.2 ENCONTRO ESTUDANTIL DO ESTADO DE ALAGOAS 2019: MODALIDADE FOTOGRAFIA

Em 2019, o roteiro das atividades do projeto Cinephilos teve um incremento didático que passou a ancorar, junto à análise de filmes, o processo: a análise de fotos. Além de mantermos a essência das ações dos anos anteriormente citados, esse outro mecanismo foi incluso enquanto dinâmica complementar em apenas uma semana no primeiro semestre. No entanto, como o campo de discussão de conceitos e ideias ficou bem fluido e atrativo naquele momento, foi estendida enquanto atividade bimestral até o fim do calendário, ganhando cada vez mais espaço e adesão dos estudantes vinculados à eletiva na época, impulsionando a produção de material ao público externo.

Nesse primeiro momento, o plano de aula do dia 5 de junho traçou, enquanto objeto avaliativo, o registro de fotografias que retratassem temas do cotidiano deles,

porém, com um diferencial que visou fisgá-los pelo hábito em prol de uma reflexão filosófica na escola: com um tema em mãos e em equipes, os registros teriam que ter sido tirados nas dependências do colégio, no ato, com os estudantes facultativamente como modelos no cenário escolhido. Nas figuras a seguir, listamos evidências de três apresentações e os temas geradores discutidos em uma plenária:

Figura 3 – Tema: “Morte”

Fonte: Acervo do autor (2018).

Figura 4 – Tema: “Estética”

Fonte: Acervo do autor (2018).

Figura 5 – Tema: “Morte”

Fonte: Acervo do autor (2018).

Após a referida atividade e com a devida adequação no nosso calendário anual, fomos conceituando cada vez mais o tema “Fotografia” na nossa oferta eletiva, com sínteses sobre a história do seu surgimento e sua evolução na sociedade. Além disso, tivemos apoio de oficinas enquanto reforço da teoria com convidados que atuam profissionalmente na produção de conteúdos audiovisuais.

Com os registros a seguir, ilustramos uma dessas oficinas, ocorrida no dia 28 de agosto. Na oportunidade, convidamos um professor especialista em Fotografia e Teatro para mediar a história das técnicas fotográficas. De “brinde”, houve a confecção de uma câmera escura artesanal a partir de uma caixa de papelão, proporcionando aos discentes presentes uma breve experiência sobre como as imagens eram registradas há cerca de três séculos.

Figura 6 – História da fotografia

Fonte: Acervo do autor (2018).

Figura 7 – Câmera escura

Fonte: Acervo do autor (2018).

Com o andamento do cronograma, surgiu a oportunidade de usar a metodologia por meio de fotografias a favor de atividades externas, com destaque ao IV Encontro Estudantil da Rede Estadual de Alagoas, em novembro de 2019. É um evento de caráter anual e

> [...] tem o intuito principal incentivar os estudantes, por meio de um evento multidisciplinar, à cultura, às artes, à ciência, tecnologia e à inovação, estimulando o protagonismo juvenil, uma vez que os estudantes são autores e apresentadores de suas próprias produções (ALAGOAS, 2017).

Ou seja, é um momento que proporciona mostras de diversas modalidades artísticas e científicas que são frutos de trabalhos e projetos pedagógicos das escolas de nossa rede de ensino, tendo o estudante como protagonista e agente de transformação na sociedade. A mediação introdutória do projeto fica a cargo de um docente orientador.

O tema da edição de 2019 foi “A integração da escola com o território para a construção de cidades educadoras” e nossa eletiva Cinephilos proporcionou à escola sua representação na modalidade “Mostra de fotografia”. Nos trabalhos realizados internamente ao longo do referido ano, antes do evento produzimos mais uma vez o Seminário de Filmes em equipes. A partir dele, geramos três inscrições para seletiva e avaliação regional por parte de técnicos da 12ª Gere; uma delas seria efetivada para representar nossa unidade de ensino. Salientamos que a autoria da foto ficou a cargo de apenas um estudante e os trabalhos abarcaram os seguintes conceitos:

1) Diálogo e linguagem: com reflexão de conceitos filosóficos adjacentes ao filme *Matrix* (1999). A obra apresenta em seu enredo um jovem programador que está preso a um sistema (Matrix) que o controla. Então é gerada uma dicotomia entre o que é real e o que é ilusão (manipulado). A partir da proposta desse longa, optamos por refletir sobre o uso e a consequente dependência atual que temos da tecnologia e de como ela pode influenciar hoje na maneira como as pessoas estão interagindo, onde há uma percepção de que a comunicação e os contatos entre os indivíduos passaram por mudanças drásticas. Para a submissão regional, o título registrado da foto foi “Praças Matrix”;

2) Diálogo e educação: consequentemente, a turma foi estimulada a refletir os conceitos sobre amor familiar adjacentes ao filme *O maior amor do mundo* (2016) que, de forma homônima, intitulou a seleção regional. No longa são mostradas histórias sobre maternidade, em que cada personagem central busca, cada um ao seu modo, cultivar o amor na criação de seus respectivos filhos. Seguindo essa linha de pensamento sobre os laços afetivos dentro do ciclo familiar, estabelecemos uma reflexão acerca da importância da participação de pais no ambiente escolar, contribuindo ativamente da formação dos filhos nas dimensões curriculares, culturais e afetivas.

Figura 8 – Foto à luz do conceito “diálogo e linguagem”

Fonte: Acervo do autor (2019).

Figura 9 – Foto à luz do conceito “diálogo e educação”

Fonte: Acervo do autor (2019).

3) E, por fim, a escolha para representar nossa escola a nível estadual no IV Encontro Estudantil foi um trabalho envolvendo o tema “Estética”, a partir de reflexões feitas por filósofos da Antiguidade e da exibição comentada do filme *Com amor, Van Gogh* (2017). Nesse longa, é retratada a história do pintor holandês Vincent van Gogh por meio de uma animação inspirada em suas próprias obras artísticas. Na sequência, porém, os personagens envolvidos começam a refletir os sentimentos carregados por Van Gogh em seu processo criativo. Considerando que a estética é um dos ramos conhecidos da Filosofia, a proposta da equipe de alunos foi refletir qual a influência do belo para a tomada de nossa consciência crítica. Esse tipo de percepção sobre as coisas perpassa nas obras de arte, mas sobretudo na própria natureza. Usando o conceito de Fotografia, uma aluna registrou fotograficamente um dos pontos mais conhecidos da cidade de Rio Largo: o encontro do Rio Mundaú com as antigas fábricas existentes na região. Seguindo elementos estéticos, a intenção do registro foi promover uma reflexão sobre o significado histórico e cultural da cidade inspirados pela reflexão provida do ambiente escolar. O título da foto fez alusão ao nome do filme analisado em sala de aula no seminário dos alunos: “Com amor, Rio Largo!”.

Figura 10 – Foto à luz do conceito “Estética”

Fonte: Acervo do autor (2019).

Com o trabalho selecionado por parte da 12ª Gere, nossa escola partiu rumo ao evento estadual, ocorrido no Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (Cepa). A Mostra de Fotografia foi exposta no ginásio poliesportivo da área, de 8 a 11 de agosto de 2019, com obras representando todas as regionais do estado de Alagoas. Os dois primeiros dias foram reservados apenas à visitação aberta ao público em geral.

Figura 11 – Comissão julgadora da Mostra de Fotografia

Fonte: Acervo do autor (2019).

Figura 12 – Docente orientador e estudante autora da foto “Com amor, Rio Largo!”

Fonte: Acervo do autor (2019).

No dia 10, uma comissão julgadora formada por técnicos da SEDUC/AL passou por cada fotografia, entrevistando seus respectivos autores/estudantes seguindo uma ficha de critérios. Nossa escola não levou a premiação principal no último dia do evento, no entanto, a seletiva regional deixou evidente um sucesso da obra produzida por nossos estudantes em equipe, mesmo com autoria individual para avaliação.

Ao final do ano letivo de 2019, nossa unidade escolar já tinha a dimensão de como a lotação se daria para o ano seguinte por meio da Matriz Curricular. Diante disso, o projeto Cinephilos, enquanto oferta eletiva, foi descontinuado. Todavia, um ciclo de três anos foi o suficiente para estabelecermos uma ponte de confiança entre o gosto popular de jovens da nossa região sobre filmes e séries e as metas do ensino por via de competências e habilidades norteadas por lei. Além do mais, a produção de materiais nessa ação foi considerada por nós um projeto piloto para uma metodologia voltada para fotografias e conceitos filosóficos futuramente, que direciona hoje o tema desta dissertação e sua intervenção final a ser destacada no tópico a seguir.

4.3 MOSTRA DE FOTOGRAFIA ESCOLAR 2022: ANTECEDENTES, PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Antes de propriamente falarmos sobre o ano de 2022, vale destacar aqui os antecedentes que culminaram no planejamento da Mostra de Fotografia em nossa unidade. Dois anos antes, o mundo começou a conviver com a pandemia de Covid-19. Com ela, os sistemas de ensino – enfatizando a realidade brasileira – foram repentinamente transmutados em sua didática para que o aprendizado escolar não regredisse tanto no estudante. Mediante essa situação, nosso alunado da escola pública estava muito longe de possuir uma estrutura doméstica com tecnologias adequadas à multiplicação de saberes, mesmo no formato *on-line*. De acordo com a pesquisa TIC Educação 2020[9], "[...] o problema da falta de aparelhos para acompanhar as aulas foi maior em escolas públicas estaduais e municipais (95% e 93%, respectivamente) do que nas particulares (58%)" (VALENTE, 2021).

Além das mencionadas porcentagens acerca do acesso, outros fatores contribuíram para que o ensino em tempos de pandemia não ocorresse de forma adequada, como aponta a mesma pesquisa:

> Também foram listados como problemas enfrentados o apoio aos alunos em casa por pais e responsáveis (93%), o aumento da carga de trabalho dos professores (73%), o atendimento a alunos que vivem em áreas isoladas (70%) e a dificuldade de atividades para alunos em alfabetização e nos primeiros anos do ensino fundamental (69%) (VALENTE, 2021).

Na escola de nossa intervenção na rede de ensino alagoano esse panorama se refletiu. A partir do Decreto[10] nº 69527, de 17 de março de 2020, que também acarretou a suspensão das aulas presenciais, pairava-se entre estudantes, suas famílias e profissionais da Educação a dúvida de como o ano letivo teria prosseguimento e os prejuízos que essa interrupção poderia ocasionar.

---

[9] ALAGOAS. Decreto nº 69.527, de 17 de março de 2020. *Institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid-19 (coronavírus), no âmbito da rede pública e privada de ensino no âmbito do estado de alagoas, e dá outras providências.* Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 17 mar. 2020. ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação.

[10] Disponível em: https://leisestaduais.com.br/al/decreto-n-69527-2020-alagoas-institui-medidas-temporarias-de-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-covid-19-coronavirus-no-ambito-da-rede-publica-e-privada-de-ensino-no-ambito-do-estado-de-alagoas-e-da-outras-providencias. Acesso em: 1 fev. 2023.

A resolução da SEDUC/AL a esse dilema veio somente três meses após o decreto governamental citado no parágrafo anterior. Em portaria publicada no Diário Oficial do Estado no dia 19 de junho de 2020, a SEDUC institui um mecanismo para aulas no formato remoto: o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). A partir dessa data, os docentes das escolas receberam as primeiras instruções dos articuladores de ensino e, em planejamento coletivo, direcionaram as principais alternativas de um ensino remoto ao público. Em nossa unidade, conformes orientações externas, instituímos plantões *on-line* por meio da ferramenta Google Meet para os estudantes que tinham conexão de computadores, *notebooks* ou *smartphones* com um sinal de internet estável, além de confecções de apostilas impressas para aqueles que não tinham meios de acesso à tecnologia adequada.

Diante desse cenário, novidade que foi comum a todas as regiões do Brasil e sistemas públicos de ensino, nós enquanto profissionais da docência tivemos que rever nossas práticas habituais para nos adequarmos a um modelo didático-pedagógico para o qual não fomos instruídos em nossos respectivos cursos de licenciatura. Em Alagoas, os professores receberam os primeiros auxílios para a aquisição de materiais e serviços apropriados por parte do estado para aulas a distância apenas na metade do ano letivo de 2021. Anteriormente, o estudante que dispunha de acesso a recursos *on-line* ainda tinha que contar com as alternativas de seu professor para que a aula e o compartilhamento de materiais pudessem ocorrer com estabilidade.

Todo esse período de adequação no primeiro ano em meio à pandemia fez com que nossas práticas outrora planejadas para o ensino presencial entrassem em estado de supressão, pois além da adequação necessária de materiais didáticos, passamos a conviver com uma sobrecarga motivada pelo *home office*, sobretudo no aspecto mental. Quanto a esse último ponto, segundo estudo realizado pelo Instituto Península[11] e divulgado pelo portal *Estado de Minas*, “[...] 53% dos respondentes disseram estar muito ou totalmente preocupados com a própria saúde. Muitos também relataram sentimentos como medo, ansiedade e insegurança” (EMILIANA, 2020).

Esse e outros fatores, portanto, não permitiram que nossas atividades envolvendo a produção de fotografias com temáticas filosóficas fossem adiante, as quais estavam previstas em nosso plano anual no início de 2020. Com isso, nossa

[11] Pesquisa envolvendo 2,4 mil docentes de todo o Brasil.

participação no Encontro Estudantil da Rede Estadual – no formato virtual em sua quinta edição – ficou para um momento posterior.

Em 2021 o cenário ainda foi de incertezas quanto à adoção de novas estratégias no ensino remoto e ao retorno das aulas presenciais sob o panorama de vacinação da faixa etária jovem contra a Covid-19. Apenas no mês de agosto foi autorizado pelo governo estadual a volta dos alunos à escola no formato híbrido com atividades presenciais e não presenciais a partir de revezamento semanal de grupos, abrangendo 50% de cada turma, além dos cuidados sanitários a fim de evitar o contágio do vírus, tais como o uso obrigatório de máscaras e o uso de álcool em gel distribuídos em recipientes apropriados. Com o avanço da vacinação, em novembro do mesmo ano, foi autorizado o retorno integral dos estudantes de forma presencial.

A respeito de nossa metodologia envolvendo imagens fotográficas, apesar de termos adequado uma seletiva interna para a edição do Encontro Estudantil do respectivo ano, o evento inicialmente foi adiado para março do ano seguinte sob a justificativa de contenção de aglomeração de público. Contudo, com as demandas sabidamente inerentes a qualquer início de ano letivo, essa edição acabou não ocorrendo, com a portaria de atividades divulgada pela rede estadual prevendo esforços aprimorados para a edição de 2022.

Com o otimismo no quadro social e escolar para 2022, nosso planejamento ficou bem delineado ao formato presencial. Entretanto, mais um “revés” para nossas pretensões: a escola iniciou um período de reforma geral em toda a sua estrutura (a primeira desde 2015, ano de inauguração do prédio). Diante disso, retornamos ainda em fevereiro ao ensino remoto por meio de plantões com o uso do Meet e confecção de apostilas. A previsão era de dois meses de reforma, só que, em meio a impasses entre a SEDUC/AL e a construtora, tivemos nosso retorno presencial autorizado apenas em junho, ainda em modelo híbrido. Ficamos nesse esquema de rodízio de séries até o fim do ano, mas daí conseguimos tocar nossos projetos das fotografias para frente por meio de uma adequação no planejamento.

Para início dos trabalhos, em agosto colocamos em pauta as propostas que culminariam na Mostra de Fotografia Escolar (a primeira edição interna). Como não tínhamos mais lotação em uma OE, abarcamos o projeto de fotografias nas aulas comuns de Filosofia na grade, batizando um nome para a ação: Philmagens.

De certa forma achamos positivo, pois a adesão à ação foi bem consistente entre os estudantes das turmas que tínhamos lotação em sala: duas turmas de 1º ano e outras três do 3º ano do ensino médio. Nossa abordagem pediu para que cada uma dessas turmas formasse grupos de trabalho com até cinco componentes. Ao todo, foram articuladas 27 equipes e seus respectivos trabalho, o que deu-se por etapas específicas, descritas a seguir:

Quadro 8 – Cronograma de atividades do projeto Philmagens

	Atividade	PERÍODO
1	**Apresentação do cronograma e introdução**	Agosto: primeira semana
2	**Divisão das equipes e escolha/sorteio dos temas**	Agosto: segunda semana
3	**Informe dos filmes**	Agosto: terceira semana
4	**Filmes em casa**	Agosto: quarta e quinta semanas
5	**Produção dos resumos dos filmes**	Setembro: primeira e segunda semanas
6	**Produção das fotografias (com *making-of*)**	Setembro: terceira e quarta semanas
7	**Descrição das fotos e impressão**	Outubro: primeira e segunda semanas
8	**Ajustes finais e revisão**	Outubro: terceira semana
9	**Semana da Mostra Escolar de Fotografias**	Novembro: primeira semana
10	**Divulgação dos resultados**	Novembro: segunda semana

Fonte: Elaboração do autor (2022).

A execução das etapas seguiu sem nenhum imprevisto interno. Nos próximos subtópicos iremos descrever com alguns registros o passo a passo, desde a apresentação introdutória da ação aos alunos até a culminância na semana da Mostra de Fotografia Escolar.

4.3.1 Apresentação do projeto, divisão das equipes e escolha dos temas

Nas duas primeiras semanas de agosto as equipes foram formadas livremente, de acordo com uma divisão preestabelecida de temas por turma. Tais conceitos foram escolhidos seguindo uma ordem de preferência por cada equipe, que passou a conter até cinco membros. Alguns dos temas foram replicados para séries diferentes, uma vez que tendia para uma abordagem distinta de acordo com a carga de conteúdos já vistos nas aulas de Filosofia.

O agrupamento acima permaneceu inalterado até a culminância do nosso projeto no mês de novembro e que servirá de parâmetro descritivo para a apresentação dos resultados. No total, foram preenchidas 27 equipes (representadas em quadro no próximo tópico).

Figura 13 – Apresentação do projeto Philmagens na turma 1ºE

Fonte: Elaboração do ator (2022).

Com o tema definitivo em mãos, cada equipe teve o direito de escolher um filme ou série de acordo com ele para analisar filosoficamente e escrever um resumo crítico de reflexão geral. Esse movimento avaliativo foi resgatado do projeto Cinephilos com algumas adaptações. O intuito disso era promover uma investigação mais ampla em torno do conceito escolhido e gerar inspirações para a produção de fotografias nas etapas subsequentes, tanto pelo roteiro quanto pelo elemento estético da obra audiovisual.

Não foi tão custosa no quesito tempo a escolha dessa obra por parte de cada grupo. Alguns escolheram o tema já motivados por filme/série que estava em evidência na TV ou nas plataformas de *streaming*. Apesar do prazo estipulado em duas semanas para o informe da obra motivadora, cerca de 90% das equipes o fizeram no ato da escolha do conceito. A partir desse ponto, também foi criado um grupo de WhatsApp para articulação com os líderes de equipe, os quais antes foram escolhidos em equipe e elegíveis para o posto de fotógrafos, enquanto os demais membros ficavam encarregados ou da parte técnica ou seriam modelos nas imagens produzidas.

Portanto, considerando a divisão dos temas por turma e a escolha de obras audiovisuais para uma análise crítica na primeira etapa e inspiração criativa na segunda etapa do projeto Philmagens, chegamos à seguinte representação:

Quadro 9 – Divisão das equipes e temas trabalhados

SÉRIE/TURMA	NÙM. DA EQUIPE	TEMA TRABALHADO	NÚMERO DE MEMBROS	OBRA MOTIVADORA
1º A	1	DISCRIMINAÇÃO SOCIAL	5	Escritores da liberdade
	2	LIBERDADE	5	Django
	3	NATUREZA	5	A última floresta
	4	ARTE	3	Frida
	5	AMOR	5	Simplesmente acontece
	6	VALOR DO TEMPO	5	Eu sou mais eu
	7	FIDELIDADE	5	Sempre ao seu lado
1º E	8	EDUCAÇÃO	5	Matilda
	9	BULLYING	5	Confissões de uma garota excluída
	10	AMIZADE	5	Boo, Bitch
	11	FÉ	5	Milagres do paraíso
	12	FELICIDADE	5	Em busca da felicidade
	13	DESTINO	4	Continência ao amor
3º A	14	DISCRIMINAÇÃO SOCIAL	5	Orgulho e preconceito
	15	MITOLOGIA E CULTURA	5	Os Cavaleiros do Zodíaco
	16	AMOR	3	Extraordinário
	17	FAMÍLIA	2	Quarto de guerra
	18	NATUREZA	4	O Lorax: em busca da trúfula perdida
	19	PAZ	4	Tempos de paz
3º B	20	ESPORTE	5	Rocky
	21	AMIZADE	4	Clube dos cincos
	22	FELICIDADE	5	A vida é bela
	23	FÉ	3	Entrevista com Deus
3º D	24	MORTE	5	A noiva cadáver
	25	ARTE	5	The Get Down
	26	AMOR	5	Felicidade por um fio
	27	LIBERDADE	5	Eu sou todas as meninas

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Transcorrido o período de escolha, foi dado a todos os grupos um tempo para que assistissem (ou reassistissem com postura crítica-filosófica) os títulos mencionados acima. Na primeira quinzena do mês de setembro, os estudantes produziram e entregaram suas resenhas críticas. Uma das instruções transmitidas na introdução ao projeto foi que, mesmo sendo um material relativo à equipe, o texto fosse redigido apenas por um dos componentes a partir de uma roda de conversa com a designação de um relator, prosseguindo assim a uma escrita única a partir de um alinhamento de ideias concernentes ao tema escolhido pelo grupo.

Essa primeira etapa de análise de filmes e séries não acarretou em um seminário de apresentação oral por parte das equipes como em nosso projeto piloto criado e executado pela primeira vez em 2017. O eixo trabalhado nela foi o da escrita, em favor de um amadurecimento das ideias dos temas optados pelos estudantes, em que, do ponto de vista didático-avaliativo, foi dado uma nota/conceito relativo ao terceiro bimestre do ano letivo de 2022. No Anexo B da presente dissertação está contido o resumo crítico escrito pelo grupo de trabalho mais pontuado pelo nosso concurso interno, a ser relatado ainda neste capítulo. Os dois próximos subtópicos contarão como transcorreu a segunda etapa de nossa ação.

4.3.2 Produção das fotografias

Após o resumo produzido e entregue, autorizamos cada equipe a se dedicar – na segunda quinzena de setembro – às produções de uma fotografia que retratasse o tema trabalhado, podendo conter referências aos filmes e séries trabalhados no cenário e na estética da foto final, inclusive podendo o(a) estudante aparecer nas imagens devidamente fardado(a). Em outras palavras, passou a contar (e muito) a criatividade dos grupos em seus respectivos trabalhos.

Seguindo o quadro de equipes formadas nas cinco turmas delegadas a trabalharem no nosso projeto, 27 fotografias entraram em fase de pré-produção. Em conversas nos corredores, a repercussão do Philmagens e sua culminância por meio da Mostra de Fotografia começou a se intensificar entre os estudantes e a comunidade escolar. Foram duas semanas de uma interessante movimentação para que o produto saísse da melhor maneira possível e conquistasse seu devido prestígio perante todos os visitantes e internautas, para que pudessem acompanhar os trabalhos de maneira *on-line* por meio do Instagram do nosso Grêmio Estudantil (o perfil institucional da escola nessa rede social foi suspenso devido a uma prescrição da SEDUC/AL em época de eleições).

Por fim, os cenários planejados pelas equipes eram os mais variados possíveis: residências domésticas do aluno, áreas verdes de alguns conjuntos habitacionais, pontos de visitação da cidade e as próprias dependências da nossa escola. Além disso, vários de nossos estudantes colocaram suas imagens à disposição na hora da foto enquanto modelos, surgindo de forma individual ou coletiva. É bom salientar que, como nossa atividade tinha como intuito se valer de atitudes tidas hoje como

espontâneas por parte do nosso público, liberamos nossas equipes para usarem seus próprios *smartphones* para a obtenção da foto.

Figura 14 – *Making-of* da equipe 3 (Natureza)

Fonte: Acervo do estudante (2022).

Figura 15 – *Making-of* da equipe 3 (Amor)

Fonte: Acervo do estudante (2022).

Durante o processo criativo de criação foi pedido aos discentes dos grupos registros de *making-of* no intuito de acompanhar o andamento dos trabalhos e valorizar a ação do estudante responsável pela fotografia dentro da equipe. Na prática,

não só a dele, mas um ótimo realce ficou concedido a cada um dos membros que se doou em prol do trabalho coletivo. O envio dos materiais completos – com a foto principal, os registros do *making-of* e o texto descritivo do trabalho – foi feito por meio da ferramenta Google Forms com a criação de um *link* para respostas do questionário de identificação e anexos dos arquivos de imagem.

4.3.3 Semana da Mostra de Fotografia Escolar: divulgação, culminância e resultados dos nossos “relampejos benjaminianos”

Com todas as fotos produzidas por parte das equipes formadas pelas turmas, compartilhamos o convite a toda a comunidade para a exposição das fotos em uma semana definida, com posterior votação entre os discentes e a equipe gestora para a escolha das melhores produções. Além disso, convocamos os estudantes para um momento em paralelo à exposição das fotos na intenção de defenderem seus respectivos trabalhos. Ambos os métodos fariam parte do cálculo da pontuação do *ranking* das 5+, ou seja, das melhores fotos.

Figura 16 – *Card* de divulgação da Mostra de Fotografia Escolar

Fonte: Acervo do autor (2022).

Com tudo devidamente direcionado nos dias que a antecederam, demos início à Semana da Mostra de Fotografia Escolar entre 18 e 25 de outubro de 2022. Um dos corredores de acesso ao pátio principal de nossa escola foi o espaço utilizado para montagem e exposição do painel com as 27 fotos produzidas. Estudantes, pais/responsáveis, professores, funcionários de apoio, equipe gestora e demais

membros de nossa comunidade escolar passaram a observar com tamanha curiosidade os trabalhos expostos na colagem.

Figura 17 – Visitação de professores

Fonte: Acervo do autor (2022).

Figura 18 – Estudantes e docente orientador

Fonte: Acervo do autor (2022).

Nos dias 18 (terça-feira) e 21 (quinta-feira) da referida semana, as equipes dos 1º e 3º anos, respectivamente, participaram do seminário em sala para explicar oralmente seus trabalhos, sendo parte dos critérios tanto de pontuação para o *ranking* da Mostra quanto de notas para o quarto bimestre letivo na disciplina de Filosofia. Cada grupo teve 10 minutos de direito à fala explicando as nuances de seus registros: tema, local, estética e mensagem reflexiva-crítica da imagem em exibição, a qual estava projetada no ambiente por meio de um aparelho de *datashow*.

Figura 19 – Seminário de defesa das fotografias

Fonte: Acervo do autor (2022).

Entre introvertidos e extrovertidos, os estudantes conseguiram aguçar ainda mais a curiosidade coletiva sobre os registros que fizeram. Foi uma semana bastante intensa para eles e o docente, no entanto, os resultados positivos dos trabalhos geraram um gás para a repercussão de nossa escola na 12ª GERE.

Decorrido o período previsto da Mostra, iniciou-se a apuração da pontuação para o *ranking*, mesmo com o painel ficando por mais uma semana para apreciação do público externo. Foram duas as fontes de cálculo: a primeira foi gerada pela votação dos professores e equipe gestora e a segunda proveniente do seminário de sala paralela à exposição e com notas atribuídas pelo docente de Filosofia. Ambas tiveram seus critérios previamente estabelecidos, presentes no quadro a seguir, o qual emula as duas cédulas utilizadas para a contagem da pontuação:

Quadro 10 – Cédulas de pontuação para a Mostra

<table>
<tr><th colspan="2">EQUIPE PEDAGÓGICA</th><th colspan="2">SEMINÁRIO DE SALA (FILOSOFIA)</th></tr>
<tr><td>CRITÉRIOS</td><td>Nº DA EQUIPE</td><td>CRITÉRIOS</td><td>NOTA ATRIBUÍDA</td></tr>
<tr><td>Estética da foto</td><td>(...) +1</td><td rowspan="3">Adequação ao tema</td><td rowspan="3">0 a 5</td></tr>
<tr><td>Descrição</td><td>(...) +1</td></tr>
<tr><td>Adequação ao tema</td><td>(...) +1</td></tr>
<tr><td>Criatividade</td><td>(...) +1</td><td rowspan="3">Coletividade</td><td rowspan="3">0 a 5</td></tr>
<tr><td>Originalidade</td><td>(...) +1</td></tr>
<tr><td>Trabalho predileto</td><td>(...) +2</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBS.: cédula recebida por cada profissional docente. Cada menção nos critérios acima valeu +1 ponto para a equipe. O “trabalho predileto” gerou outros +2. Ao fim da Mostra, as cédulas foram comparadas e as menções convertidas em pontos para as equipes.</td><td colspan="2">OBS.: cédulas impressas na quantidade relativa ao número de equipes. Os vencedores da Mostra foram conhecidos pela pontuação geral das notas dos professores visitantes do painel + a nota do seminário de Filosofia.</td></tr>
<tr><td colspan="2">SOMA 1:</td><td colspan="2">SOMA 2:</td></tr>
<tr><td colspan="4">PONTUAÇÃO TOTAL PARA O RANKING:</td></tr>
</table>

Fonte: Acervo do autor (2022).

Após a somativa dos dois tipos de cédulas, foi feito um cruzamento aritmético que gerou o *ranking* das equipes participantes da Mostra de Fotografia. Ao todo, 19 profissionais docentes atribuíram suas menções/pontuações nas cédulas disponibilizadas a cada um (correspondentes ao lado esquerdo do quadro acima).

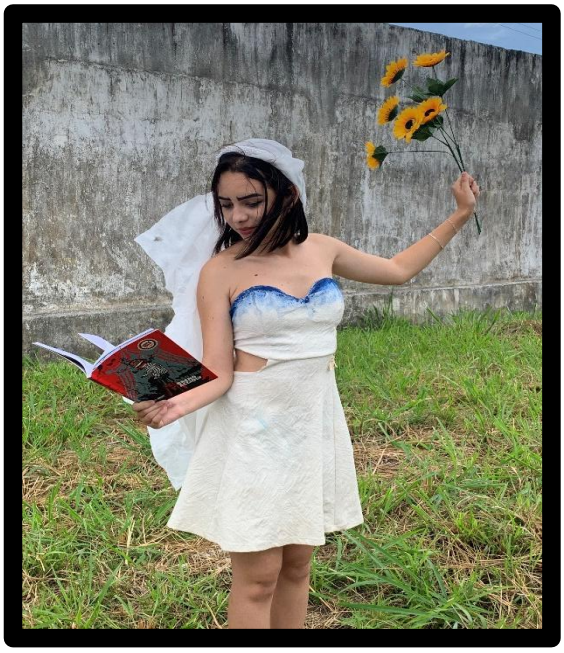
Como necessitamos de alguns dias para o trabalho de somativa, é natural imaginarmos o quão ansiosos ficaram nossos estudantes concorrentes às melhores colocações. Sobretudo porque a mostra escolar foi considerada a seletiva para a inscrição na edição de 2022 do Encontro Estudantil da rede estadual, em que o trabalho com melhor pontuação global ganharia o direito de representar nossa escola e o líder/fotógrafo da equipe seria considerado o autor (apenas nos trâmites burocráticos, pois a ação foi evidentemente coletiva). Sem mais delongas, os trechos apresentados a seguir em quadros e figuras mostrarão, respectivamente, a ordem decrescente do *ranking* com as 5+ da nossa mostra, trazendo o título do tema, sua descrição conceitual (textos de autoria dos estudantes), da imagem produzida e seu total na pontuação.

Quadro 11 – quinta colocada, equipe 24, com o tema “Morte”

Nossas inspirações para figurino e cenário foram do filme *A noiva cadáver*. Ligamos o tema ‘Morte’ com o conhecimento, onde nesse filme o mundo reservado aos mortos também guarda um entendimento sobre o homem e a vida.

Fonte: Acervo do estudante (2022).

Figura 20 – Foto com o tema “Morte” (equipe 24)



Fonte: Acervo do estudante (2022).

O trabalho acima recebeu o total de 19 pontos nas somativas e foi produzido por uma equipe da turma do 3º ano D. Foi muito elogiado, mencionado e pontuado no critério de criatividade pelos professores.

Quadro 12 – quarta colocada, equipe 16, com o tema “Amor”

Falamos do amor de uma mãe, que é retratado no filme *Extraordinário*. Um amor que nunca acaba, que há proteção, carinho e amor. Amor de mãe é inexplicável; mães são guerreiras, protetoras, heroínas. A inspiração da foto foi um abraço que representa a proteção de uma mãe. O local escolhido foi perto da própria casa da criança, um lugar que ela se sente confortável.

Fonte: Acervo do estudante (2022).

Figura 21 – Foto com o tema “Amor” (equipe 16)

Fonte: Acervo do estudante (2022).

A equipe 16, do 3º ano A, recebeu igualmente 19 pontos, tendo melhor colocação do que o grupo anterior por melhor desempenho no seminário de sala (estabelecido como critério de desempate). Recebeu muitos elogios pela originalidade.

Quadro 13 – terceira colocada, equipe 22, com o tema “Felicidade”

Refletimos antes o filme *A vida é bela*, onde os personagens usam da imaginação para encontrar a felicidade, apesar do cenário difícil em que estavam. Essa felicidade retratada nos lembra a ideia do filósofo Nietzsche, onde ‘a felicidade é o espírito de luta contra todos os obstáculos’. A partir desse longa, a proposta foi refletir que a felicidade, por fim, não se constrói necessariamente com o ambiente que estamos ou se estamos com quem amamos. Encontramos a felicidade onde estiver ao nosso alcance, seja para mim seja para o outro.

Fonte: Acervo do estudante (2022).

Figura 22 – Foto com o tema “Felicidade” (equipe 22)

Fonte: Acervo do estudante (2022).

Conquistando o terceiro lugar na mostra, a equipe 22, do 3º ano B, recebeu 20 pontos. Muitos deles foram atribuídos por sua estética e adequação ao tema, com a análise do filme escolhido sendo positivamente recepcionada pelos professores.

Quadro 14 – segunda colocada, equipe 4, com o tema “Arte”:

Depois de assistirmos ao filme homônimo, pensamos que seria legal que a fotografia retratasse realmente a pintora mexicana Frida Kahlo. Então, nada mais bem pensado que uma veste em representação a *Frida*, sendo modelo a nossa colega Emylly Karine. A pintura do quadro que está na fotografia foi feita por Alyce Cristina. O cenário foi pensado juntamente em grupo.

Fonte: Acervo do estudante (2022).

Figura 23 – Foto com o tema “Arte” (equipe 4)

Fonte: Acervo do estudante (2022).

A fotografia que alcançou o segundo lugar recebeu 28 pontos, mas com *status* de também campeã da mostra, uma vez que ficou apenas a 1 ponto da primeira colocada. E esse nível de destaque foi graças às mais variadas menções, sobretudo a estética. O quadro pintado também foi considerado um elemento-chave para difusão do tema, o qual direcionou uma reflexão sobre a artista mexicana, Frida Kahlo, que virou sinônimo de resistência social por meio da arte em seu país. O trabalho foi realizado por uma equipe do 1º ano A e no seminário de sala teve boa desenvoltura por parte de seus três componentes.

Quadro 15 – primeira colocada, equipe 8, com o tema “Educação”

A foto foi inspirada em uma cena do filme *Matilda*, onde a personagem de mesmo nome, logo após conseguir o cartão da biblioteca, aluga vários livros e vai correndo lê-los em seu quarto. A foto transmite uma mensagem importante para todos nós: incentiva a leitura. É a leitura que nos inspira, expande nosso conhecimento, nos torna habilidosos com as palavras e a escrita. É a leitura que nos forma; é a leitura que nos educa.

Fonte: Acervo do estudante (2022).

Figura 24 – Foto com o tema “Educação” (equipe 8)

Fonte: Acervo do estudante (2022).

O trabalho alçado à primeira colocação de nossa Mostra de Fotografia Escolar tratou do tema “Educação” com um viés incentivador para seus apreciadores. A referência ao longa-metragem *Matilda* (1996) foi considerado um ponto bem positivo, tendo boas recepções no critério de adequação ao tema e criatividade. Além disso, a equipe esteve em uma ótima sintonia em sala durante a apresentação da foto. Recebeu um total de 29 pontos com a somativa gerada pelos professores visitantes do painel e pelo seminário na aula de Filosofia da semana.

O resultado da mostra foi divulgado pelas redes sociais do Grêmio Estudantil e as equipes mais pontuadas, mostradas anteriormente, receberam brindes doces. No entanto, a equipe 8, vencedora da mostra, conquistou também o direito de submeter uma inscrição para o VI Encontro Estudantil da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, representando mais uma vez a Escola Francisco Leão na modalidade Mostra de Fotografia.

Só que nesse ponto, tomamos um revés contrário aos nossos planos iniciais: o evento foi cancelado por meio de comunicado divulgado dia 11 de novembro pela SEDUC/AL (isso já depois de termos efetuado nossa inscrição por meio de um formulário *on-line* com submissão de arquivos). A justificativa dada foi que o período planejado para sua realização estaria em choque aproximado com as datas da edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2022. Não compreendemos muito essa explicação, mas seguimos em frente pensando no planejamento para o ano seguinte.

Mesmo não externando nossa dinâmica a nível estadual, ela foi de grande valia pela repercussão causada desde sua introdução aos estudantes no mês de agosto. Os temas distribuídos foram satisfatoriamente absorvidos tanto inicialmente pelos integrantes das próprias equipes formadas como também pela comunidade escolar, que apreciou as fotografias produzidas. Reflexões filosoficamente transmitidas em um ambiente onde os indivíduos já possuem fácil acesso a dispositivos móveis e a redes sociais, mas que pouco dos seus usos eram convertidos em meditação sobre o ser humano, a natureza e a sociedade. Sobre os outros 22 trabalhos expostos no painel durante nossa semana de mostra, temos a apresentação de um quadro no Apêndice A desta dissertação.

4.3.4 Criação e alimentação da página Philmagens nas redes sociais

Seguindo a nova lotação de turmas e a enturmação dos estudantes, renovamos e estamos fluindo essa ação didático-pedagógica mais uma vez nas aulas de base de Filosofia, as quais se mantiveram com horas isoladas na grade nas três séries do ensino médio devido ao fato de possuirmos nove horas diárias em nosso modelo de tempo integral. Com a passagem da culminância do projeto em 2022, planejamos uma ramificação baseada nele para o ano letivo seguinte. Resolvemos, em consonância com o plano de ação escolar, alimentar os frutos das atividades nas redes sociais da nossa unidade escolar. No entanto, como antes já estava previsto, criamos a página específica com o nome Philmagens no Instagram linkada ao perfil institucional.

Os intuitos são vários, desde a divulgação de trabalhos ao longo do ano letivo até fazer parte dos componentes de avaliação. Resumimos as ações da referida página em três: a) exposição dos trabalhos antigos, os quais foram separados pelo recurso “Destaque” do Instagram; b) divulgação de datas de atividades-chave do projeto para o corrente ano letivo; c) criação de um instrumento avaliativo por meio da dinâmica “Postagem do dia”, onde os estudantes podem registrar momentos espontâneos por meio de fotos e mencionar uma temática de caráter reflexivo para postagem e reflexão na página a partir dos seus moderadores, que são o docente orientador e um discente convidado especialmente para gerenciar a plataforma.

A respeito dessa terceira ação, alunas e alunos poderão aumentar suas notas bimestrais com uma pontuação extra a ser acrescentada na média vigente, além, claro, de ganhar visibilidade em suas produções didáticas, contribuindo para a socialização do conhecimento pela curiosidade. Aliás, essa democratização dos saberes é uma bandeira amplamente trabalhada desde o início de nossos trabalhos com o audiovisual. Do “costume de casa que foi à praça (escola)”, percebemos que nossos discentes souberam, com o passar do tempo, abstrair do seu hábito contemporaneamente tecnológico um uso consciente a favor do seu aprendizado.

Em outras palavras, por meio do projeto Philmagens os discentes conseguiram vivenciar e fluir uma dialética coletiva por meio de fotografias, desde suas ideias iniciais até o seu resultado estando à mostra. Dialética essa difundida não só por meio de linguagem verbal, como também por meio de elementos não verbais.

Seguindo o que nos motiva a defender o ensino de Filosofia na educação básica, provocamos e continuaremos a provocar nossos estudantes a inflamarem em

si “relampejos” sobre as problemáticas à sua volta, impulsando uma sequência de pensamentos cada vez mais maturados para muito além do período do projeto trabalhado como em nossa unidade escolar. Isto é, o pensamento benjaminiano sobre imagens dialéticas pode ser compreendido ainda em tempos atuais com a capacidade de fomentar inúmeras discussões sobre o indivíduo, o mundo e suas transformações com narração e descrição bem fiel aos fatos, além de fazer repensarmos nossos procedimentos metodológicos em favor do processo de ensino-aprendizagem.

5 CONCLUSÕES

Está sendo cada vez mais perceptível em nossa prática docente uma postura marcante que não deve fugir do profissional no ambiente escolar durante seu itinerário, independentemente de sua especialidade ou área de conhecimento. Aliás, característica essa mescla de outras duas essenciais: o planejamento pedagógico agregado ao contexto de trabalho e sua avaliação ao longo do processo de aprendizagem do estudante.

Ao estudarmos o tema proposto por esta dissertação – isto é, numa perspectiva macro, associar elementos da Teoria Crítica desde a Alemanha do século XX com alguns princípios de nossa educação em nível básico –, desvelamos alguns caminhos possíveis para a lapidação de um ambiente sempre propenso à reflexão de temas relevantes para o ser humano, tanto numa perspectiva histórico-filosófica como também social e científica.

E tendo a ciência de que a nossa sociedade cada dia mais está dependente dos meios de comunicação de massa, manifestados e reinventados por dispositivos móveis com múltiplas operações nessa interlocução entre as pessoas nas últimas décadas, encaramos como missão direcionar um uso consciente dessa última ferramenta – e de outras tecnologias com função de câmera – em favor do aprendizado no ensino médio e da socialização de conceitos por meio de fotografias.

Esse interesse para nós começou a surgir nos primeiros momentos que nossas redes sociais privadas começaram a se cruzar com a dos jovens discentes quando esses enviaram solicitações para seguir/amizade. Lógico que, bem antes de nosso ingresso enquanto profissionais da rede pública de ensino, notávamos o desejo de expressão da própria vida nessa faixa-etária por meio dessas plataformas virtuais.

Contudo, ao absorvermos para nós um olhar de um professor perante uma publicação – fotográfica ou não – de um estudante nosso em um Facebook ou um Instagram, começamos a pensar despretensiosamente há cerca de oito anos: como transformar as próximas publicações desse estudante em filosóficas? É possível, por exemplo, imagens produzidas e compartilhadas espontaneamente por parte dele carregarem em si potencialidades de saberes?

Diante de um início de descobertas na profissão e do tempo curto que era reservado pela matriz curricular estadual às aulas de Filosofia, nossas intervenções não conseguiam ultrapassar os métodos outrora tidos como tradicionais e

convencionais (ou seja, o que compreendia o uso de um giz, um quadro, um livro didático, uma aula expositiva e cadernetas físicas para o registro das atividades). Processos assim executados nada mais para atender às necessidades da burocracia e da progressão de série do alunado.

A confiança e a criatividade apontadas à redescoberta de nossas didáticas para que o estudante pudesse criar conexões atrativas entre o seu passatempo e o aprendizado necessário à sua formação básica e cidadã se deu a partir dos componentes diversificados do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) em 2016. Como vimos no início do capítulo anterior, essa nova grade já era considerada um piloto para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) anos depois.

E nesse primeiro ano de implementação da referida modalidade em nossa unidade de ensino, aceitamos lidar com desafios que, durante a graduação, jamais imaginávamos passar na fase de pós-formação acadêmica. Então muito do que praticamos ainda hoje na nossa escola, aprendemos pelo chão da própria escola, com experiências que alimentam uma espécie de formação acadêmica suplementar. Mas só para citar dois desses desafios, destacamos: a OE (já sintetizada por nós neste trabalho) e o DOT.

Sobre o mencionado ano, achamos oportuno descrever aqui neste capítulo de considerações finais que, além do “generoso” avanço na carga-horária semanal por turma, elevada para duas horas de aula de Filosofia (aspas usadas pela necessidade ainda presente de termos um tempo mais justo para trabalharmos conceitos tão ricos como os da Filosofia, que na escola regular em nosso estado e no NEM apenas conta com uma hora), assumimos o compromisso de acompanhar durante esse ano letivo o desenvolvimento cognitivo, disciplinar e humano de uma turma do 1º ano do ensino médio trabalhando no componente DOT (com duas horais semanais de acompanhamento em sala).

Do ponto de vista pessoal, podemos dizer que nesse encargo nosso olhar mudou radicalmente de “o aluno tem que aprender o que ensino” para “o outro humano que comigo convive”, pois antes disso tínhamos a visão do estudante enquanto estudante e em cima dele sempre cobrávamos empenho máximo para dar conta das necessidades de nossa disciplina e de todo o currículo sem ao menos sondar como ia sua vida para o “além da escola”. Foi e ainda é essencial na educação escolar conhecer famílias de perto, suas dificuldades e suas contribuições para o

amadurecimento do aluno em formação. Histórias de vida que podem perfeitamente retratar relatos de experiência profissional para nós.

E foi por meio desse prisma mais empático com os desejos imediatos dos estudantes em sua vida particular que começamos a pensar e avaliar a implementação de novas estratégias para um bom acolhimento escolar e transmitir a eles a sensação de que seu potencial cognitivo, mesmo por muitas vezes direcionado para a alimentação de seu passamento característico da juventude, pode sim ser canalizado para a efetivação do conhecimento. Ou seja, o que surgiu num primeiro momento como questões despretensiosas, começou a se intensificar e criar laços concretos com a realidade.

Incorporados à OE (de mais duas horas semanais), a partir de 2017 ganhamos autonomia para desenvolver, com os alunos que optaram por ela, aquilo que nos deu as primeiras contribuições para trabalhar nosso projeto de pesquisa para o ingresso no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO): inicialmente a missão de trabalhar análises críticas sobre obras cinematográficas à luz do pensamento filosófico e depois um direcionamento especificamente ao trabalho de produção e à análise de fotografias, com o incentivo complementar à prática da escrita por meio de resenhas.

Atrelado ao universo dos trabalhos feitos pelos seus professores DOTs, nossos discentes começaram a ter a oportunidade de refletir a própria realidade sobre concepções políticas, éticas e culturais do pensamento humano-social. É bom lembrarmos que o trabalho docente de forma coletiva foi um facilitador importante nesse processo, uma vez que os professores são capazes de “[...] oferecer pistas, apontar caminhos e alargar a capacidade do pensamento, ampliando o discernimento e competência para a tomada de decisões” (ALENCAR et al., 2017, p. 341).

Frente a isso, em particular, começamos a usar recursos audiovisuais e tecnológicos na intenção de fortalecer um agradável ambiente de troca de saberes no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que estamos ainda em um apogeu do aprimoramento e uso das tecnologias digitais em nosso século. E a internet faz com que conectemos e estreitemos os laços com as particularidades, tanto do conhecimento curricular como também do cotidiano que cerca o aluno em sua vida. Afirmar que a reflexão não encontra conexões também na (e pela) tecnologia seria uma ação prematura de nossa parte, pois os profissionais docentes estão sempre em

busca de experimentar e experienciar as novas ferramentas para um uso consciente e crítico por parte do estudante do âmbito da educação escolar.

Lógico que a raiz fundante para as reflexões dos estudantes em seu meio particular e coletivo é o uso da própria capacidade intelectual de cada um deles, a qual propicia caminhos para uma emancipação intelectual e autônoma. E a tecnologia pode ser entendida como um dos caminhos de ordem didática para descobrir e despertar as potencialidades desse discente, tanto academicamente como até profissionalmente, uma vez que esse apogeu atinge em cheio o mercado de trabalho, que está em franca informatização de dados (isto é, cada vez mais dependentes da tecnologia).

Então, já que a sociedade está atravessando uma rota sem paradas rumo ao aprimoramento da tecnologia, nada mais contextual do que repensar nossas práticas em sala de aula. E já que as redes sociais estão também nessa ascendente, originando e aprimorando sistemas e recursos para o engajamento de amizades no âmbito virtual, nossa missão nos últimos anos foi fisgar o alunado presente pela conexão entre imagem e pensamento por meio de fotografias.

Vimos neste trabalho de dissertação que os estudantes da nossa unidade escolar pesquisada pouco a pouco foram envolvidos por uma prática pedagógica que se beneficiou para sua fluidez e consolidação de resultados de alguns passatempos vivenciados por eles. Primeiramente, em tempos de *streaming*, aproveitamos a popularidade de filmes e séries disponíveis para que pudéssemos alinhá-los com algum objeto de conhecimento integrante do rol de conteúdos a serem aprendidos. E em segundo lugar, foi hora de provocar o espírito criativo de nossos jovens para que pudessem expressar seus pensamentos por meio de fotos, recurso inerente às redes virtuais de amizade, linkando conteúdos/temas passíveis de debates com algum elemento lúdico.

Suscitar o pensamento crítico discente é um desafio constante e comum a todas as áreas do conhecimento. É claro que essa missão é potencializada pelas Ciências Humanas e ainda mais engatilhada pelos saberes concernentes à disciplina de Filosofia. Sob essa conjuntura desde o início, os resultados obtidos ao longo dos últimos anos a respeito da produção e análise de fotografias geraram e ainda geram repercussão entre membros da comunidade escolar. De uma dinâmica aplicada em 2019 para a magnitude de um projeto mais robusto três anos após, a produção e a

interpretação de imagens em nosso meio de intervenção se mostrou um aliado importante para o ensino de conceitos filosóficos e para o incentivo à autonomia de pensamento crítico por parte do estudante.

Por mais que fiquemos receosos a respeito de um turbilhão de mudanças recentes nas diretrizes da educação básica brasileira, percebemos que compete ao professor filtrar os melhores mecanismos didáticos para o aproveitamento de seu público-alvo no ensino de sua disciplina. Diversas vezes somos encurralados pelo tempo insuficiente para estudos aprofundados e especializados sobre normas e leis educacionais frente ao cumprimento do trabalho burocrático, porém, a reavaliação de nossas práticas constantemente nos disciplina para que obtenhamos eficiência em favor da aprendizagem discente, pois podemos contemplar outros tópicos trazidos por essas diretrizes, a âmbito local ou nacional. Em nosso universo filosófico-escolar, foi a partir de revisões como essas que foram acesas as luzes das nossas “câmeras fotográficas”, isto é, da ponte Cinephilos-Philmagens.

E durante a fase Philmagens, algumas contribuições acadêmicas de Benjamin no início do século passado começaram a se revelar como influência para nossos trabalhos. Da parte dele, houve uma singular perspicácia em avaliar o sentido de imagens na relação tempo-espaço; o sentido de uma dialética da (e a partir da) fotografia. Já da parte de nosso discente, a ousadia de interpretar, produzir e expressar pensamentos por meio de registros fotográficos. Não só a foto pela estética ou pelo local de origem, mas a foto pelo significado reflexivo para sua vida em particular e para sua relação com outros indivíduos.

Nosso autor alemão, inclusive, já alertava seus leitores sobre a importância da descrição críticas de imagens: “Temos que exigir dos fotógrafos a capacidade de colocar em suas imagens legendas explicativas que as liberem da moda e lhes confiram um valor de uso revolucionário” (BENJAMIN, 1987, p. 129). Motivados por esse princípio e por outros acerca do conceito de imagem dialética em Benjamin, fomos provocados a planejar uma didática própria também com a contribuição de uma singela obra acadêmica e notoriamente histórica. Contribuição determinante que nos inspira a construir nosso próprio “portal”, que pode impactar a vida de outros jovens de gerações seguintes e de pessoas com uma produção/interpretação de imagens dialéticas capazes de provocar e refletir sobre o mundo, o indivíduo e a sociedade.

REFERÊNCIAS

A evolução das câmeras fotográficas. **RED Produção Audiovisual, 2021**. Disponível em: https://redproducao.com/a-evolucao-das-cameras-fotograficas/. Acesso em: 20 jan. 2023.

ADORNO, Theodor.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALAGOAS. **Inscrições para o encontro estudantil da rede pública iniciam nesta segunda (26)**. Educação AL, 2017. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/noticia/609-inscricoes-para-o-encontro-estudantil-da-rede-publica-iniciam-nesta-segunda-26. Acesso em: 29 jan. 2023.

ALAGOAS. **Documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral**: versão 2019. Maceió: SUPED/AL, 2019.

ALAGOAS. Portaria n° 7651/2020. **Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do regime especial de atividades escolares não presenciais - REAENP e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 2020. p. 9. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/Portaria_7651_2020_seduc.pdf_PAGINA_9_reduce.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência. *In:* GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 112-128.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. Tradução de Rouanet S. P. São Paulo: Brasiliense, 198SD.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. Tradução de Rouanet S. P. São Paulo: Brasiliense, 198SD.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: **Magia e Técnica, Arte e política**. Obras escolhidas I. Tradução de Rouanet S. P. São Paulo: Brasiliense, 198SD.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. BOLLE, W.; MATOS, O. (Orgs.). Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron. São Paulo: Editora UFMG e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento**: sobre o haxixe e outras drogas. Tradução de João Barrento. Autêntica. São Paulo, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 13 jan. 2017.

CAMPOS, Vanderlei. A geração dependente de tecnologia digital. **Revista Educação**, 2022. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2022/10/20/a-geracao-dependente-de-tecnologia-digital/. Acesso em: 23 jan. 2023.

CARVALHAL, António. Origens e evolução histórica da fotografia. **ac. História da fotografia**, 2016. Disponível em: https://ac-historia-da-fotografia.webnode.pt/evolucao-camaras/. Acesso em: 20 jan. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COSTA, D.; VIEIRA, M. D. (2019). **Visualizando cibercultura em rastros digitais juvenis no Instagram**. Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada, 4(7), p. 17-23. Disponível em: https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/76.

DOWNES, S. Learning objects: resources for distance education worldwide. *In*: HANDA, J. K.; SILVA, J. B. G. **Objetos de Aprendizagem (Learning Objects)**. Boletim EAD. Centro de Computação, Unicamp. 2003.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (Orgs). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

EMILIANA, Cecília. **Sobrecarregados pelo ensino remoto, professores podem adoecer em massa, alerta psicóloga**. Estado de Minas, 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna_gerais,1171561/sobrecarregados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml. Acesso em: 24 jan. 2021.

FERREIRA, Adriano. Como os smartphones acabaram com a indústria das câmeras. **Tilt UOL**, 2019. Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2019/11/30/como-os-smartphones-acabaram-com-a-industria-das-cameras.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Do conceito de Mímesis no pensamento de Adorno e Benjamin**. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/771/632/2090. Acesso em: 30 nov. 2022.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARRETT, Filipe. Como as câmeras dos celulares evoluíram: veja tecnologias lançadas até hoje. **TechTudo**, 2018. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/03/como-as-cameras-dos-celulares-evoluiram-veja-tecnologias-lancadas-ate-hoje.ghtml. Acesso em: 20 jan. 2023.

HANDA, J. K.; SILVA, J. B. G. **Objetos de Aprendizagem (Learning Objects)**. Boletim EAD. Centro de Computação, Unicamp. 2003.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. *In*: RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 47.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LÁZARO, Lázaro Aparecido. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. *In:* COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Educação, cultura e formação**: o olhar da Filosofia. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 139-162.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LORIERI, Marcos Antônio. **A Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LORIERI, Marcos Antônio. Necessidade da presença da Filosofia na formação de crianças e jovens. **Revista Dialogia**. São Paulo: Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2011. p. 59-71.

MACHADO, Carlos Eduardo J.; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel. **Walter Benjamin**: experiência histórica e imagens dialéticas. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MATOS, Olgária. **O iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PLATÃO. **Teeteto.** 1. ed. Trad. de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.

PINZANI, Alessandro; SCHMIDT, Rainer (Orgs.). **Um pensamento interdisciplinar:** ensaios sobre Habermas. Florianópolis: Nefiponline, 2016.

RAMOS, Guilherme. Brasileiros passam mais da metade de suas vidas na internet, estima pesquisa. **TechTudo**, 2022. Disponível em: https://www.techtudo.com.br/noticias/2022/05/brasileiros-passam-mais-da-metade-de-suas-vidas-na-internet-estima-pesquisa.ghtml. Acesso em: 23 jan. 2023.

RINALDI.https://www.ifi.unicamp.br/~lunazzi/F530_F590_F690_F809_F895/F809/F809_sem1_2002/981090Fabio_Lunazzi_CameraRF.pdf

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação**. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. Temas educacionais: uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 165-177.

ROCHILITZ, Rainer. **O desencantamento da arte**: a Filosofia de Walter Benjamin. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção, São Paulo: Edusc, 2003.

SELIGMANN-SILVA. Márcio. **A teoria da fotografia em Walter Benjamin na era da síntese técnica de imagens**. Cadernos Walter Benjamin, v. 17, p. 12-36, 2016. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad17/texto_02.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

SOBRINHO, Agenor Bevilacqua. **A respeito de Ensaios sobre Brecht, de Walter Benjamin**. Disponível em: https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/dramaturgiaemfoco/article/view/410/291. Acesso em: 22 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WITTE, Bernd. **Walter Benjamin**: uma biografia. Tradução de Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

APÊNDICE A – Quadro de pontuação das 5+ (em divulgação para Instagram) e dos demais trabalhos (com descrição de estudantes) da Mostra de Fotografia Escolar de 2022

<table>
<tr><td colspan="3">
</td></tr>
<tr><td>6º LUGAR, COM 17 PONTOS:

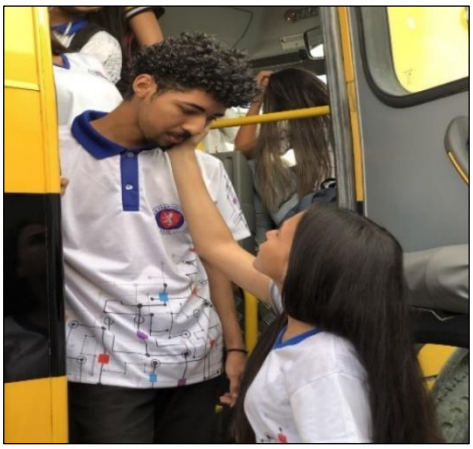
<u>DISCRIMINAÇÃO SOCIAL</u>

Equipe 14</td><td> </td><td>DESCRIÇÃO
O nosso tema é a discriminação social, onde vamos retratar a diferença de classes. O filme escolhido, Orgulho e preconceito, retrata o século XIX, mas essa diferença ainda é um problema atual. Nós escolhemos um local perto de nossa casa, onde a parte externa é bem grande e verde, igualmente ao ambiente onde Lizzie se encontrava. A foto nos passa a mensagem de uma mulher angustiada e pensativa com a sua situação e com a perspectiva de seu futuro, pois embora se preocupe com a situação complicada de sua família, ela queria se casar com alguém por quem tivesse algum apreço.</td></tr>
<tr><td>7º LUGAR, COM 16 PONTOS:

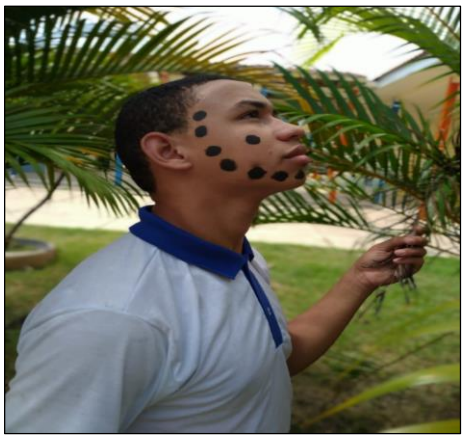
<u>NATUREZA</u>

Equipe 18</td><td> </td><td>DESCRIÇÃO
Nós nos inspiramos no filme O Lorax: em busca da trúfula perdida, tentando conciliar a importância da natureza real, para um ambiente mais arejado. Pensamos nesse lugar por lembrar um pouco a Trúfula, que é um campo de futebol onde se encontram os coqueiros. A imagem quer transmitir paz, tranquilidade e sossego para as pessoas que veem o lugar, e demonstra o quão importante a natureza é para a cidade.</td></tr>
</table>

8º LUGAR, COM 15 PONTOS: **ARTE** **Equipe 25**		**DESCRIÇÃO** Nossa foto foi baseada na série *The Get Down*, que retrata a marginalidade vivida por jovens. O cenário escolhido foi próximo ao Rio Mundaú em um lugar que sofreu devastação.
9º LUGAR, COM 13 PONTOS: **ESPORTE** **Equipe 20**		**DESCRIÇÃO** Inspirado no filme *Rocky*, que fala sobre superação e vontade de vencer a ideia da nossa fotografia, não podendo ser outra a não ser recriar a famosa e clássica cena, onde Balboa supera seus limites e grita para todos "eu consegui". A foto foi tirada ao lado da escola Francisco Leão. A mensagem que queremos passar com essa foto é que mesmo que o mundo esteja contra, você deve bloquear os socos que a vida dá e nocautear seus desafios para chegar no topo e gritarmos, como Balboa: "eu consegui!".
10º LUGAR, COM 13 PONTOS: **FAMÍLIA** **Equipe 17**		**DESCRIÇÃO** A foto enviada é de acordo com o filme assistido *Quarto de guerra*, que mostra a importância da família e como devemos lutar por ela. Tendo-a não como arma física, mas como uma grande arma espiritual, sendo a oração essa arma de guerra. A família é o melhor lugar para aprender a amar. A Bíblia Sagrada, que é repleta de ensinamentos e nos ensina a termos uma família que agrade ao Criador, pois a família é um projeto divino. Ter uma companhia junto ao estudo da Bíblia é de grande importância, meditações incentivam o casal (família) no crescimento espiritual, relacionado à confiança, bondades, respeito e mudanças de comportamentos.
11º LUGAR, COM 12 PONTOS **LIBERDADE** **Equipe 2**		**DESCRIÇÃO** Bom, ao assistirmos o filme tão renomado que é *Django*, com atores e atrizes bem famosos e conhecidos no ramo como Leonardo Di Caprio, podemos sentir uma sensação de ar livre em vários momentos da obra (e pessoalmente um clima de "velho oeste"). A foto que tiramos quer transmitir a ideia justamente do contexto do filme que é: um homem negro e um caçador de recompensas juntos em suas jornadas, desbravando mares com seus próprios objetivos.

12º LUGAR, COM 12 PONTOS **BULLYING** **Equipe 9**		**DESCRIÇÃO** Buscamos deixar em evidência o tema que foi escolhido, assim fazendo uma relação direta com o *bullying*. Na foto é possível visualizar um episódio do acontecimento. Foi a partir daquela cena específica do filme, em que a personagem é o alvo da vez, que obtivemos inspiração para tirar a foto. Após várias tentativas de fotografar em diferentes lugares que se assemelhassem com o tema e o filme, decidimos então que a foto seria no corredor em frente à nossa sala, com a ajuda de mais duas colegas de fora como figurantes para poder compor o cenário.
13º LUGAR, COM 12 PONTOS **DESTINO** **Equipe 13**		**DESCRIÇÃO** A foto deseja transmitir um sentimento de despedida, algo como um "até logo" ou até mesmo um "adeus" entre os protagonistas, que mesmo estando em um casamento de fachada, acabam sentindo bastante aquele momento, ou seja, desejam transmitir que é algo comum sentir medo e preocupação em momentos de partida. Também são transmitidos os dois lados da "moeda", tanto como o militar se sente ao partir, quanto para sua "esposa" ao vê-lo partir em busca de liberdade, isso só mostra que mesmo sendo algo de fachada, o sentimento de preocupação é algo genuíno.
14º LUGAR, COM 11 PONTOS **DISCRIMINAÇÃO SOCIAL** **Equipe 1**		**DESCRIÇÃO** Imagem inspirada no filme *Escritores da liberdade*, o qual mostra o fruto do feito da Sr. Gruwell, que ultrapassou a barreira da constante tensão racial para conseguir resgatar a coletividade entre os jovens de marcas profundas. As interpretações por trás das palavras possuem impactos do "se sentir representado e livre" para poder falar sobre suas histórias de vida. "Resolver nossos monstros secretos e não, nunca esquecer que os sonhos, a motivação, o desejo de ser livre nos ajudam a superar esses monstros" (Michel Foucault).
15º LUGAR, COM 11 PONTOS **AMIZADE** **Equipe 21**		**DESCRIÇÃO** O tema que escolhi trata sobre amizade. O que me inspirou foi o fato de termos amigos nesse ambiente. O local escolhido foi a escola, pois lá é onde formamos a amizade e conhecemos outras pessoas. A foto transmite a ideia de que mesmo estando na escola, nós podemos formar amizades e não devemos desistir um do outro nunca. Porque amizade de escola é para a vida toda!

16º LUGAR, COM 11 PONTOS **FÉ** **Equipe 11**		**DESCRIÇÃO** A obra apresenta a representação de fé, que tem sua inspiração no filme *Milagres do paraíso*. O cenário escolhido foi inspirado em uma cena, que retrata o mento de fé que é transmitido no filme. A foto tem o intuito de trazer um pensamento do que seria a fé: então o que seria fé? Fé é o firme fundamento das coisas que se esperam e a prova das coisas que não se veem, um sentimento de total crença. Portanto, além de um pensamento, quer transmitir um sentimento de esperança que vai além de qualquer coisa.
17º LUGAR, COM 11 PONTOS **FELICIDADE** **Equipe 12**		**DESCRIÇÃO** Essa foto foi tirada na intenção de retratar a felicidade. Segundo Epicuro, a felicidade ocorre pela satisfação de desejos, o que muitas das vezes, aos nossos olhos, tem que ser algo grande, mas na verdade não. Na imagem, podemos ver uma criança feliz por simplesmente ter realizado uma vontade, um desejo.
18º LUGAR, COM 10 PONTOS **AMIZADE** **Equipe 10**		**DESCRIÇÃO** Esse lugar mostra a beleza de duas coisas da natureza e de uma amizade verdadeira. A imagem mostra uma amizade entre dois meninos, mas não significa que não pode haver uma amizade entre duas meninas ou uma menina e um menino: todos nós podemos ser amigos de quem quiser, tanto menina como menino. O importante é que seja uma amizade verdadeira, como a imagem transmite, e que independentemente de tudo esse amigo esteja com você nos seus piores e nos seus melhores momentos, segurando a sua mão e não há distância no mundo que separe uma amizade se ela for verdadeira.
19º LUGAR, COM 10 PONTOS **VALOR DO TEMPO** **Equipe 6**		**DESCRIÇÃO** Nessa foto está representada a passagem do tempo e como devemos dar valor às pequenas coisas da vida, desde dar um passeio até apreciar a beleza das flores. Essa foto foi tirada em frente à quadra da escola Francisco Leão. Pensamos nesse lugar para a foto por causa da parede de tijolos, que achamos apropriada. Muitos podem ver como uma simples parede de tijolos, mas se pensarmos em algo mais profundo podemos interpretar como a construção de memórias, um lugar especial marcado pelo tempo.

20º LUGAR, COM 9 PONTOS **AMOR** **Equipe 5**		**DESCRIÇÃO** Amor, uma mistura de energias e conexões compatíveis, em que nos doamos para aqueles que amamos e que nos conectamos, trazendo-nos a paz e transmitindo o amor diante dos segundos restantes, em cada instante durante nossos momentos juntos. O amor se trata da disposição dada por aqueles que valem a pena amar e sentir a adrenalina do amor.
21º LUGAR, COM 8 PONTOS **NATUREZA** **Equipe 3**		**DESCRIÇÃO** A obra *A última floresta* é um documentário brasileiro, que foi produzido e dirigido por Luiz Bolognesi, com o roteiro de Bolognesi e do xamã yanomami Davi Kopenawa. O filme-documentário fala sobre a luta de uma tribo indígena para sobreviver na floresta e mostra também as dificuldades de viver em uma tribo, mas também a beleza do coração da floresta e nossa linda flora brasileira. A inspiração que tivemos veio de uma cena de um índio no meio da floresta, com isso reproduzimos essa cena com um dos nossos membros de grupo em um local da nossa escola.
22º LUGAR, COM 8 PONTOS **AMOR** **Equipe 26**		**DESCRIÇÃO** Em *Felicidade por um fio*, Violet Jones (interpretada por Sanaa Lathan) é uma mulher bem-sucedida e até então realizada. A escolha da personagem como inspiração, que precisa recorrer à química para alisar o cabelo, não é apenas sobre estética. É sobre a autopreservação numa sociedade misógina e racista que pressiona mulheres negras a se adequarem ao padrão branco (e extremamente preconceituoso) para serem respeitadas no ambiente profissional. Isso é absurdo, mas a gente precisa ter em mente que o problema aqui é a postura racista da sociedade, não as mulheres que decidem alisar ou pintar os fios.
23º LUGAR, COM 8 PONTOS **LIBERDADE** **Equipe 27**		**DESCRIÇÃO** Com o tema “Liberdade” e baseado no filme escolhido *Eu sou todas as meninas*, nossa foto faz referência à personagem principal e aos traumas vividos por ela na infância. Interpretados por três dos nossos integrantes, passamos a mensagem de força para combater todos os impactos psicológicos e físicos causados, e a briga interna para que isso seja possível.

24º LUGAR, COM 8 PONTOS **FÉ** **Equipe 23**		**DESCRIÇÃO** Inspirada no filme *Entrevista com Deus*, a foto ilustra como foi a ocorrência de um diálogo entre duas pessoas em uma mesa-redonda. Esse é um formato onde é feita uma conversa ou troca de ideias entre os convidados presentes sobre um determinado tema específico. O local escolhido foi a escola Francisco Leão, em uma sala de reunião ao lado de um cinema em reforma, assim trazendo a importância da construção de um diálogo para poder discutir sobre o filme, sobre qual crítica o filme que passar para os telespectadores.
25º LUGAR, COM 8 PONTOS **MITOLOGIA E CULTURA** **Equipe 15**		**DESCRIÇÃO** A foto foi inspirada no filme *Os Cavaleiros do Zodíaco*, fazendo menção à personagem Atena (a deusa da sabedoria), onde estudamos o tema "Arte". O local em que a foto foi tirada foi em nossa escola, em frente a uma árvore, que foi nosso cenário.
26º LUGAR, COM 7 PONTOS **FIDELIDADE** **Equipe 7**		**DESCRIÇÃO** A foto demostra o afeto do cão e seu dono, e esse afeto só cresce mais e mais. Mostra o amor entre eles e como o cachorro se sente confortável perto de seu dono, que para ele é como uma família, em quem ele confia e admira, e para o seu dono o cachorro é seu único companheiro, fiel e leal. Para o dono não tem ninguém que seja mais confiável que seu leal e amado cachorro.
27º LUGAR, COM 4 PONTOS **PAZ** **Equipe 19**		**DESCRIÇÃO** O filme *Tempos de Paz* foi a inspiração para nossa fotografia.

ANEXO A – Resenha crítica mais pontuada em 2017, escrita pela equipe com o tema “Conhecimento”

Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)
12ª Gerência Regional de Educação (12ª GERE)
ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LEÃO
Conj. Barnabé Oiticica, S/N – Mata do Rolo, Rio Largo

OFERTA ELETIVA CINEPHILOS 2017

FOLHA DE REDAÇÃO

ALUNOS(AS):	**Karine, Bárbara, Danielle, Ryan, Tereza, William.**
EQUIPE:	**2 – CONHECIMENTO**

TÍTULO: UM ESPELHO DE REFLEXÃO

Em um mundo em constante mudança como o nosso, pensarmos no futuro é algo inevitável em determinado momento da vida de qualquer pessoa. Algumas pessoas começam a planejar, ter sonhos, porém algumas delas pensam fixamente apenas no futuro e então deixam de viver “o agora”. Perante essa situação uma questão é levantada: poderíamos chegar aos nossos objetivos se nos concentrarmos demasiadamente no futuro?

O filme, baseado em fatos reais, narra a história do atleta Daniel Millman em busca do seu principal objetivo: participar dos Jogos Olímpicos. Millman é o melhor ginasta da equipe, tem ótimas notas na faculdade, é desejado por várias garotas e é invejado por uma boa parte de seus amigos, isso torna nosso personagem principal uma pessoa

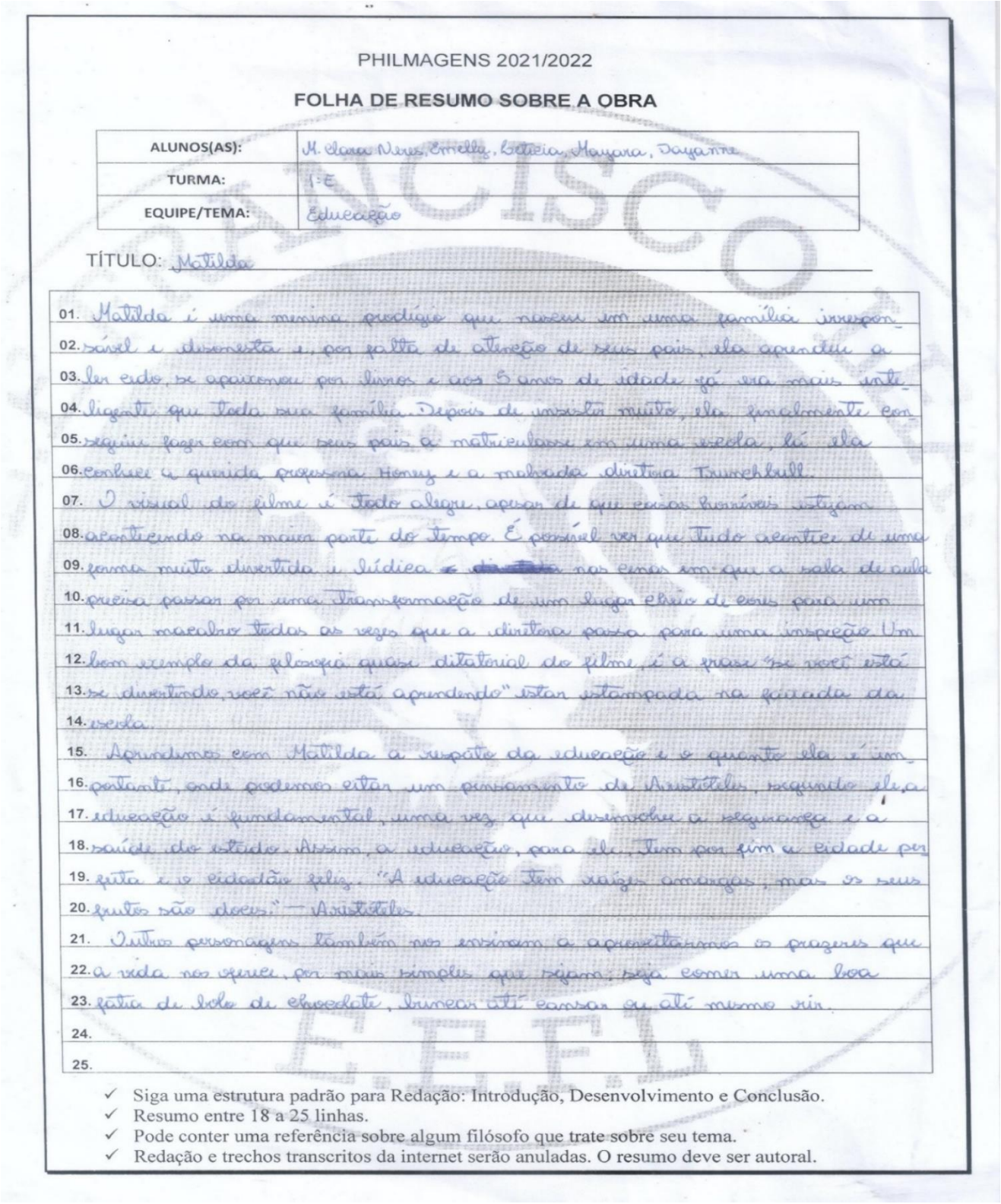
prepotente e egocêntrica. Entretanto, apesar da vida que tem, Millman está sempre insatisfeito.

Até que um dia ele conhece alguém bem misterioso que passa a desafiar todos os seus padrões. Um homem misterioso que Millman passa a chamá-lo de Sócrates em homenagem ao celebro filósofo, começa a questionar suas crenças de forma tão impactante que provoca um despertar na vida do jovem atleta. Sócrates é um grande mestre e através de uma sabedoria incontestável passa para Millman o verdadeiro significado da vida. E o mostra a importância do momento presente, além de outros ensinamentos fundamentais.

O Mito da Caverna trata-se de uma ideia citada no livro VII "A República" de Platão, sendo uma das mais importantes alegorias da história da Filosofia. Através desta metáfora é possível conhecer uma teoria platônica; como, através do conhecimento, é possível captar a existência do mundo sensível e do mundo inteligível.

Então podemos afirmar que o filme *Poder Além da Vida* nos dá uma perspectiva diferente de viver; é revolucionário ao contrário de vários outros filmes da atualidade. E no final nos deixa sensíveis para um novo tipo de pensamento e uma lição a ser refletida diariamente: "Viva o momento, o agora, não temos o controle do que o futuro nos reserva, mas podemos ter o prazer de vivenciar o agora".

ANEXO B – Folha de resumo sobre a obra, escrita pela equipe mais pontuada da Mostra de Fotografia Escolar 2022



PHILMAGENS 2021/2022

FOLHA DE RESUMO SOBRE A OBRA

ALUNOS(AS):	M. Clara Neves, Emelly, Beatriz, Mayara, Dayanne
TURMA:	1-E
EQUIPE/TEMA:	Educação

TÍTULO: Matilda

Matilda é uma menina prodígio que nasceu em uma família irresponsável e desonesta e, por falta de atenção de seus pais, ela aprendeu a ler sozinha, se apaixonou por livros e aos 5 anos de idade já era mais inteligente que toda sua família. Depois de insistir muito, ela finalmente consegue fazer com que seus pais a matriculasse em uma escola, lá ela conhece a querida professora Honey e a malvada diretora Trunchbull.

O visual do filme é todo alegre, apesar de que cenas horríveis estejam acontecendo na maior parte do tempo. É possível ver que tudo acontece de uma forma muito divertida e lúdica e [redacted] nas cenas em que a sala de aula precisa passar por uma transformação de um lugar cheio de cores para um lugar masculino todas as vezes que a diretora passa para uma inspeção. Um bom exemplo da filosofia quase ditatorial do filme, é a frase "se você está se divertindo, você não está aprendendo" estar estampada na fachada da escola.

Aprendemos com Matilda a respeito da educação e o quanto ela é importante, onde podemos citar um pensamento de Aristóteles, segundo ele, a educação é fundamental, uma vez que desenvolve a segurança e a saúde do estudo. Assim, a educação, para ele, tem por fim a cidade perfeita e o cidadão feliz. "A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces." — Aristóteles.

Outros personagens também nos ensinam a aproveitarmos os prazeres que a vida nos oferece, por mais simples que sejam; seja comer uma boa fatia de bolo de chocolate, brincar até cansar ou até mesmo rir.

- ✓ Siga uma estrutura padrão para Redação: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.
- ✓ Resumo entre 18 a 25 linhas.
- ✓ Pode conter uma referência sobre algum filósofo que trate sobre seu tema.
- ✓ Redação e trechos transcritos da internet serão anuladas. O resumo deve ser autoral.