



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)**

ALINE AQUINO ALVES

**STOP-MOTION – UMA EXPERIÊNCIA DE (DES)FRAGMENTAÇÃO NO ENSINO
DE FILOSOFIA A PARTIR DE VILÉM FLUSSER E PAUL RICOEUR**

Palmas – TO

2025

ALINE AQUINO ALVES

**STOP-MOTION – UMA EXPERIÊNCIA DE (DES)FRAGMENTAÇÃO NO ENSINO
DE FILOSOFIA A PARTIR DE VILÉM FLUSSER E PAUL RICOEUR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
– Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade
Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção
do grau de Mestre(a) em Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Leon Farhi Neto.

Palmas – TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

A474s Alves, Aline Aquino.

Stop-Motion – Uma Experiência de (des)fragmentação no ensino de
Filosofia a partir de Vilém Flusser e Paul Ricoeur. / Aline Aquino Alves. –
Palmas, TO, 2025.

103 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Filosofia, 2025.

Orientador: Leon Farhi Neto

1. Imagem técnica. 2. Narrativa. 3. Fragmentação. 4. Animação. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ALINE AQUINO ALVES

STOP-MOTION – UMA EXPERIÊNCIA DE (DES)FRAGMENTAÇÃO NO ENSINO DE
FILOSOFIA A PARTIR DE VILÉM FLUSSER E PAUL RICOEUR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
- Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO),
núcleo da Universidade Federal do Tocantins (UFT),
como requisito à obtenção do título de Mestre(a) em
Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Leon Farhi Neto.

Data de Aprovação: __/__/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Leon Farhi Neto, UFT

Prof. Dr. Leandro Beck Freiberg, UFT

Prof. Dr. Cláudio Reichert do Nascimento, UFOB

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Leon Farhi Neto, não só pela orientação, mas por acreditar que eu conseguiria *trilhar* todo o caminho para desenvolver esta dissertação. Obrigada pela escuta, cuidado e acolhimento em todos os momentos de orientação.

Ao Prof. Dr. Leandro Beck Freiberg e Prof. Dr. Cláudio Reichert do Nascimento pelas contribuições na qualificação, que certamente foram fundamentais na finalização desta dissertação.

Ao Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins, por todos os aprendizados durante estes anos de graduação e mestrado.

À todos os profissionais da Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso, que me receberam com muito carinho e organizaram meus horários para que pudesse concluir mais essa etapa de formação acadêmica.

À minha família e amigos por todo amor e suporte emocional durante este percurso que não foi nada fácil.

E claro, não poderia deixar de agradecer à todos os meus estudantes, especialmente os da trilha “Uma ideia na cabeça, uma câmera na mão” por aceitarem não só este *convite à filosofia*, bem como todos os momentos de debates, aprendizados, brincadeiras e risadas.

RESUMO

A contemporaneidade é atravessada por uma ambivalência: os aparelhos de tecnologia digital, ao mesmo tempo que expandem as possibilidades de comunicação e conhecimento, corroem a continuidade da experiência, fragmentando-a em instantes dispersos – *shorts*, *reels*, *tweets*, etc. Neste emaranhado de estímulos descontínuos, a percepção é recortada e a capacidade crítica do pensamento debilitada. A questão que se impõe, então, é como reconstruir a experiência, especialmente no contexto da Educação Básica, em uma época marcada pela desarticulação, com os jovens imersos em um fluxo incessante de imagens e informações,, . Diante desse desafio, esta pesquisa propõe uma ressignificação dos aparatos tecnológicos na prática filosófica-pedagógica, promovendo um uso esclarecido que, em vez de alienar, potencialize o pensamento crítico. Para tanto, adota-se o *stop-motion* não apenas como objeto de estudo, mas como prática e como produto – em um exercício de recomposição da unidade e do sentido da experiência temporal. A fundamentação teórica ancora-se nas reflexões de Vilém Flusser, especialmente em suas obras *Filosofia da caixa preta* e *Universo das imagens técnicas*, nas quais desvelou o funcionamento das imagens técnicas e sua força programadora, evidenciando como estas reconfiguram a percepção e conduzem à fragmentação da experiência. No entanto, Flusser não apenas diagnostica, mas sugere algumas pistas para a superação desse processo. É nesse intervalo que esta dissertação avança ao encontro da poética narrativa de Paul Ricoeur, especialmente em sua obra *Tempo e narrativa*, onde a tríplice *mimese* permite restituir a coesão da experiência por meio da inteligência narrativa. Assim, se Flusser denuncia o rompimento da continuidade vivencial, Ricoeur oferece caminhos para costurá-la novamente, ancorando o sujeito em uma temporalidade dotada de sentido. A experiência em sala de aula, portanto, torna-se um campo de experimentação filosófica. O *stop-motion* emerge como mediação entre teoria e prática, entre a dispersão das imagens e a reconstrução de uma narrativa integrada. Ao transitar entre Flusser e Ricoeur, entre fragmentação e coesão, esta dissertação busca não apenas compreender os fenômenos do tempo técnico, mas oferecer um horizonte de reconstrução, em que a experiência, uma vez esgarçada, possa ser recomposta no gesto narrativo. Por fim, são analisados os desafios e os resultados dessa proposta, refletindo-se sobre suas implicações pedagógicas e filosóficas. Dessa maneira, o *stop-motion* não se apresenta apenas como um produto de aprendizagem, mas como um modelo pedagógico passível de ser replicado, repensado e adaptado ao Ensino de Filosofia na Educação Básica, ampliando as possibilidades de formação crítica dos estudantes no universo das imagens técnicas.

Palavras-chave: Imagem técnica. Narrativa. Fragmentação. Animação.

ABSTRACT

Contemporaneity is crossed by an ambivalence: technologies, while expanding the possibilities of communication and knowledge, dissolve the continuity of experience, fragmenting it into scattered instants – shorts, reels, tweets, etc. In this tangle of discontinuous stimuli, perception is diluted and critical thinking is weakened. The question that arises is how to reconstruct experience in a time marked by disarticulation, especially in the context of Basic Education, where young people are immersed in this incessant flow. Faced with this challenge, this research proposes a re-signification of technological devices in philosophical-pedagogical practice, promoting an enlightened use that, instead of alienating, enhances critical thinking. To this end, stop-motion is adopted not just as an object of study, but as a practice and product – an exercise in recomposing temporality and experience. The theoretical basis is anchored in the reflections of Vilém Flusser, especially in his works “Philosophy of Photography” and “Into the Universe of Technical Images”, where he unveiled the workings of technical images and their programming power, showing how they reconfigure perception and lead to the fragmentation of experience. However, Flusser not only diagnoses, but suggests some clues for overcoming this process. It is in this interval that this dissertation moves towards Paul Ricoeur's narrative poetics, especially in his work “Time and Narrative”, where the triple mimesis makes it possible to restore the cohesion of experience through narrative intelligence. Thus, if Flusser denounces the rupture of experiential continuity, Ricoeur offers ways to stitch it back together, anchoring the subject in a temporality endowed with meaning. The classroom experience therefore becomes a field for philosophical experimentation. Stop-motion emerges as a mediation between theory and practice, between the dispersion of images and the reconstruction of an integrated narrative. By moving between Flusser and Ricoeur, between fragmentation and cohesion, this dissertation seeks not only to understand the phenomena of technical time, but to offer a horizon for reconstruction, where experience, once frayed, can be recomposed in the narrative gesture. Finally, the challenges and results of this proposal are analyzed, reflecting on its pedagogical and philosophical implications. In this sense, stop-motion is not just presented as a learning product, but as a pedagogical model that can be replicated, rethought and adapted to Philosophy classes in Basic Education, broadening the possibilities for students' critical training in the universe of technical images.

Keywords: Technical Image. Narrative. Fragmentation. Animation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 I - Evolução cultural e fragmentação da experiência: uma análise flusseriana.....	15
2.1 Da imagem tradicional à escrita.....	18
2.2 Da Imagem Técnica aos Dispositivos Cibernéticos.....	23
2.3 Da fotografia.....	28
2.4 O domínio das imagens técnicas no tecer do tecido social.....	30
2.5 Da Fragmentação da Experiência.....	33
2.6 Desvendando as regras do jogo: o fotógrafo-filósofo.....	36
2.7 Da educação escolar.....	38
3 II - Em busca de uma experiência narrativa em Paul Ricoeur.....	42
3.1 Das aporias do tempo.....	44
3.2 Da Poética de Aristóteles.....	49
3.3 A dialética entre temporalidade e narratividade: tríplice mimese.....	53
3.4 Da relevância do pensamento de Ricoeur para a sociedade contemporânea.....	59
3.5 Da fragmentação à coesão: um encontro entre Flusser e Ricoeur.....	61
4 III - STOP-MOTION: Uma experiência de (des)fragmentação.....	64
4.1 Da escola e o Novo Ensino Médio no Estado do Tocantins.....	65
4.1.2 Dos Itinerários Formativos.....	68
4.2 Da escola-campo escolhida para realização da intervenção.....	72
4.3 STOP-MOTION: uma experiência de (des)fragmentação.....	76
4.3.1 Stop-motion.....	76
4.3.2 Da relação do stop-motion com as filosofias de Flusser e Ricoeur.....	79
4.3.3 Do projeto de intervenção em sala de aula.....	82
4.3.4 Entre ideais e realidades: reflexão acerca dos desafios, conquistas do projeto e resultados obtidos.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	100

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela crescente presença de tecnologias que, ao mesmo tempo, ampliam e fragmentam nossa experiência no mundo: ampliam, ao proporcionar novas formas de comunicação, acesso a informações e interação com o mundo – uma expansão que nos coloca em contato com uma multiplicidade de perspectivas e conhecimentos antes inacessíveis; porém também fragmentam, porque o volume, a velocidade e a constante mediação das informações distorcem a percepção temporal e diluem a profundidade da experiência. Desse modo, ao invés de uma vivência contínua e integrada, a experiência contemporânea se fragmenta em “pedaços” – notificações, *shorts*, *reels*, *tweets*, etc – que desafiam a capacidade de formar um entendimento coerente e duradouro do mundo. Em termos filosóficos, é como se o fluxo de imagens e dados transformasse o tempo vivido em uma sequência de “agoras” desconectados, dificultando a narrativa contínua que dá sentido ao passado, ao presente e ao futuro. Pode-se dizer, então, que há atualmente um cenário em que as imagens se tornaram onipresentes, mediando nossa relação com a realidade e moldando nossa percepção do tempo e do espaço. A constante criação, captura e compartilhamento de imagens reforçam o distanciamento do real, substituído por representações técnicas que, embora aumentem as possibilidades de interação, acabam por modular a maneira como as pessoas se relacionam com o mundo e com o outro.

Essa proliferação de imagens e a rapidez das transformações digitais suscitam questionamentos sobre o que constitui os seres humanos enquanto indivíduos e sociedade: se a experiência direta dos fenômenos é cada vez mais mediada por dispositivos técnicos, a sociedade se encontra imersa em um “colchão” de imagens, programado para operar de forma eficiente e automatizada, o que, paradoxalmente, pode gerar uma alienação¹ da própria capacidade de percepção e de questionamento crítico. Essa dinâmica levanta dilemas fundamentais, como, por exemplo, até que ponto essas imagens técnicas substituem ou empobrecem a experiência e a memória? Como se organiza a temporalidade em meio a fluxos de informação cada vez mais fragmentados? Ainda há meios de enfrentar as problemáticas da tecnologia? Perguntas como estas são alguns dos desafios centrais que formam o pano de fundo para o desenvolvimento da análise aqui desenvolvida, a partir de algumas obras dos grandes filósofos Vilém Flusser (1920-1991) e Paul Ricoeur (1913-2005).

¹ O conceito de “alienação” aqui adotado inscreve-se na tradição marxista, compreendido como um estado em que o sujeito, embora inserido em uma determinada realidade, não apreende seu sentido nem reconhece sua própria posição dentro dela. Nessa condição, o indivíduo torna-se estranho a si mesmo, aos outros e ao mundo que o circunda.

Neste contexto, tratando-se de um programa de mestrado que, como o PROF-FILO, visa ao desenvolvimento de materiais e metodologias inovadoras, esta dissertação teve como finalidade elaborar uma intervenção em sala de aula que tratasse do uso de aparelhos tecnológicos digitais e imagens técnicas de modo consciente. Consideramos importante que, no desenvolvimento desta intervenção, fossem previstas aulas filosóficas teóricas e atividades práticas como mediação para a compreensão destes aparelhos tecnológicos. Assim, a intervenção escolhida foi a criação de pequenas imagens filmicas a partir da técnica de animação conhecida como *stop motion*, que, por sua vez, mediou o entendimento e compreensão dos filósofos escolhidos para trabalhar essa problemática.

Dessa forma, esta dissertação divide-se em três capítulos, nos quais se buscou interligar reflexões teóricas com práticas pedagógicas no Ensino de Filosofia no Ensino Médio. No primeiro capítulo, analisa-se o impacto da tecnologia na sociedade contemporânea, apontando como a inserção dessas ferramentas cria novos modos de estar no mundo, tensionando a experiência com o mundo concreto. Para isso, será apresentado o pensamento de Vilém Flusser acerca das imagens técnicas. Examinaremos as críticas de Flusser à perda de profundidade na experiência, à fragmentação do conhecimento e ao papel das imagens como formas de “programação” da sociedade. São destacados conceitos e ideias presentes nas obras: *Filosofia da caixa preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia* (1985), *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade* (1985) e *Pós-história: vinte um instantâneos e modos de usar* (1983).

Ao nos lançar ao desafio que é ler as obras de Flusser, nos deparamos com o questionamento daquilo que parecia velho e conhecido, muitas vezes considerado como “normal”, parte do dia a dia, para descobrirmos um sistema, uma teia de ideias, que envolve não só o curso da história do que já ocorreu, como a história daquilo de que ainda se desdobrará. Ao invés de uma vivência contínua e integrada, a experiência contemporânea se fragmenta em “pedaços” – notificações, *shorts*, *reels*, *tweets*, etc – que desafiam a capacidade de formar um entendimento coerente e duradouro do mundo. Tem-se atualmente um cenário em que as imagens se tornaram quase onipresentes, pois estas, mediam a relação entre ser humano e realidade, sendo capazes de moldar a percepção do tempo e do espaço. A constante criação, captura e compartilhamento dessas imagens reforça um distanciamento do real, substituído por representações técnicas que, embora aumentem as possibilidades de interação, acabam por moldar a maneira como as pessoas se relacionam com o mundo e com o outro. A isto Flusser chamou de *fragmentação das experiências*.

Quando se observa uma fotografia, por exemplo, é como se o espectador estivesse vendo a coisa mesma. Esse “como se”, para Flusser, é perigosíssimo. Esse perigo tem o seu ápice quando se dá às imagens técnicas um caráter verídico, isto é, quando a partir delas se determina *o que é e o que não é*. Essa “interpretação rápida” das imagens técnicas, que revelam o que elas mostram, mas não o que ocultam, é apenas superficial. Isso pode causar uma certa passividade do ser humano perante os fatos. Essa passividade revela uma nova forma de pensar: um pensar mediado por aparelhos, em que o papel crítico do observador é deslocado para a confiança nas imagens (pós-história).

A partir das reflexões de Flusser, encontra-se um dilema: como viver em meio a estas problemáticas? Seria possível encontrar meios para enfrentar a programação e fragmentação? Para Flusser, é possível brincar com os programas, aprendendo a lidar com eles, para assim poder sabotá-los. Dessa forma, a partir do primeiro capítulo, almeja-se desenvolver esse fio de esperança deixado pelo filósofo checo. Para isso, a proposta de enfrentamento, que se segue no segundo capítulo, é explorar as noções de tempo e narrativa propostas por Paul Ricoeur (1913-2005), que se contrapõem à fragmentação contemporânea, ao resgatar a importância de uma temporalidade integrada e significativa. Ora, é a partir da narrativa que as experiências fragmentadas são costuradas, uma vez que, para o filósofo francês, a narrativa é uma maneira de organizar eventos fragmentados e heterogêneos em uma sequência coerente, conferindo sentido à experiência humana. Para isso, fez-se uso apenas do primeiro tomo da obra *Tempo e Narrativa* (1983), no qual Ricoeur fez uma análise da obra *Confissões* de Santo Agostinho e da *Poética* de Aristóteles.

É importante destacar que não há intenção em conhecer profundamente ou fazer uma exegese dos autores e obras citados, mas sim, *pensar-com* eles, transitar pelos conceitos em busca da reflexão da problemática trabalhada. À primeira vista, parece que as obras de Paul Ricoeur e Vilém Flusser não possuam quaisquer motivos para serem analisadas conjuntamente; porém, nesta proposta caminha-se rumo a uma complementaridade entre elas. São filósofos que viveram na mesma época e que tiveram experiências de vida semelhantes. As obras desses dois autores aqui utilizadas, embora sejam obras muito distintas na abordagem filosófica, foram publicadas na mesma década. A complementação e também as convergências das ideias de Flusser e Ricoeur são possíveis na medida em que os dois filósofos estão debruçados sobre as questões da temporalidade e da formação de uma experiência humana significativa. Enquanto Flusser observa o impacto negativo das imagens técnicas e a perda da capacidade narrativa no mundo contemporâneo, Ricoeur acredita que, por meio da recomposição da trama narrativa e da capacidade de configuração da experiência,

é possível superar essa fragmentação e reconfigurar a temporalidade vivida. Assim, a narrativa não é apenas um dispositivo formal, mas uma das formas de resistir à fragmentação e de reativar o sentido existencial da vida, em um mundo em que o tempo parece desintegrar-se. Dessa relação entre os dois autores, revela-se um diálogo profundo sobre a condição humana no contexto contemporâneo, em que a tensão entre a fragmentação e a busca de coesão se expressa tanto nas imagens técnicas quanto nas narrativas que tentam costurar a experiência fragmentada do sujeito.

Diante disso, a escola e, em especial, o Ensino da Filosofia poderiam assumir um papel fundamental nesse embate entre fragmentação e coesão. Se, como argumenta Flusser, as imagens técnicas predisõem o sujeito a um pensamento programado e acrítico, e se, conforme Ricoeur, a narrativa é a via pela qual o indivíduo reconstrói a sua compreensão da temporalidade e da identidade, então a educação deve operar como um espaço de resistência, promovendo práticas narrativas que incentivem os estudantes a reorganizar suas experiências e reinterpretar criticamente o mundo que os cerca. Esta proposta de intervenção no Ensino de Filosofia, ao articular essas duas perspectivas, pode oferecer aos estudantes a capacidade de transitar entre diferentes linguagens – a das imagens e a das palavras – sem que a primeira obscureça a segunda, em que ambas se complementem em um projeto de apoio à formação do sujeito.

Por fim, no terceiro capítulo, é apresentado o cerne desta dissertação: a proposta de um projeto didático pedagógico-filosófico para trabalhar questões filosóficas nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. Questões que tratam da fragmentação da experiência pela inserção da tecnologia digital na sociedade contemporânea. Como dito anteriormente, o produto escolhido foi o desenvolvimento de *stop-motion* – pois, esse modo particular de animação consiste em criar uma série de imagens estáticas que, quando reproduzidas em sequência, com uma determinada frequência, dão a ilusão de movimento. A prática do *stop-motion* permitiu a vivência e culminância criativa das reflexões que os estudantes desenvolveram acerca dos conceitos filosóficos trabalhados. Por meio da construção fragmentada e da montagem sequencial das imagens, o *stop-motion* funciona como uma prática para se compreender a narrativa, a temporalidade e a relação entre tecnologia e consciência na contemporaneidade.

As oficinas filosóficas não só trabalham com os conceitos apresentados nesta dissertação, mas também transformam esses conhecimentos em uma atividade prática. A colocação em prática dos conceitos permite enfrentar a dificuldade dos estudantes em apreender os objetos de conhecimento, bem como em compreender como estes se dispõem no mundo concreto. Em outras palavras, o intuito da proposta prática é trabalhar estas reflexões

acerca da sociedade contemporânea de forma que essas possam de fato ser internalizadas pelos estudantes, para que estes possam se situar coerentemente consigo mesmos e com o mundo, e paralelamente também demonstrar como trabalhar conceitos filosóficos em sala de aula, isto é, como criar metodologias práticas para o ensino da Filosofia.

Para o desenvolvimento desta prática, a escola escolhida foi a Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso, localizada na cidade de Palmas – Tocantins, da qual fui professora de Filosofia no momento das aulas e intervenções. Pensando em um projeto a ser desenvolvido a longo prazo, escolhemos desenvolver as atividades durante as aulas de uma turma multisseriada da Trilha de Aprofundamento intitulada “Uma ideia na cabeça, uma câmera na mão”², composta por estudantes de segunda e terceira séries.

A Trilha faz parte dos Itinerários Formativos da Área de Ciências Humanas, voltada para a aprendizagem e desenvolvimento de ferramentas a partir do uso das tecnologias. Colaboramos nas aulas do módulo 1, que tem como tema: *Fundamentos epistemológicos da arte fotográfica e cinema*, do qual seu objetivo é

[...] fundamentar epistemologicamente a arte fotográfica e o cinema ao mostrar as origens da fotografia, como foi o processo para fixar a primeira imagem em uma superfície. Portanto, conhecer os primeiros aparelhos fotográficos e sua evolução também são objetivos do módulo, bem como o impacto da invenção da fotografia na vida das pessoas e da sociedade de modo geral em seus primórdios, uma vez que tudo antes era registrado por meio da pintura. (Seduc – Tocantins-TO, 2023).

A interseção entre a teoria da comunicação e as formas de expressão artística tem sido um campo fértil para investigações e reflexões sobre a sociedade contemporânea. Nesse contexto, um dos referenciais teóricos do módulo, apontados pelo documento da Secretaria de Educação do Tocantins – SEDUC, é justamente a obra que usaremos como base para nossa intervenção. Sendo assim, pensamos ser de grande valia para os estudantes, a realização das reflexões a partir das obras de Flusser, bem como a realização do produto que, de forma geral, tem o intuito de criar um espaço e propor uma atividade que gerasse de fato uma reflexão efetiva, isto é, suficiente para apropriação dos conceitos.

Neste terceiro capítulo, a fim de elucidar o leitor também acerca das problemáticas encontradas na sala de aula, é demonstrado que, embora as aulas e atividades tenham sido desenvolvidas nos horários das Trilhas de Aprofundamento, é imprescindível fazer uma

² O nome da trilha é bastante sugestivo, faz referência a um dos grandes cineastas brasileiros: Glauber Rocha (1939-1981), importante expoente do Cinema Novo que levava o lema “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, demonstrando que o cinema deveria ser uma ferramenta a serviço da transformação social. Trabalhando filosoficamente, fazemos mais que jus a esse lema, pois, não só esperávamos refletir, mas bem como, agir (*despertar, é preciso!*).

crítica para com o Novo Ensino Médio (NEM), ressaltando os impactos negativos causados ao longo desses dois anos de implantação. Para isto, será apresentado um breve panorama legislativo do Ensino de Filosofia no Brasil, especialmente voltado para o Estado do Tocantins, bem como um contexto histórico e social da escola-campo escolhida.

Por fim, sabe-se que, no dia a dia, a sociedade é dominada por imagens técnicas que nos bombardeiam, a todo momento, com mensagens que, em grande medida, nos influenciam e moldam a vida individual e coletiva, – ou como diria Flusser *nos programam*. As telas de cinema, as tvs, os smartphones, as fachadas de vitrines se tornaram canais de transmissão das informações que nos programam. Mas, nesta dissertação, assim como Flusser em sua obra, é proposto que *nem tudo está perdido*, é possível aprender a lidar com as programações e se emancipar de seu funcionamento. (FLUSSER, 2011). Por isso, este projeto coloca em prática as ideias de Flusser, quando utiliza-se de imagens técnicas para fazer justamente o movimento contrário: usá-las como forma de construção do pensamento crítico. Espera-se que a partir das reflexões aqui trabalhadas, este material possa ser não só utilizado pelos demais professores, bem como repensado e adaptado para as diversas salas de aulas.

2 I - Evolução cultural e fragmentação da experiência: uma análise flusseriana

Vilém Flusser (1920-1991) foi um filósofo, escritor e teórico da comunicação nascido em Praga, na então Tchecoslováquia (atual República Tcheca), amplamente conhecido por suas contribuições inovadoras e perspicazes para o campo da filosofia da mídia e da cultura. Flusser vivenciou momentos históricos significativos durante sua vida: escapou do regime nazista na Europa e se estabeleceu no Brasil em 1940, onde presenciou também a ditadura militar. Mas, é no Brasil que começou sua carreira como escritor e jornalista. Nos anos seguintes, Flusser escreveu extensivamente sobre uma ampla gama de temas, incluindo arte, linguagem, tecnologia e comunicação. Na década de 70, regressou à Europa, onde desenvolveu a maioria dos seus textos, alguns dos quais são aqui trabalhados. De antemão percebe-se que a combinação entre suas preocupações filosóficas com a cultura, comunicação e tecnologia e a visão que ele tem das transformações da sociedade contemporânea, – visão esta que pode ser mais sensível à mudança de paradigmas culturais, devido à sua experiência pessoal como um pensador exilado – inicia suas reflexões acerca do mundo pós-histórico, isto é, do mundo em que se vivencia o desenvolvimento não só das tecnologias, mas também dos meios de comunicação e informação. Assim, desenvolveu suas reflexões partindo das consequências que estas poderiam causar à sociedade, tais como a massificação fotográfica, e com esta, a massificação da sociedade. Para o filósofo, quanto mais cresce o número de pessoas munidas de *aparelhos*, mas diminui a capacidade de entendimento do significado deste ato. “Quanto mais houver gente fotografando, tanto mais difícil se tornará o deciframento de fotografias, já que todos acreditam saber fazê-las.” (FLUSSER, 2002, p.79).

Isso porque fotografar não é como escrever – para escrever é necessário ter domínio dos símbolos e códigos. A compreensão da fotografia é demasiadamente complicada, pois, ao oferecer a possibilidade de uma visualização rápida e ingênua, faz com que as pessoas não percebam que as imagens fotográficas são uma transcodificação dos conceitos que, por sua vez, pretendem ser apenas *impressões automáticas* do mundo, e segundo o filósofo: “É tal pretensão que deve ser decifrada por quem quiser receber a verdadeira mensagem da fotografia.” (FLUSSER, 2002, p. 40).

A partir da reflexão acerca da fotografia e da inserção desta na sociedade, Flusser destacou em suas obras não só o que já observava estar acontecendo, bem como fez prognósticos do que poderia/pode ocorrer com a sociedade se não nos atentarmos para o poder dos aparelhos de fragmentar as experiências, disseminar alienação e moldar

comportamentos, tornando os seres humanos seus meros *funcionários*. Assim, nota-se que Flusser faz o uso da crítica da fotografia como pretexto para compreender o funcionamento das sociedades que trabalham mais com imagens do que com textos. Para desenvolver a análise aqui proposta, são realizadas algumas reflexões a partir de três obras de Flusser: *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*, *O universo das imagens técnicas* e *Pós-história: vinte e um instantâneos e um modo de usar*.

A obra *Filosofia da caixa preta: Ensaaios para uma futura filosofia da fotografia*, foi publicada originalmente em 1985, sendo uma das mais conhecidas de Flusser. Nela o filósofo apresenta uma abordagem filosófica inovadora para entender a fotografia como uma forma de representação e expressão visual que revolucionou a experiência humana. Flusser examina a fotografia não apenas como um meio técnico, mas também como um agente cultural que influencia nossa percepção de mundo. Decifrar o significado do fenômeno fotográfico é parte de um projeto mais amplo de emancipação do ser humano contemporâneo, cujo objetivo é libertá-lo da alienação imposta pelo “programa do aparelho” e permitir que se alcance a verdadeira liberdade criativa de um fotógrafo. Nesse sentido, Flusser desenvolveu conceitos-chave em sua filosofia da comunicação, tais como o conceito de “imagem técnica”, que representa a transição da cultura da escrita para a cultura do aparelho, e de “codificação” e “decodificação” das imagens, que enfatizam a importância da interpretação e compreensão das imagens em um contexto cultural.

Já a obra *O Universo das imagens técnicas: Elogio da superficialidade*, de 1985, lançado no Brasil vinte e três anos depois, é chave para o entendimento dos conceitos de Flusser, tidos por vezes como abstratos, pois, é nesta obra que Flusser complementa e aprofunda os conceitos trabalhados inicialmente na *Filosofia da caixa preta*. Segundo Norval Baitello Júnior, no prefácio da obra, Flusser “[...] desenvolve a espinha dorsal de sua obra madura, [...] mas sem perder uma identidade e uma unidade, como se fossem cada um deles um ponto, um grão de areia” (FLUSSER, 2008, p. 9). Em *O Universo das imagens técnicas*, Flusser apresenta os desdobramentos e consequências de seu conceito de “escala de abstração”, isto é, as consequências geradas pela propagação das techno-imagens. Vale ressaltar que de imediato o filósofo escancara em seu prefácio intitulado de “Advertência” que não busca responder a perguntas, mas sim fornecer subsídios para uma reflexão acerca do tema.

[...] Por isso é necessário um aviso: não se deve esperar deste ensaio respostas, porém perguntas, [...] Em outras palavras: este ensaio não tenta propor qualquer tipo

de solução ao problema esboçado, porém busca, criticamente, pôr em questão as tendências que se encontram nos seus fundamentos. (FLUSSER, 2008, p. 14)

O subtítulo “Elogio da superficialidade” reflete a valorização desse novo modo de conhecimento, em que a profundidade metafísica e filosófica cede lugar ao jogo das superfícies, à maneira como as imagens técnicas são estruturadas e consumidas, sem a necessidade da reflexão profunda. Para o filósofo, a sociedade caminha rumo ao totalitarismo dos aparelhos, caminho este, sem volta, restando assim somente a possibilidade – como será demonstrado posteriormente – de jogar ou sabotar os programas dos aparelhos. Dessa forma, é também um convite à reflexão dos significados e dinâmicas da cultura digital.

[...] A nova superficialidade se interessa pelo *input* e pelo *output* das caixas pretas, se interessa pela intenção dos imaginadores ao apertarem as teclas e por minha própria experiência ao receber imagens. (FLUSSER, 2008, p. 43)

O imaginador é condenado à superficialidade pela opacidade do aparelho e, ao mesmo tempo, emancipado da superficialidade pela opacidade do mesmo aparelho. (FLUSSER, 2008, p. 43-44)

Na obra *Pós-história: vinte e um instantâneos e um modo de usar*, os capítulos são na verdade pequenos ensaios que podem ser lidos sem uma ordem específica, pois, são retirados de algumas aulas que foram ministradas em faculdades nas cidades de Marseille, Jerusalém e São Paulo (FLUSSER, 1983, p. 7). Embora o subtítulo da obra seja sugestivo, o filósofo adverte que não tem pretensão de orientar ou instruir o leitor a algo, mas sim “[...] que o leitor faça uso deste texto da maneira que bem entender. Mas que o transforme, preferivelmente, em parte dos diálogos dos quais o leitor participa.” (FLUSSER, 1983, p. 8) Nesse sentido, cada instantâneo trabalha a questão da cultura “aparelhística” nos variados setores da vida: trabalho, lazer, diversão, casa, escola, etc.

Por fim, para desenvolver o exame que aqui se propõe acerca das implicações da cultura da imagem na sociedade contemporânea, primeiramente será demonstrado os três *momentos culturais* que Flusser percorre em sua obra *Filosofia da caixa preta*, a saber, a pré-história, história e a pós-história, pois estes dão embasamento para compreender as problemáticas atuais. Cada momento representa uma etapa distinta da evolução cultural humana, marcada por diferentes formas de comunicação, interações, abstrações e representações do mundo. Mas, isto não significa que as percorremos de forma sequencial, pois, segundo Flusser, estas são subcamadas que coexistem e se entrelaçam ao longo do tempo, isto é, cada inovação cultural não elimina completamente as formas anteriores, mas as

incorpora e transforma. Logo, não se suprimem.³ É justamente a complexidade e incorporação de elementos de diferentes períodos que enriquece a experiência humana e permite uma compreensão mais ampla do mundo.

2.1 Da imagem tradicional à escrita

A era pré-histórica abrange um vasto período que, segundo Flusser, se inicia com a invenção da imagem, isto é, o meio pelo qual o ser humano descobre a mediação entre si e o mundo concreto. Durante esse longo intervalo de tempo, a humanidade passou por várias fases de desenvolvimento cultural, desde a utilização de ferramentas rudimentares até a domesticação de plantas e animais. Nesse período se estabelecem as bases da linguagem, das estruturas sociais e das práticas culturais que moldaram as civilizações posteriores. A comunicação oral era a principal forma de transmissão de conhecimento e cultura, facilitava a coesão social, permitindo que mitos, lendas e histórias fossem passados de pessoa a pessoa, criando uma memória coletiva que fortalecia a identidade do grupo, sendo fundamental também para a organização social a transmissão de técnicas de sobrevivência e a perpetuação de práticas rituais e religiosas (HARARI, 2018, capítulo 1).

Conforme Harari (2018), o surgimento das imagens marca um ponto crucial na evolução cultural humana. Uma das primeiras manifestações artísticas foram as pinturas rupestres, criadas com pigmentos naturais e ferramentas rudimentares, representando animais, figuras humanas e símbolos abstratos. O ato de criar imagens reflete um desenvolvimento cognitivo significativo, demonstrando a capacidade dos primeiros humanos de pensar simbolicamente e de comunicar ideias complexas através de representações visuais. Essas primeiras formas de arte não apenas documentavam o mundo ao redor, mas também desempenhavam um papel na estrutura social e espiritual das comunidades pré-históricas. As imagens na pré-história tinham múltiplas funções que iam além da simples decoração, atuavam como meio de comunicação, registrando eventos importantes, como migrações, batalhas e rituais. Transmitindo conhecimentos sobre a fauna e a flora locais, ajudavam a fortalecer a identidade coletiva, proporcionando um sentido de continuidade e ligação com os antepassados e os mitos fundadores da comunidade.

Nos aproximando do âmbito filosófico trabalhado por Flusser, as imagens tradicionais podem ser conceituadas como uma forma de representar algo orientador no mundo, ou o “[...]”

³ Essa composição da cultura em camadas, que se apropriam umas das outras, talvez remeta ao que Flusser chama de “luta dialética”.

resultado do esforço de abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano.” (FLUSSER, 2002, p.7). Segundo Flusser, as imagens possuem um papel fundamental no desenvolvimento da interação humana e na construção de significado compartilhado. As imagens funcionam como códigos simbólicos que são compartilhados entre as pessoas, permitindo que elas não se vejam apenas como indivíduos isolados, mas como participantes ativos em um contexto social mais amplo.

É por essa razão que, para Flusser, as imagens tradicionais representam a forma de expressão do mundo pré-histórico, dado que as imagens “[...] devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação” (FLUSSER, 2002, p. 7). Imaginação é a capacidade humana de produzir imagens, sendo esta predominante neste universo pré-histórico. Para produzi-las, é necessário num primeiro momento, uma codificação⁴ do mundo em *ideias* – estas são os elementos constitutivos das imagens. Ou seja, abstraímos do mundo uma imagem que comunica algo (útil) a alguém; e num segundo momento, ocorre a decodificação do mundo representado pela imagem pelo sujeito que a utiliza para orientação em sua experiência concreta de mundo. Essa decodificação da imagem é feita por meio do que o filósofo chama de *scanning*: “Quem quiser ‘aprofundar’ o significado e restituir as dimensões abstraídas, deve permitir à sua vista vaguear pela superfície da imagem. Tal vaguear pela superfície é chamado *scanning*.” (FLUSSER, 2002, p. 7) Ou seja, *scanning* é o ato visual do observador de vaguear pelo plano, seguindo a estrutura (código) da imagem. O resultado entre as duas intencionalidades, emissor e receptor, constituirá a síntese do significado da decodificação. Por isso, a *temporalidade* da imagem é circular: os olhos percorrem e captam as múltiplas facetas da imagem de maneira aparentemente aleatória, pois, posteriormente essa percepção é organizada pela interação entre a imagem e o observador. “[...] o vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o ‘antes’ se torna ‘depois’, e o ‘depois’ se torna ‘antes’. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno.” (FLUSSER, 2002, p. 8)

Assim, a imaginação é um meio pelo qual os seres humanos abstraem uma imagem tradicional da realidade e pelo qual posteriormente a concretizam. No entanto, conforme Flusser (2008, p. 15), a concretização não nos leva de volta ao mundo original do qual abstraímos. Ao invés disso, nos conduz a um “novo mundo” – o mundo das imagens. É nesse novo mundo que habitam as práticas coletivas de decodificação e interpretação. No entanto,

⁴ Sob o termo “códigos”, Flusser compreende todo sistema “que ordena a manipulação de símbolos”, sendo que, sob “símbolo” compreende como um fenômeno “[...] que, de acordo com alguma convenção, significa outro fenômeno” (DUARTE, 2013, p. 66)

essa imagem, que a princípio serve para remeter a algo do mundo, acaba por ocultá-lo, pois a concretização permanece na imagem mesma. Quando os sujeitos tomam as imagens como sendo as próprias coisas em si, segundo Flusser, estas imagens se tornam um *biombo*; ocultam o mundo que deveriam mostrar. A introdução do conceito de “biombo” é usada para descrever essa mudança de paradigma, que será percebida em cada um dos momentos culturais. No caso das imagens tradicionais, o filósofo ressalta que nem sempre as imagens tradicionais funcionaram como biombos, como visto anteriormente; serviram inicialmente de representação, orientação no mundo, como por exemplo, os mapas. Porém, quando as tomamos como sendo as próprias coisas em si e não como imagens das coisas, não se chega mais ao mundo através delas. Pelo contrário, elas barram nosso acesso ao mundo concreto. Por isso, as imagens-biombo não fazem a mediação entre o humano e o mundo concreto, ao invés disso, substituem aquilo que deveriam representar. Dessa maneira, as imagens tradicionais, tornadas biombo, não nos dão acesso à realidade, perdem seu caráter de representação, de mediação entre nós e o mundo.

O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. **Tal inversão das imagens é idolatria**⁵. (FLUSSER, 2002, p. 9. Grifo nosso)

Idolatria porque, nesse contexto, as imagens deixam de ser meros meios para representar a realidade e passam a ser veneradas como realidades em si mesmas. Da mesma forma, ao viver em função das imagens, as pessoas deixam de se conectar com a realidade direta e experiencial. Quando as imagens se tornam o centro da experiência humana, a realidade mesma começa a ser percebida e vivida como um conjunto de cenas artificiais. A idolatria, nesse sentido, é a adoração de uma construção humana (as imagens), ao invés de uma conexão autêntica com o mundo concreto. Flusser chama isso de *magicização* da vida, uma vez que as imagens possuem um poder quase mágico de moldar nossa percepção e crenças: podem evocar emoções, construir mitos e influenciar comportamentos de maneira profunda e imediata. A isto, Flusser chama de *consciência mágica* (FLUSSER, 2002, p. 7-8).

Dessa forma, chegamos ao segundo momento cultural, em que uma nova abstração é exercida a partir da imagem: *a escrita linear*. A escrita, em seus primórdios, era predominantemente uma ‘inscrição’, ou seja, utilizava-se objetos pontiagudos – estiletes – para gravar símbolos em uma superfície; com o decorrer do tempo, ao longo da história, esse

⁵ Segundo Flusser idolatria é a “[...] incapacidade de decifrar os significados da ideia, não obstante a capacidade de lê-la, portanto, adoração da imagem” (FLUSSER, 2002, p. 77-78).

vestígio mitológico da inscrição foi gradualmente substituído por um método de escrita mais sutil: a difusão de tinta sobre uma superfície, utilizando, por exemplo, penas de aves, ou, posteriormente, instrumentos mais sofisticados, como as canetas.

O percurso que conduz da invenção das imagens tradicionais à escrita configura-se como um processo de abstração sucessiva das quatro dimensões da experiência da realidade exterior pelo ser humano. Nesse contexto, o tato abstrai o tempo, a visão abstrai o espaço, e a conceptualização através de textos realiza uma abstração adicional do espaço, transformando a superfície em uma linha.

A manipulação é o gesto primordial; graças a ele o homem abstraía o tempo do mundo concreto e transforma a si próprio em ente abstraidor, isto é, homem propriamente dito. [...] As imagens abstraem, portanto, a profundidade da circunstância e a fixam em planos, transformam a circularidade em cena. A visão é o segundo gesto de abstrair (abstrair a profundidade da circunstância); graças a ele o homem transforma a si próprio em *homo sapiens*, ou seja, um ente que age conforme projeto. [...] Dezenas de milênios se passaram [...] até que tivéssemos aprendido a rasgar o tecido do contexto imaginado e a enviar os elementos sobre as linhas, a tornar as cenas “contáveis” [...], a desenrolar e desenvolver cenas em processos, vale dizer, a escrever textos e a “conceber o imaginado”. Consequentemente, a conceituação é o terceiro gesto abstraído (abstrai a largura e superfície); graças a ele o homem transforma a si próprio em homem histórico, em ator que concebe o imaginado. (FLUSSER, 2008, p. 16)

Desse modo, a escrita conceitual vai além do plano imagético, abstraindo três das quatro dimensões da realidade, restando apenas o alinhamento unidimensional de símbolos conceituais: o texto tenta explicar as imagens. Porém, nos textos os olhos não vagueiam, apenas seguem uma linha, obedecendo às regras da sintaxe e da lógica, para ao fim descobrir o seu significado. Os iconoclastas rasgam as imagens em tiras, passando do plano à reta, constroem em uma linha histórica a fundação de uma nova experiência temporal.

[...] a escrita funda-se sobre a nova capacidade de codificar planos em retas e abstrair todas as dimensões, com exceção de uma: a da conceituação, que permite codificar textos e decifrá-los. Isso mostra que o pensamento conceitual é mais abstrato que o pensamento imaginativo, pois preserva apenas uma das dimensões do espaço-tempo. (FLUSSER, 2002, p. 10)

[...] A escrita surge de um passo para aquém das imagens e não de um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. (FLUSSER, 2002, p. 10)

Dessa forma, podemos perceber que a passagem de um momento cultural para outro se dá pelo *estranhamento* do mundo pelos sujeitos – isto é, ao se deparar com o mundo em que se vive e que não consegue explicar, estranha, e ao estranhar, questiona, logo, desenvolve novas artes, e pela necessidade, aprimora as condições de vida. Assim, segundo o filósofo, a

escrita serviria como forma de tradução das cenas em processos, o que chama de *consciência histórica*⁶: temos os conceitos e a linearidade do tempo e portanto, constitui-se a época da *história*. Diferentemente da época das imagens tradicionais, nas quais as ideias (seus elementos) se explicam umas às outras em um emaranhado de múltiplas linhas, sem início ou fim, na história linear, o pensamento é ligado à explicação causal (científica), logo, os eventos são articulados em séries logicamente relacionadas.

Com a invenção da escrita, cria-se uma nova maneira de abstrair, pois o processo de escrever envolve transformar experiências e conceitos concretos em símbolos lineares que necessitam de interpretação. Em outras palavras, o advento da escrita marcou uma nova postura de *conceituação*, que dissolveu o encantamento mágico das imagens tradicionais e promoveu a transição da pré-história para a história.

Mas, assim como ocorreu uma dialética interna com as imagens, verificou-se algo análogo com os textos, uma vez que estes também criam uma nova camada entre o ser humano e o mundo concreto: é preciso que seus leitores possuam habilidades específicas de leitura, interpretação e conhecimento dos códigos para acessar o significado dos textos. Sabe-se também que esse conhecimento desde sua criação ainda é dominado por uma elite, logo, nem todos conseguem concretizar os textos. Logo, os textos criam um “mundo textual”, que se sobrepõe ao mundo das imagens. Dessa forma, embora a intenção dos iconoclastas ao destruir as imagens fosse a de retomar o acesso imediato ao mundo, com a escrita, acabaram por se afastar ainda mais do mundo concreto, visto que a escrita é uma abstração da abstração. O contexto cultural e o conhecimento prévio do leitor influenciam significativamente a maneira como o texto é decodificado, tornando a interpretação subjetiva e variável. Mas, à medida que os códigos textuais se tornam mais complexos, os textos se tornam herméticos, fechados em si mesmos, de tal modo que já não se consegue interpretá-los, para retornar às imagens que tentaram explicar.

Assim, os textos também se tornam biombos, justamente quando não se tem a capacidade de decodificá-los e reconstruir ou concretizar as imagens das quais são abstrações. A imagem tradicional codifica o mundo. Por sua vez, “a escrita é metacódigo da imagem” (FLUSSER, 2002, p. 10). Se não podemos metadecodificar os textos, não alcançamos as imagens de mundo que eles metacodificam.

Ocorre, porém, que os textos podem tapar as imagens que pretendem representar algo para o homem. Ele passa a ser incapaz de decifrar textos, não conseguindo

⁶ “[...] ter consciência da linearidade (por exemplo, a causalidade).” (FLUSSER, 2002, glossário).

reconstituir as imagens abstraídas. Passa a viver não mais para se servir dos textos, mas em função destes. (FLUSSER, 2002, p. 11)

A esse fenômeno, o filósofo chama de *textolatria* – tomar os textos como sendo a própria realidade –, o valor é atribuído à forma textual em si, fazendo com que as pessoas vivam em função dos textos e das narrativas neles contidas, sem se relacionarem com a imagem de mundo que representam. Por exemplo, o texto científico: em um texto de física quântica criamos teorias acerca do mundo, mas não conseguimos imaginá-las. Ou ainda, é possível descrever matematicamente um poliedro de quinhentos lados, mas não conseguimos concretizar sua imagem.

Como consequência desse impasse gerado pela escrita, chega-se ao terceiro momento cultural, que se dá pela invenção de uma nova técnica aliada à ciência na modernidade, a qual propiciou uma transição significativa na forma como a sociedade se estrutura. Um novo tipo de imagem ganha um caráter ainda maior de veracidade quanto ao mundo material: as *imagens técnicas*, que pulverizam a dimensão linear da escrita. A passagem da textolatria para as imagens técnicas implica uma mudança na epistemologia, onde o conhecimento é cada vez mais visual e menos textual. Essas mudanças envolvem várias etapas e transformações e, por isso, é necessário um tópico somente para problematizar esta questão.

2.2 Da Imagem Técnica aos Dispositivos Cibernéticos

A *imagem técnica* abre caminho para um novo momento cultural, que Flusser chamou de *pós-história*⁷. Segundo Flusser, é a era em que a linearidade da história se dissolve, em que a narrativa progressiva dá lugar a um jogo de repetições programadas. Diferente do passado, em que os atos humanos se voltavam para a transformação do mundo, agora dirigem-se às imagens, que não mais representam a realidade, mas a estruturam como programas. Nesse cenário, as imagens técnicas tornam-se barragens que acumulam eventos, não para compreendê-los ou superá-los, mas para reconfigurar a percepção dos receptores, moldando-os conforme seus próprios códigos. Assim, a história não apenas se fragmenta, mas se transfigura em um sistema autorreferencial, onde a ação não transforma o real, mas manipula a experiência através da programação simbólica.

Isto é a “pós-história” [...] Os atos não mais se dirigem contra o mundo a fim de modificá-lo, mas sim contra a imagem, a fim de modificar e programar o receptor da imagem. Isto é o fim da história [...]. A reta da história se transforma no círculo do eterno retorno. As imagens passam a ser barragens que acumulam eventos a fim de

⁷ “[...] processo circular que retraduz textos em imagens”. (FLUSSER, 2002, glossário)

recordá-los em obstáculos repetitivos, isto é, em programas. (FLUSSER, 2008, p. 59)

A imagem técnica é um tipo específico de imagem produzida por meio de *aparelhos*, logo, é diferente das formas de representação visual anteriores, como a pintura ou o desenho (baseada na habilidade manual e na criatividade artística individual). Em vez disso, a imagem técnica é resultado de um processo codificado, automatizado e controlado por dispositivos tecnológicos, baseados em textos científicos: “[...] imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos dos textos – o que lhes confere posição ontológica diferente das imagens tradicionais.” (FLUSSER, 2002, p. 13) Mas, antes de explorar as questões das imagens técnicas, é necessário compreender alguns conceitos importantes que caracterizam esse novo momento, pois segundo Flusser, estes estão imbricados no entendimento da sociedade tecnológica.

Considerando a civilização ocidental, na antiguidade e no período medieval, os elementos fundamentais pertenciam à ordem da *finalidade*, ou seja, a uma noção de destino com a qual a humanidade precisava confrontar-se, de maneira objetiva, caso almejasse sua emancipação. Na era moderna, esses elementos se concentraram na noção de *causalidade*⁸, pela qual a humanidade se arriscou a ser mecanicamente determinada. No que concerne à contemporaneidade, marcada por Flusser como “pós-história”, destaca-se a noção de programa, segundo a qual o problema clássico da liberdade humana torna-se quase inexpressível, uma vez que o acaso que rege os processos que dão origem a essa situação não permite prever, de forma alguma, os resultados das virtualidades contidas no programa. Para Flusser, programa é um conjunto de regras ou algoritmos que determina o funcionamento de um aparelho, logo, a programação refere-se ao processo de criação e configuração desses programas (atualmente, conhecidos como *softwares*) (DUARTE, 2012, p. 210). “[...] programas são jogos que ‘computam’ (juntam) elementos pontuais ao acaso.” (FLUSSER, 2008, p. 27)

Onde existem programas, há também aparelhos, isto é, dispositivos que fazem com que os programas funcionem. Aparelhos são produtos da técnica, e esta é produto do texto científico. O aparelho é projetado para executar tarefas específicas com base em um programa pré-definido. Isso ocorre por meio da ação dos *funcionários* – indivíduos encarregados de operar esses aparelhos. Mas, se há programas, também devem existir programadores, ou seja, aqueles que definem o conjunto de virtualidades contidas nos programas que operam nos aparelhos, os quais, por sua vez, são manipulados pelos funcionários.

⁸ Entende-se por causalidade a ideia da relação entre causa e efeito: tudo ocorre por determinado fator.

[...] Mas é claro que, no nível mais básico de utilização de uma câmera fotográfica, o seu operador é um funcionário, que obedece às prescrições do programa do aparelho, sem a menor chance de esgotá-lo pela realização de todas suas virtualidades. (DUARTE, 2012, p. 325)

O funcionário, na visão de Flusser, é aquele que desempenha seu papel dentro de um sistema técnico e programado. Segue as regras e as instruções que foram determinadas pelo programa, operando dentro dos limites impostos pelos aparelhos. O funcionário não precisa entender o funcionamento completo do sistema ou do aparelho; sua função é meramente operacional, uma vez que atua de maneira subordinada e programada, executando funções específicas sem questionar o sistema em que está inserido. Nesse sentido, se torna uma engrenagem em uma máquina maior, onde sua identidade e criatividade são suprimidas em favor da eficiência e da conformidade. A atividade do funcionário é impessoal e repetitiva, contribuindo para uma experiência de vida fragmentada e desprovida de significado profundo. Por isso, o conceito de “funcionário” é central para a crítica de Flusser à sociedade contemporânea e a relação dos seres humanos com a tecnologia, pois este representa o indivíduo que, na era da informação e dos aparelhos técnicos, torna-se um funcionário que cumpre funções pré-determinadas sem nada questionar. O programador, ainda que detenha maior autoridade do que o funcionário, está longe de ser onipotente, uma vez que ele próprio também atua como um funcionário de um meta-aparelho, programado por um meta-programa, e assim sucessivamente.

Tendo estabelecido os conceitos de programa, aparelho e funcionário, retornar-se-á, então, à problemática das imagens técnicas. Como dito anteriormente, estas não devem ser entendidas meramente como produtos de um aparelho, mas como o resultado de um emaranhado sistema de programação. A imagem técnica, portanto, não é uma criação autônoma; pelo contrário, é gerada por um aparelho que opera segundo as diretrizes de um programa, o qual é formulado por um programador que, por sua vez, está condicionado pelas restrições de um meta-aparelho. Essa hierarquia evidencia que a imagem técnica, diferentemente da imagem tradicional, é mediada por múltiplos níveis de programação, o que inevitavelmente influencia sua produção, interpretação e impacto na sociedade.

As imagens técnicas surgem da tentativa de recuperar a capacidade imaginativa, que foi suprimida pela textolatria. São abstrações de terceiro grau que procuram suprir o esgotamento do texto e resignificar a realidade, que foi paralisada em conceitos abstratos e inimagináveis. Nesta dialética, as imagens técnicas representam simultaneamente a negação e a conservação dos textos dos quais foram abstraídas.

Historicamente, as imagens tradicionais são pré-históricas; as imagens técnicas são pós-históricas. Ontologicamente, as imagens tradicionais imaginam o mundo; as imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo. (FLUSSER, 2002, p.13)

Para Flusser, tomando os textos como colares formados por pequenas pedrinhas, é como se o fio que as une tivesse se rompido, resultando na dispersão dessas pedrinhas em um universo caótico, que escapa à manipulação, visualização e conceitualização. Contudo, o processo de abstração persiste, pois as pedrinhas (=calculi), que antes constituíam o colar, permanecem ‘calculáveis’. Nesse contexto, os aparelhos transformam as linhas da escrita linear em pontos: os *pixels*, desprovidos de dimensões espaciais e temporais. Os aparelhos calculam os pontos dispersos, e os reúnem em superfícies aparentes (aparentemente plenas). Com isso, a consciência histórica se dissolve, dando lugar à experiência pós-histórica, caracterizada por pontos adimensionais, descontínuos e desarticulados, concretizados em uma imagem técnica.

Toda fotografia individual é uma pedrinha de mosaico: superfície clara e diferente das outras. Trata-se, pois, de universo quântico, calculável (cálculo = pedrinha), atomizado, democritiano, composto de grãos, não de ondas [...]. (FLUSSER, 2002, p. 62)

Esses pontos (*pixels*) são codificados digitalmente, podendo ser manipulados, armazenados e transmitidos eletronicamente. Para que isso ocorra, é necessário que a codificação seja redutível a pontos e dígitos, que por sua vez, podem ser manipulados por aparelhos e seus programas. São pontos agrupados numa superfície (pelo cálculo do aparelho) que dão a ilusão de constituírem uma imagem, quando olhamos a superfície de uma certa distância. Mas se nos aproximarmos o suficiente, o vazio entre os pontos ressurge. As imagens técnicas parecem janelas abertas para o mundo concreto, mas resultam de uma codificação de textos.

A imagem técnica é, portanto, um produto da cultura da informação e da tecnologia digital, refletindo as formas de organização e produção de conhecimento da sociedade contemporânea. Como dissemos anteriormente, não é uma representação direta do mundo concreto, mas uma construção simbólica mediada pela tecnologia. Aí reside a complexidade ontológica das imagens técnicas: sua qualidade visual engendra a ilusão de que são ‘objetivas’, dotadas de um valor aparentemente equivalente ao que é visto diretamente, sem a mediação do processo de *simbolização*, o que intensifica a alienação de seus receptores.

Note-se que embora pareça a *coisa em si*, a decodificação dessa imagem, por sua vez, é um processo complexo, pois envolve a interpretação cultural, a compreensão dos códigos e a participação ativa do receptor. Nesse sentido, as imagens técnicas também podem ser consideradas biombos. Justamente porque parecem extremamente objetivas, escondem os textos dos quais dependem os aparelhos que as produzem. Dessa forma, as imagens técnicas, incluindo a fotografia, substituem cada vez mais a experiência direta do mundo: ao invés de vivenciar e interagir diretamente com o mundo ao nosso redor, tendemos a experimentá-lo por meio de imagens técnicas produzidas por aparelhos. Logo, a realidade é filtrada e reinterpretada por meio dessas imagens.

O caráter aparentemente não-simbólico, objetivo, das imagens técnicas faz com que seu observador as olhe como se fossem janelas, e não imagens. O observador confia nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos. Quando critica as imagens técnicas (se é que as critica), não faz enquanto imagens, mas enquanto visões do mundo. Essa atitude do observador em face das imagens técnicas caracteriza a situação atual, onde tais imagens se preparam para eliminar textos. Algo que apresenta consequências altamente perigosas. (FLUSSER, 2002, p. 14)

No caso das imagens técnicas, a situação é menos evidente. Por certo, há também um fato que se interpõe (entre elas e o seu significado): um aparelho e um agente humano que o manipula (fotógrafo, cinegrafista). Mas tal complexo “aparelho-operador” parece não interromper o elo entre a imagem e seu significado. Pelo contrário, parece ser canal que liga imagem e significado. Isto porque o complexo “aparelho-operador” é demasiadamente complicado para que possa ser penetrado: é a *caixa preta* e o que se vê é apenas *input e output*. Quem vê *input e output* vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da *caixa preta*. Toda crítica da imagem técnica deve visar o branqueamento dessa caixa. (FLUSSER, 2002, p. 15)

No entanto, esse ‘branqueamento’ é demasiadamente complexo de alcançar, pois as imagens técnicas são superfícies em que os processos são transcodificados em cenas. Assim como nas imagens tradicionais – embora por meios diferentes –, também se produz um efeito de ‘magicização’. Antes, nas imagens tradicionais ritualizavam-se os mitos; “A magia atual ritualiza outro tipo de modelo: *programas*. [...] A nova magia é ritualização de programas, visando programar seus receptores para um comportamento mágico programado.” (FLUSSER, 2002, p. 16) As imagens técnicas deveriam ser emancipadoras, fazendo com o que o texto científico hermético se tornasse legível (isto é, imaginável) para os sujeitos, pois deveriam ser, segundo Flusser, o conhecimento, a vivência e modelo de comportamento (epistemologia, estética e ética). Porém, como percebido, as imagens técnicas possuem uma especificidade própria – são programadas pelos aparelhos – que as torna formas de expressão e comunicação dependentes da tecnologia. Essa dependência da imagem técnica tem implicações profundas na maneira como percebemos e compreendemos o mundo. Isso é que

constitui a *caixa preta* de Flusser, sabemos manusear os aparelhos contemporâneos, mas não sabemos como se dá o seu funcionamento interior.

2.3 Da fotografia

Nos tópicos anteriores, foi destacado que a imagem técnica se constitui como a imagem produzida por meio de aparelhos. Como destacado, a primeira forma da imagem técnica é a fotografia, a qual Flusser (2002) tem como primeiro produto pós-industrial em sua contextualização histórica. Isso porque a câmera fotográfica é dotada de programas que possuem um grande potencial de registros fotográficos. Diferente do que ocorre com a decodificação da imagem tradicional, que permite que o observador se oriente no mundo concreto. A decodificação da imagem técnica deve levar aos conceitos e textos científicos que os aparelhos escondem em sua *caixa preta*. “Fotografia são imagens técnicas que transcodificam conceitos em superfícies. Decifrá-los é descobrir o que os conceitos significam.” (FLUSSER, 2002, p. 10)

A câmera fotográfica, que poderia ser vista como simples e pouco significativa em comparação com muitos outros dispositivos/aparelhos, é considerada por Flusser como o modelo crucial para analisar a sociedade contemporânea. Apesar de sua simplicidade de uso, a câmera fotográfica permanece enigmática para a maioria de seus usuários, desconhecida em suas potencialidades e programações: uma caixa preta. Nesse cenário, o ser humano se torna um funcionário que manipula os aparelhos sem compreender seu funcionamento interno. Esta é a questão central que os aparelhos técnicos nos apresentam: como entender o que vai além de sua materialidade e como desvendar suas potencialidades programadas? (ORBEN, 2013)

Para Flusser, o mundo industrial é uma época da cultura em que as máquinas são hegemônicas. Lidam com elas os trabalhadores. Os aparelhos, como a câmera fotográfica, pertencem ao mundo pós-industrial. Lidam com eles os funcionários. Os produtos industriais possuíam valor agregado em sua matéria (enquanto coisas, objetos). Já a fotografia, produto pós-industrial, possui um valor material miserável, dado que seu valor se encontra na *informação* simbólica e imaterial que carrega em sua superfície. Por isso, Flusser afirma que a invenção da fotografia implica em uma “Transvalorização de valores; não é o objeto, mas o símbolo que vale.” (FLUSSER, 2002, p. 27) “Enquanto objetos, as fotografias não têm valor: este reside na informação que guardam superficialmente; são, portanto, objetos pós-industriais”. (FLUSSER, 2002, p. 52).

Imagem implica magia. Aparelho implica automação e jogo. Programa implica acaso e necessidade. Informação implica símbolo. Os conceitos implícitos permitem ampliar a definição da fotografia da seguinte maneira: imagem produzida e distribuída automaticamente no decorrer de um jogo programado, que se dá ao acaso que se torna necessidade, cuja informação simbólica, em sua superfície, programa o receptor para um comportamento mágico.” (FLUSSER, 2002, p. 71)

Nesse sentido, a fotografia pode ser entendida em dois momentos: i) o instante da produção da imagem técnica e ii) a sua leitura posterior. Inserida no mundo contemporâneo, segue a relação binária de produção da informação e distribuição. Ocorre uma relação entre os dados pré-existentes, isto é, o fotógrafo e o programa⁹ com as informações externas que se apresentam.

É interessante ressaltar o que Flusser entende por “informação”, pois nisso também reside uma das críticas do filósofo voltada para contemporaneidade. Flusser afirma que “Informação é epiciclo negativamente entrópico que deverá voltar à entropia da qual surgiu.” (FLUSSER, 2011, p. 96) Quando diz que a “Informação é epiciclo”, faz referência à astronomia antiga, que demonstravam planetas em movimentos circulares dentro de círculos maiores, sugerindo assim que a informação não se move em linha reta, mas em ciclos, ou seja, não segue uma trajetória simples e direta: a informação surge, é processada, disseminada e transformada em ciclos repetitivos e complexos. Com “negativamente entrópico”, Flusser se referiu a um conceito da termodinâmica, a entropia, que indica o grau de desordem ou aleatoriedade de um sistema; assim, a informação é epiciclo negativamente entrópico porque se opõe à desordem, uma vez que organiza o caos, cria padrões, ordem e estrutura. Porém, há na sociedade informática um retorno à entropia, porque também o excesso de informação desarticulada destrói toda tentativa de ordenação. A informação acumulada aleatoriamente inevitavelmente voltará ao estado de desordem (entropia) de onde veio. Ou seja, a ordem que a informação cria é temporária. Com o tempo, a informação meramente acumulada se degrada, perde significado, e retorna ao estado de caos. Nesse sentido, já é possível notar a crítica ao modo como a produção incessante de imagens, dados e informações tenta impor uma ordem ao mundo, mas essa ordem é efêmera, já que a informação sempre acabará sendo absorvida pelo caos da entropia.

É importante destacar um outro conceito presente na citação anterior, a saber, o de *automação*, que está intrinsecamente ligada à questão da câmera fotográfica. Automação é, portanto, o “processo de acidentes programados do qual a intenção humana foi eliminada, para se refugiar no programa produtor de acidentes.” (FLUSSER, 2008, p. 27) Sabe-se

⁹ Programas “[...] são sistemas que recombina constantemente os mesmos elementos.” (FLUSSER, 1985, p. 39).

historicamente que os primeiros aparelhos (fotografia e telegrafia) foram desenvolvidos na intenção de simular (*mimese*) o pensamento humano, recorrendo às teorias científicas. Por isso, é importante salientar o que o filósofo chama de *caixa preta*: são aparelhos que simulam o pensamento humano a partir de símbolos/códigos contidos em sua programação, são “Caixas pretas que brincam de pensar” (FLUSSER, 2002, p. 28). Assim, entende-se que “automaticidade” é uma característica essencial dos aparelhos, porque estes operam de maneira automática, seguindo rigorosamente as instruções do programa, sem a necessidade de intervenção humana. Nesse sentido, Flusser argumenta que a dependência crescente da sociedade em relação aos aparelhos leva a uma *alienação*, pela qual os seres humanos perdem sua capacidade de reflexão crítica e criatividade, tornando-se meros funcionários dos aparelhos.

2.4 O domínio das imagens técnicas no tecer do tecido social

Como salientado anteriormente, para Flusser, a sociedade contemporânea (pós-histórica) encontra-se em um estado de onipresença das imagens técnicas, especialmente as fotografias, expostas em notícias, mídias sociais, camisetas, etc. Essa onipresença tem o seu ápice quando se dá às imagens técnicas um caráter verídico, isto é, quando a partir delas se determina *o que é, e o que não é*. Isso se dá porque, embora sejam produtos de complexos processos programados, causam a ilusão de imediatividade e de objetividade. Essa ilusão oculta a natureza construída e manipulável da imagem técnica por parecerem facilmente interpretáveis. Além disso, essa ilusória facilidade interpretativa das imagens técnicas cria também uma resistência aos textos, uma vez que para interpretá-los é necessário o domínio dos códigos da escrita e de conceitos complexos. Desse modo, cabe destacar que para interpretar as imagens técnicas de fato, é necessário desfazer o cálculo que o programa do aparelho faz, para chegar aos pontos avulsos que são os conceitos dos textos, que por sua vez, representam as imagens tradicionais. Portanto, a “interpretação rápida” das imagens técnicas ilustra o que elas mostram, mas não o que ocultam, resta em um plano superficial, que por sua vez, pode causar uma passividade do ser humano perante os fatos. Essa passividade revela uma nova forma de pensar: um pensar mediado por aparelhos, em que o papel crítico do observador é deslocado para a confiança nas imagens.

Encontra-se ainda uma outra característica presente no ser humano contemporâneo: o *tédio*. Aqui faz-se um adendo: como o *tédio* e o *ócio* tomaram significados diferentes daqueles venerados na Grécia antiga. Na antiguidade, o *tédio* (experimentado nos negócios da vida

cotidiana) e o ócio (tempo livre) eram considerados estados essenciais para a reflexão filosófica e o desenvolvimento intelectual, e posto por alguns – como Platão, por exemplo – como condição necessária para a contemplação e o cultivo da virtude. O tempo livre permitia que os indivíduos se voltassem para si mesmos e para as questões profundas sobre o ser do bem, do belo e da verdade. Logo, o tédio estava longe de ser algo negativo.

Contudo, com o advento da sociedade industrial e a consolidação do capitalismo, o valor do ser humano passou a ser medido pela sua produtividade e o tempo tornou-se um recurso maximizado. A ideia de ócio passou a ser vista como algo a ser combatido, pois foi reinterpretado como sinônimo de improdutividade. Um autor que trabalha bem a sociedade atual é o filósofo sul coreano Byung Chul Han. Em sua obra *Sociedade do Cansaço* (2017), Han argumenta que os indivíduos são constantemente pressionados a realizar diversas atividades ao mesmo tempo, algo que ao longo dos séculos foi introjetado de tal maneira que os mesmos se sentem culpados ao descansar, visto que o repouso é percebido como uma forma de “não estar fazendo o suficiente” para justificar sua existência. Nesse sentido, tédio e ócio perdem seu papel positivo e passam a ser combatidos. Por isso, vê-se uma sociedade cansada e sem *tempo* para ler textos que propõem a explicação demorada de algo que rapidamente pode ser mostrado por meio de uma imagem, logo, uma sociedade fascinada pelo sentimento/efeito mágico e imediatista das imagens. Percepções que Flusser já previa quando afirmou que a sociedade informatizada iria viver imersa nas informações, conhecimentos e experiências, sensações, “[...] para fazer com que as pessoas esqueçam o tédio. O homem informatizado vai jogar, produzir arte, participar, antecipar, para esquecer o tédio.” (FLUSSER, 2019, p. 6, tradução nossa)

Segundo Duarte (2012), na antiguidade esperava-se as estações para o trabalho de colheitas, o que exigia dos agricultores a paciência. Na era industrial, aguardava-se o sonhado progresso, que demandava esperança por parte dos trabalhadores. Agora, a atitude presente é de puro tédio, pois a *espera* é determinada pelo ritmo dos aparelhos. Duarte afirma que essa experiência é a de um tempo parado, do qual a espera a ele associada, isto é, a pausa no funcionamento dos aparelhos, coincide com a experiência da própria vacuidade: “[...] não apenas as caixas pretas de nossa vida cotidiana têm fendas, como nós próprios nos descobrimos como fendas.” (DUARTE, 2012, p. 185). Ao perceber esse fato, simultaneamente descobrimos a função *existencial* dos aparelhos: preencher nossas fendas, funcionando para nos divertir da experiência de morte.

Cabe destacar o capítulo “Nosso Divertimento” presente na obra *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar* (1983), no qual Flusser se dedica a demonstrar como as

tecnologias visam o divertimento, como forma distração multiforme daquilo que é nosso calcanhar de aquiles: a inalcançável felicidade (em um mundo capitalista) e a morte. Segundo o filósofo, procuramos as *sensações imediatas* proporcionadas pela técnica, pois “A experiência da sensação faz esquecer o ‘eu’ e o ‘mundo’”. O filme da TV, a notícia sensacional, o jogo de futebol, divertem a consciência da tensão dialética entre ‘eu-mundo’” (FLUSSER, 1983, p. 114). Isto significa que, enquanto nos divertem, as técnicas alienam, e isso não nos parece um problema, pelo contrário, parece-nos justamente o objetivo, o confronto com a nossa consciência fica para depois. O mundo se tornou *espectacular*, nada é tomado a sério, pois, tudo nos *diverte*, tomamos tudo como algo sensacionalista: arte, filosofia, política, ciência, opressão, fome, etc. Dessa forma, nota-se inclusive que não há uma preocupação com a explicação/veracidade de algo, apenas a confirmação do que se deseja.

Queremos vivenciar o máximo, acumular sensações, porque nas sensações sucessivas vamos divertindo a consciência da alienação nossa quanto ao mundo. (FLUSSER, 1983, p. 115)

[...] Martelam a nossa consciência infeliz com bombardeio de sensações dia e noite. E conseguem divertir-nos com tudo isso apenas, porque estamos colaborando com eles. Queremos ser divertidos, e exigimos divertimento sempre mais intenso, por isso não suportamos o confronto com a nossa consciência infeliz. (FLUSSER, 1983, p. 117)

E assim a fotografia vai modelando seus receptores. Estes reconhecem nela forças ocultas inefáveis, vivenciam concretamente o efeito de tais forças e agem ritualmente para propiciar tais forças. Exemplo: em fotografia de cartaz mostrando escova de dentes, o receptor reconhece o poder da cárie. Sabe que é força nefasta e compra a fim de passá-la ritualmente sobre os dentes, conjurando o perigo (espécie de sacrifício ao “deus Cárie”, ao Destino). (FLUSSER, 2002, p. 58)

Essa modelagem da sociedade é o que o filósofo chama de *programação*, pois o que está por trás de toda imagem técnica é um programa com conceitos (textos) que serão expressos em cenas, programadas por um programador. Isso significa que é por meio do conceito que se define o programa, que resultará nas imagens por ele produzidas. As imagens técnicas nada mais são do que a expressão de uma determinada programação presente em um determinado aparelho, que por sua vez, já foi pré-definido por modelos e padrões conceituais.

Assim, os conceitos e padrões propagados pelas imagens técnicas, através de diversas formas midiáticas, exercem uma influência decisiva na programação da sociedade. Essas imagens determinam modelos que são disseminados e condicionam as escolhas possíveis, seguindo a lógica da programação estabelecida. Logo, em meio a uma sociedade programada “o pretenso significado das imagens técnicas não passa de imperativos [determinantes] a ser

obedecidos. Tal imperativo, tal ponta de dedo que aponta o caminho a ser seguido, é ‘o que as imagens técnicas significam’” (FLUSSER, 2008, p. 73).

Flusser argumenta que ilusoriamente as imagens técnicas preenchem esse vazio com figuras, todavia, por trás destas sempre haverá um espaço vazio, que será mantido a depender da superficialidade do observado (ainda que se sustente por uma determinada distância). É justamente essa superficialidade das imagens técnicas que produzirá uma sociedade vazia, sem sentido e fragmentada, tais quais os *pixels* sobre um plano vazio: “Na sociedade pós-industrial o tempo é *abismo*. Vórtice do presente que suga tudo.” (FLUSSER, 1983, p. 125)

2.5 Da Fragmentação da Experiência

Segundo Flusser, ao ser lançado no mundo, o ser humano é desde o princípio de sua vida, solitário e carente de sentido; sendo a existência humana uma *condenação à morte*, pois, ao passo que reflete sobre ela, se encontra em um abismo enorme pela falta de respostas. Na era das imagens tradicionais, as imagens serviam para representar o mundo e ajudar o ser humano a orientar-se; as imagens míticas e religiosas ofereciam formas de transcender a finitude, proporcionando a sensação de *continuidade cíclica* da vida. Com o surgimento do texto – e com este, a *narrativa histórica* – o ser humano criou grandes narrativas *lineares* que lidavam com o tempo de maneira mais racional, pois estruturou-se a morte dentro de uma sequência temporal que confere sentido à existência. Nesse sentido, ao criar histórias interligando passado, presente e futuro, oculta-se de certo modo o abismo existencial, pois oferecia algo dentro de uma perspectiva temporal contínua.

Mas, é no terceiro momento cultural, a pós-história, que Flusser vê a condenação à morte emergir de forma mais aguda e inescapável. Na era das imagens técnicas, os mecanismos simbólicos e narrativos, que outrora ocultavam o abismo, se dissolvem. As fotografias, os filmes e as mídias digitais não oferecem uma continuidade narrativa ou uma transcendência simbólica; são fragmentados, desprovidos de profundidade e incapazes de fornecer sentido ao longo do tempo. A vida, nessa nova configuração, é vivida em um presente absoluto, em que a conexão com o passado e o futuro é quebrada.

Flusser sugere que, ao chegarmos ao final da história, a fragmentação da experiência trazida pelas imagens técnicas expõe de maneira crua o abismo da existência. A mediação simbólica e narrativa é enfraquecida; assim, o ser humano se vê confrontado diretamente com sua finitude e a falta de sentido duradouro. Por isso, a origem do ser humano está no salto

sobre o abismo; os “símbolos são instrumentos para transpor o profundo abismo” (Flusser *apud* BIDLO, 2016, p. 2). O ser humano cria códigos (símbolos e signos) também por necessitar de sentido em meio ao caos. A partir destes, engendra um véu de significados sobre o mundo material, tornando-o apreensível, porém, estes também podem determinar nosso acesso ao mundo, uma vez que imersos nesse universo desses códigos, somos também pré-forjados, pré-definidos e pré-formados.

Desse modo, na pós-história a ideia de temporalidade se transforma radicalmente: a imagem técnica, ao contrário do texto, não narra, mostra. Captura instantes congelados, fragmentos desconexos de uma realidade que é exibida de maneira pontual e descontextualizada. Essa nova temporalidade, que privilegia o presente imediato, está associada à ideia de uma *experiência fragmentada e superficial*, algo que Flusser conecta à ideia de “zero-dimensionalidade”. O conceito de zero dimensão é usado para descrever essa forma de experiência marcada pela falta de profundidade e pela pulverização do tempo e do espaço. Isso se dá pela predominância dos *pixels* – como dito anteriormente – que são os menores elementos das imagens digitais e funcionam como uma analogia para a maneira como a experiência humana é desagregada.

Os *pixels*, segundo Flusser, são desprovidos de profundidade porque embora constituam uma imagem técnica, não possuem conexão com uma realidade tridimensional de maneira direta. Cada *pixel* é uma unidade isolada; é apenas na articulação de múltiplos *pixels* que a imagem ganha sentido. No entanto, mesmo quando reunidos, os *pixels* não reconstituem uma profundidade existencial, pois permanecem como fragmentos, pontos isolados que formam superfícies visuais cheias de vazio. O que se vê é um amontoado de partes, mas a profundidade da experiência que se tinha no mundo histórico (carregada de passado, narrativas e continuidade) é perdida.

Essa tendência à desincorporação é central para Flusser, quando refletiu que a sociedade contemporânea é caracterizada pela desmaterialização da experiência, pela qual os corpos e os contextos são substituídos por representações técnicas cada vez mais abstratas e desencarnadas. A corporalidade, que em momentos anteriores era fundamental para a experiência do mundo, agora é cada vez mais reduzida a dados e fragmentos de informação. O mundo é visto através de telas, e o que se vivencia torna-se apenas uma simulação da realidade. Os eventos, os corpos e as ações tornam-se imagens planas, desprovidas de espessura existencial.

Ora, essa característica é pós-histórica porque, ao contrário das imagens tradicionais, as imagens técnicas não são manifestações tangíveis ou corpóreas, mas sim abstrações,

códigos produzidos por aparelhos e processados por outros aparelhos. Uma vez que a realidade é mediada por esses códigos, o contato com o mundo físico/material se dissolve. Cada vez mais se interage com símbolos e menos com a realidade em si. Isso, para Flusser, impede o ser humano de captar a totalidade e a complexidade do mundo ao redor, limitando a compreensão e a experiência.

Em suma: i) as imagens técnicas tendem a ser *superficiais*, por fornecerem uma representação visual aparentemente imediata de um objeto ou evento sem aprofundar em suas complexidades, o que resulta em uma compreensão simplista ou estereotipada da realidade; ii) as imagens técnicas podem moldar “padrões” de *pensamento*, pois apresentam uma realidade pré-fabricada, limitada pelos algoritmos e pela programação por trás das tecnologias de imagem, restringindo a capacidade de reflexão e análise crítica; iii) consumir imagens técnicas geralmente requer menos esforço cognitivo do que a leitura de textos ou a escuta de discursos – isso torna as pessoas mais *passivas* em relação ao conhecimento e à compreensão do mundo, aceitando informações prontas sem questionar; iv) as imagens técnicas têm o poder de *produzir significados* e influenciar a maneira como os eventos e experiências são interpretados, dado que elas podem ser manipuladas para transmitir mensagens específicas e moldar opiniões públicas; v) vivendo em uma era digital, as pessoas são constantemente bombardeadas por imagens técnicas através de dispositivos eletrônicos – essa *hiperconexão* leva a uma constante *distração* (inclusive proposital), afetando a capacidade de concentração e reflexão profunda; vi) as imagens técnicas podem ser *reproduzidas* e disseminadas em grande escala, sendo assim difícil atestar sua autenticidade e veracidade. “A nova magia é ritualização de programas, visando programar seus receptores para um comportamento mágico programado.” (FLUSSER, 2002, p. 16)

Ademais, vale destacar que, embora isso seja trabalhado no próximo tópico mais detalhadamente, um dos efeitos mais impactantes da fragmentação da experiência é a dissolução da narrativa histórica. Na era das imagens técnicas, como assinalado anteriormente, o tempo é comprimido em um presente constante, eliminando a linearidade e o sentido de continuidade que eram característicos da era dos textos. Sem uma conexão com o passado e sem uma projeção para o futuro, os indivíduos ficam presos em um presente eterno, criando uma sensação de desorientação e falta de propósito.

Desse modo, esse *exame* de dependência retoma as nossas reflexões anteriores sobre o bloqueio da compreensão da realidade causado pelas idolatrias. Tem-se uma sociedade informacional programada, isto é, um mundo inundado por imagens programadas, por aparelhos automáticos. Os trabalhadores se transmutam em funcionários, empurrados cada

vez mais para o setor terciário. Cada vez mais deixamos de lado nosso interesse pelo mundo material, dando atenção ao mundo simbólico das informações. Nesse contexto, onde reside o espaço para a liberdade? Todas essas circunstâncias criam uma alienação profunda: os indivíduos, ao interagir com as imagens técnicas, não compreendem os programas que as geram e as condicionam, tornando-se funcionários passivos, presos numa teia de imagens e informações que eles próprios não controlam. “Se não conseguirmos aquele deciframento, as imagens técnicas se tornarão opacas e darão origem à nova idolatria, a idolatria mais densa que a das imagens tradicionais antes da invenção da escrita”. (FLUSSER, 2008, p. 29)

Nesse cenário, em um primeiro momento, vislumbra-se um Flusser completamente negativo e desacreditado de uma possível tomada de atitude crítica por parte da sociedade; mas, em uma segunda análise, o filósofo demonstra algumas saídas, como por exemplo, o que aqui será chamado de passagem do fotógrafo passivo para o filósofo-fotógrafo.

2.6 Desvendando as regras do jogo: o fotógrafo-filósofo

A sociedade do fim deste século é a do *homo-sapiens-em-crise*: desorientado, procura se ater às coisas, a fim de se encontrar. Mas, tudo que o cerca é manipulado e gasto, a estas é difícil ater-se. Necessitam-se de novidades que permitam o apoio para não se perder. Essas raridades são para Flusser, as *obras de arte*. Nisso se toma inclusive uma advertência: “ou encontramos, apoiado sobre a arte, o novo homem, ou estamos perdidos.” (DUARTE, 2012, p. 95) Esta advertência e possibilidade de todos serem artistas é destacado no capítulo “Brincar” (FLUSSER, 1983), no qual o filósofo retoma a ideia de que, no fundo, os aparelhos são apenas “brinquedos”, e de que a forma para lidar com eles seria *jogando*, ou brincando. O artista seria aquele que brinca na tentativa de criar novas informações e, assim fazendo, se torna um “jogador que se engaja em opor, ao jogo cego de informação e desinformação lá de fora, um jogo oposto” (FLUSSER, 2008, p. 93).

Fica claro que o conceito de “jogo” em Flusser refere-se à interação entre o ser humano e o aparelho. O uso dos aparelhos seria como uma forma de jogo, no qual o operador (ou jogador) segue as regras do programa, mas também pode tentar explorar as possibilidades dentro dos limites estabelecidos. Dentro do jogo, o filósofo destaca as noções de *acaso* e de *necessidade*: o “acaso” surge quando o jogador encontra maneiras inesperadas ou criativas de usar o aparelho, indo além da programação original; a “necessidade”, por outro lado, são as regras rígidas do programa que o jogador deve seguir. Assim, percebe-se que o jogo é uma

metáfora para a liberdade humana limitada pela tecnologia, na qual a criatividade é constantemente tensionada pelas restrições impostas pelos programas. É nesse processo que estaria implícito o nascimento de um novo ser humano: a transformação *homo faber* em *homo ludens* no nascer pós-histórico. “Em suma: o que devemos aprender é assumir o absurdo, se quisermos emancipar-nos do funcionamento. A liberdade é concebível apenas enquanto jogo com programas.” (FLUSSER, 1983, p. 31)

O novo ser humano irá brincar com as regras, sabendo que brinca, visando não vencer o jogo, mas enriquecê-lo, tornando-se assim, um ser humano artístico. Para Flusser, a arte é uma maneira de resistir ao automatismo, pois oferece uma abertura para a criatividade e para a liberdade dentro de um sistema que busca a repetição e a previsibilidade. Enquanto o funcionário age de maneira automática, seguindo os comandos do programa do aparelho, o artista é aquele que pode quebrar essas regras, usando o aparelho de forma inovadora, inesperada e crítica. O artista se apropria do aparelho de forma não convencional, explorando suas limitações e possibilidades de maneira criativa. Assim, o artista subverte o programa, rompendo com a lógica estabelecida pelo aparelho e revelando novas formas de ver e pensar. A arte, portanto, é uma atividade essencialmente libertadora, que permite ao ser humano reconquistar sua capacidade de questionar, criar e transformar o mundo ao seu redor.

Ao falar da possibilidade de um fotógrafo-filósofo, podemos ressaltar as atitudes que a este seriam necessárias, conforme o capítulo “gesto de fotografar” (FLUSSER, 2002, p. 29). O gesto de fotografar envolve alguns aspectos importantes a serem destacados: i) *decisões* sobre o que será fotografado, como a cena será enquadrada e o momento exato do disparo. Essas escolhas são influenciadas pelo olhar do fotógrafo, suas experiências, perspectivas culturais e o contexto em que a fotografia é feita; ii) o fotógrafo, ao fazer suas escolhas, está expressando sua *intenção* e buscando transmitir um significado através da imagem produzida – é uma forma de comunicação visual, na qual o fotógrafo busca compartilhar sua visão do mundo, seus sentimentos ou suas ideias; iii) Flusser incentiva os fotógrafos a *refletirem* em seus gestos de fotografar, a *questionar* suas escolhas e a considerar o impacto que suas imagens podem ter no espectador e na cultura em geral – dessa forma, sugere que os fotógrafos devem estar cientes da *linguagem fotográfica* que estão utilizando e da mensagem que estão transmitindo. Nesse contexto, a fotografia é usada por Flusser como uma quebra técnica de paradigma, dado que ela inicia nossa condição pós-histórica, admitindo então que, atentos às problemáticas, nossas tecnologias nos propiciam além da utilidade, uma nova relação com um novo mundo.

2.7 Da educação escolar

No capítulo *Nossa escola*, Flusser (1983) demonstra seu descontentamento com a mudança da educação no espaço escolar, refletindo como esta mudara desde a antiguidade para os tempos atuais: “a escola, originalmente lugar da filosofia, passou a ser, na sociedade moderna, lugar da vida ativa, e passará, no futuro, a ser lugar da escravidão econômica do eterno retorno.” (FLUSSER, 1983, p. 149) Mas, como dito anteriormente, embora se demonstre negativo às transformações e tenha um trágico prognóstico do que a escola se tornará, ainda mantém um fio de esperança, ao tentar conduzir a possibilidade de luta contra aquilo que está por vir.

A terminologia da palavra escola vem da palavra grega “*scholê*”, que significa “ócio”, ou seja, na antiguidade (para quem fazia parte de classes sociais privilegiadas) tinha-se espaço e tempo livre para contemplação das formas inteligíveis, das teorias filosóficas acerca dos mais variados setores da vida humana. Porém, com o advento da era industrial, a escola se deforma, deturpa o significado de teoria e transforma-se em um lugar de um saber a serviço do poder, da realização industrial. Ou seja, a escola tornou-se um aparelho voltado à formação de indivíduos produtivos dentro da lógica mecanicista. O ideal contemplativo cedeu lugar à transmissão sistemática do conhecimento, pautada na linearidade da escrita e na compartimentalização disciplinar; o que explica a divisão da escola em três níveis: i) primária, voltada para treinar o proletariado; ii) secundária, para treinar os administradores e iii) superior, destinada à elite responsável pelo “progresso” das obras. (FLUSSER, 1983)

Já a cultura pós-histórica traz consigo um novo desafio: saber lidar com um ambiente em que a informação já não se organiza de forma linear, mas em redes dinâmicas de processamento e recombinação. O modelo de ensino baseado na escrita e na lógica sequencial se choca com a emergência das imagens técnicas, que operam segundo uma lógica programática e, no fundo, zero dimensional. Flusser argumenta que a escola, ao manter-se presa à estrutura da história, torna-se cada vez mais *obsoleta*, incapaz de dialogar com a fluidez da comunicação contemporânea. Teoricamente, o estudante pós-histórico já não aprende pelo acúmulo de informações, mas pela interação com os aparelhos, que oferecem um novo tipo de conhecimento, mais próximo da experimentação do que da transmissão dogmática.

Pois tal escola industrial moderna passa atualmente por uma *crise*. Passa ela a ser supérflua, inoperante, e antifuncional. *Supérflua*, porque os aparelhos programam o funcionamento da sociedade com métodos superiores aos disponíveis à escola.

Inoperante, porque a escola moderna tem estrutura apropriada a estrutura atual do saber e fazer. É *antifuncional*, porque a escola moderna funciona mal no interior do sistema comunicológico reinante. [...] O que urge, atualmente, é repensar não apenas o significado de “aprendizagem”, mas sobretudo o significado de “teoria”. (FLUSSER, 1983, p. 145)

Diante desse cenário, Flusser propõe uma reformulação radical da escola, que deveria abandonar sua função de mero repositório de saberes, para se tornar um espaço de jogo e invenção. A educação precisaria capacitar os indivíduos a compreender e a manipular os códigos dos novos meios, tornando-se programadores e não meros executores de ordens. Contudo, Flusser não sugere uma adesão irrefletida à tecnologia, pois percebe o risco de que a escola, ao tentar se modernizar, acabe apenas substituindo um modelo mecânico por outro, igualmente programático. O verdadeiro desafio seria formar indivíduos capazes de questionar os próprios códigos que estruturam sua experiência, introduzindo rupturas criativas e novas possibilidades de existência.

[...] às costas do aparelho os alunos da escola futura transcenderão o aparelho. Perceberão eles o aparelho como jogo. Serão jogadores com as regras que aprendem. Transcenderão a função, não como produtor de filmes transcende a fita. Mas a transcenderão como o filósofo transcende a cidade. Transcenderão o aparelho *teoricamente e concretamente*. Destarte os institutos tecnológicos podem virar, dialeticamente, academias de em sentido platônico do termo. Podem eles executar a *virada ontologicamente viscosa característica da arte*. (FLUSSER, 1983, p. 151)

Para realizar tal feito, seria necessário que a escola passasse de discursiva para dialógica, uma escola em que não mais se falasse “sobre” mas “com”; os sujeitos deixariam de ser programados para serem programadores; não mais programariam os aparelhos, mas os próprios programas. A possibilidade de uma escola ser assim futuramente, para Flusser, é remota, apesar de exequível.

Orientando-nos para o público alvo a que se dedica esta pesquisa, é possível aproximar as reflexões de Flusser do contexto dos estudantes do Ensino Médio da Escola Básica, pois se, a todo tempo, diz-se que a sociedade contemporânea está imersa em uma fragmentação das experiências causada pelas tecnologias, isso significa dizer que estes sujeitos da aprendizagem estão vivendo neste meio. Ora, sendo educadores e convivendo com os estudantes, é possível notar a influência da tecnologia na forma como percebem o mundo: redes sociais, vídeos curtos, imagens digitais e o uso constante de aparelhos como smartphones, nos quais, como Flusser previu, a informação é consumida rapidamente e muitas vezes sem a profundidade crítica necessária para compreendê-la.

Na escola, essa fragmentação manifesta-se na dificuldade de concentração, uma vez que as imagens técnicas e as mídias digitais fragmentam o tempo e a atenção; na busca por

gratificação imediata e na diminuição do tempo dedicado à reflexão e ao pensamento crítico, torna-se desafiador para os estudantes desenvolver uma visão de mundo coesa e linear. Se nas imagens técnicas têm-se os *pixels*, nas redes (des)informacionais têm-se os *tweets*, que agravam ainda mais o problema, pois diferente do *pixel*, ao serem reunidos não formam um plano, uma imagem, mas sim, um caos entrópico de opiniões. O estudante, a cada dia que se passa, transforma-se em *jovem aprendiz* – programa que insere jovens na experiência de trabalho antes de completar a maioridade, sendo usado aqui como alusão ao termo “funcionário” de Flusser, que já seria o estágio adulto do ser humano – uma vez que são absorvidos pela automação velada de praticidade dos aparelhos. Consomem tudo com passividade, isto é, sem questionar sua veracidade, suas origens ou suas implicações mais amplas.

É fazendo uma análise do cotidiano à luz das ideias de Flusser, que se percebe que os conceitos utilizados nas obras podem ser aproximados da nossa realidade atual, isto é: analisar quais são as intenções políticas por trás da forma como a sociedade está organizada, a que fins serve a alienação veiculada pelas mídias sociais, quais são as burocracias automáticas do sistema que agem de forma automática e mecânica e, claro, como é feita a manutenção dos funcionários desse sistema chamado país, entre tantas outras analogias que são possíveis de serem feitas, inclusive nas aulas de Filosofia. Assim, as obras de Flusser são mais do que necessárias para nos atentarmos às questões que envolvem a sociedade contemporânea.

Em suma, foi traçado neste capítulo um caminho teórico que perpassou a tríade flusseriana que explica como chegamos ao mundo-codificado-pela-imagem-técnica, a saber, a pré-história (experiência do mundo mediada pelas imagens tradicionais), a história (experiência da imagem mediada pelo texto) e a pós-história (experiência do texto mediada pelas imagens técnicas). Foi ressaltada a mudança de paradigma na forma como se entende a coisa em si a partir da fotografia, e que se não examinada, a imagem técnica programa (governa) a percepção de si e do outro, no que se cria e se consome, prejudicando a livre experiência do mundo. A fragmentação da experiência temporal (e espacial), na época pós-histórica, pela compreensão da realidade a partir das imagens técnicas, compromete a experiência temporal histórica, comprometendo portanto, a capacidade de produzir (narrar) e seguir histórias (com pretensão de verdade ou não, historiográficas ou ficcionais). Como demonstrado, isso ocorre devido ao fato de que as imagens técnicas fornecem fragmentos de narrativas ou narrativas precárias, ao invés de histórias completas e boas narrativas. As imagens fotográficas retratam momentos específicos, mas não revelam o contexto completo da situação. Isso resulta em uma figuração não narrativa da realidade, ou pelo menos em uma

narrativa fragmentada e inconclusa, amputada do seu início e do seu fim, da sua origem e da sua finalidade.

Embora não tenha falado mais detalhadamente sobre a questão da narrativa, Flusser enfatiza a importância de desenvolver uma abordagem crítica em relação às imagens que consumimos, questionando sua autenticidade e contexto, a fim de não perder de vista a narrativa mais ampla por trás das imagens – embora para Flusser a narrativa está, assim como nossas experiências, fragmentada, quase que perdida. Por isso, no capítulo seguinte, na tentativa de complementar as ideias propostas por Flusser, encontram-se algumas considerações acerca da “narrativa”, a partir dos conceitos do filósofo Paul Ricoeur em sua obra *Tempo e narrativa*, pois enquanto Flusser se concentra na cultura da imagem e sua influência na percepção, Ricoeur explora a narrativa como a forma por excelência de dar sentido à experiência humana. Ambas as abordagens são complementares e podem ajudar a entender melhor a relação complexa entre imagem técnica e narrativa na construção do significado e compreensão do mundo.

3 II - Em busca de uma experiência narrativa em Paul Ricoeur

Paul Ricoeur (1913-2005), nascido em Valence, na França, foi um grande filósofo francês do século XX e XXI, bastante influenciado por Edmund Husserl, Karl Jaspers e Gabriel Marcel, foi um expoente da filosofia nos campos da fenomenologia e hermenêutica. Tornou-se conhecido por sua capacidade de transitar entre diversas tradições filosóficas, conciliando elementos da fenomenologia, existencialismo, psicanálise, filosofia analítica e filosofia moral. Foi professor em várias universidades de renome, tais como a Sorbonne, a Universidade de Nanterre e a Universidade de Chicago, onde lecionou por vários anos. Sua carreira acadêmica foi marcada pelo engajamento em compreender a experiência de mundo individual e coletiva. Para o filósofo, o ser humano está inserido em um campo de tensões; a interpretação de si e do mundo passa por uma constante mediação de símbolos, textos e narrativas. Nesse sentido, Ricoeur explorou também a relação entre memória e história, problematizando as maneiras pelas quais a memória coletiva e individual influencia a compreensão do passado (DOSSE, 2017).

Ricoeur foi um filósofo que buscou unir a reflexão filosófica e a prática ética, deixando um legado que continua a influenciar áreas como filosofia política, teoria literária, ética e estudos sobre memória. Durante o período de vida, recebeu diversos prêmios, incluindo o prestigioso Prêmio Balzan e o Prêmio John W. Kluge, que premia grandes pesquisadores da área de ciências humanas e naturais reconhecendo a relevância, importância de suas obras e contribuições acadêmicas para com a sociedade. Trata-se de um pensador cuja trajetória é indelévelmente marcada pela experiência trágica das duas Guerras Mundiais, e para quem o centro da reflexão filosófica não reside mais no sujeito ideal ou na primazia da razão, mas no homem concreto e real, situado no tempo, atravessado por relações, afetos e linguagem. A filosofia de Ricoeur é perpassada pela opacidade constitutiva da identidade humana, sempre exposta à ameaça do trágico do mal e à *distentio* do tempo – uma experiência dolorosa que Santo Agostinho buscou responder no livro XI das *Confissões*.

Em nosso segundo capítulo, destacamos a forma como Ricoeur entrelaça a temporalidade e a narrativa. Ricoeur foi fortemente influenciado pela tradição hermenêutica, isto é, o estudo da interpretação do sentido, o que pode ser percebido em obras como *A Metáfora Viva* (1975) e *Do Texto à Ação* (1986). Nessas discussões, o filósofo encontra a prerrogativa da narrativa, sendo esta uma extensão natural de sua preocupação acerca de como o ser humano compreende e interpreta o mundo e a si mesmo. Nesse sentido, viu na

narrativa uma ferramenta hermenêutica que permite aos seres humanos organizar a fluidez do tempo e dar sentido à *experiência histórica* e individual. Ricoeur quis aprofundar essa questão, perguntando como o tempo vivido (fenomenológico) pode ser narrado e compreendido. Nesse contexto, o filósofo se deparou com as obras de Santo Agostinho, nas quais vê, nas aporias agostinianas, uma oportunidade para pensar o tempo não apenas como uma questão abstrata, mas como algo que pode ser compreendido por meio da narrativa. Entre suas obras mais célebres está aquela que analisaremos neste segundo capítulo, a saber, *Tempo e Narrativa* (1983-1985), uma trilogia que explora a relação entre tempo e narrativa propondo uma teoria hermenêutica da experiência temporal. Vale ressaltar que, para os nossos fins, tendo em vista a defesa que o filósofo faz do papel da narrativa na forma como os seres humanos compreendem e estruturam temporalmente sua experiência, usamos apenas alguns capítulos do tomo 1 desta obra. A narrativa, segundo Ricoeur, é uma maneira de organizar eventos fragmentados e heterogêneos em uma sequência coerente, conferindo sentido à experiência humana.

O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal. (RICOEUR, 2010, p. 9)

De fato, considero a temporalidade como uma estrutura da existência que se manifesta na linguagem por meio da narratividade, e a narratividade como uma estrutura linguística que possui a temporalidade como seu referencial último. A relação entre ambas é, portanto, recíproca. (RICOEUR, 1980, p. 169, tradução nossa).

Ora, no capítulo anterior, analisou-se a influência das imagens técnicas na sociedade contemporânea, conforme as reflexões de Flusser, que critica a fragmentação da experiência na era da imagem técnica, e revela como os aparatos tecnológicos desconstruem a continuidade temporal, tornando nossas vivências dispersas, superficiais e desvinculadas de uma narrativa coerente. Salientamos que as imagens técnicas fragmentam o tempo em instantes isolados e desarticulados, minando a capacidade humana de constituir uma visão unificada do mundo e de si mesmo.

Tendo compreendido essa condição de fragmentação é que poder-se-á trabalhar os conceitos de narrativa elaborados por Paul Ricoeur. A narrativa oferece a possibilidade de recomposição da temporalidade, do sentido do tempo e, por conseguinte, da experiência humana. Para Ricoeur, a narrativa tem o poder de “costurar” o tempo, conferindo sentido aos eventos, ao organizá-los em uma sequência não apenas cronológica, mas também internamente articulada e coerente (embora, como é trabalhado adiante, é uma coerência que

possui certa discordância). Através do ato de contar histórias¹⁰, configura-se o tempo vivido, transformando a fragmentação em uma totalidade compreensível.

Neste capítulo, é explorado como a concepção de narrativa proposta por Ricoeur pode servir como um antídoto à fragmentação denunciada por Flusser. A articulação entre as imagens técnicas e a narrativa permite a investigação dos caminhos para configurar a temporalidade e a coesão da experiência na contemporaneidade, na tentativa de superar o distanciamento e a superficialidade que marcam o relacionamento do sujeito com o mundo mediado pela tecnologia. Para isso, seguimos o sendero filosófico que Ricoeur percorreu para a elaboração do seu entendimento acerca da relação de reciprocidade entre temporalidade e narrativa.

Todavia, o projeto de Ricoeur apenas se torna exequível com a incorporação de um segundo texto (o primeiro é as *Confissões* de Santo Agostinho) que reorienta sua investigação filosófica. A releitura da *Poética* de Aristóteles possibilita a Ricoeur desvelar potencialidades ainda latentes no manancial inesgotável desse texto de Aristóteles, que permaneciam, até então, veladas. É, portanto, no entrecruzamento original e fecundo dessas duas obras fundamentais que Ricoeur erige uma resposta poética ou narrativa à experiência aporética do tempo.

3.1 Das aporias do tempo

Na obra *Tempo e Narrativa*, Paul Ricoeur delineia algumas interpretações para chegar propriamente à questão da narrativa. A primeira delas, encontra-se no capítulo 1, intitulado “As aporias¹¹ da experiência do tempo”, onde faz uma análise do livro XI das *Confissões* de Agostinho. O filósofo se põs a indagar a questão do tempo tendo em vista compreender a eternidade e o divino na tentativa de reconciliar o divino e o humano, uma vez que falar do tempo contrasta com a eternidade por ser característico da experiência humana. Vale ressaltar que não é de nosso interesse fazer uma investigação detalhada de Agostinho, apenas delinear alguns conceitos importantes, a fim de demonstrar o caminho que Ricoeur percorreu para chegar às ideias de temporalidade que estão intrínsecas à narrativa. A análise conjunta

¹⁰ O termo “história” nos remete a uma narrativa (com pretensão de verdade) que se refere à reconstrução de eventos passados, enraizada em documentos e evidências. Usaremos o termo “estória” para designar a narrativa ficcional, que, por sua vez, trabalha com eventos que não estão presos à obrigação de correspondência factual.

¹¹ Aporia, do grego, significa uma situação de impasse, algo que tem uma certa indeterminabilidade. Assim, uma aporia ocorre quando uma questão apresenta paradoxos e dilemas que desafiam a possibilidade de uma solução clara, colocando a razão em um estado de incerteza, que impede a progressão justificada do pensamento argumentativo.

realizada por Paul Ricoeur do capítulo das *Confissões* de Agostinho, dedicado ao problema do tempo, e da *Poética* de Aristóteles, dedicado ao problema da arte poética, permitiu a Ricoeur estabelecer uma relação intrínseca entre a temporalidade e a narratividade, que por sua vez, é nosso objetivo neste tópico.

Para Agostinho, o tempo é vivenciado por uma consciência (alma) que o percebe como a transição do futuro para o passado. A possibilidade do ser do tempo é dada por meio da memória, da atenção e da expectativa. Nas *Confissões*, o pensador se depara com um problema: como medir o tempo se este não existe objetivamente? – “Que é pois, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei.” (Agostinho *apud* RICOEUR, 2010, p. 17). Se o passado não existe (já não é), o presente não possui extensão (é um instante indivisível, sem duração) e o futuro ainda está por vir (ainda não é), o tempo possui uma “deficiência ontológica” (RICOEUR, 1983, p. 22), ou seja, o tempo depende inteiramente da percepção e da consciência humana para ser experienciado e concebido, tornando-o um fenômeno frágil, transitório e incompleto do ponto de vista do ser.

O célebre excerto de Agostinho, citado acima, remete ao argumento do ser e não-ser em Parmênides – “O ser é e o não-ser não é”. Para Parmênides, o ser, aquilo que existe e que pode ser concebido, é absoluto, eterno, imutável e indivisível, enquanto o não-ser, aquilo que não existe, não pode ser concebido ou dito. Em outras palavras, o argumento de Parmênides pode ser entendido da seguinte maneira: i) o ser é imutável, porque algo que verdadeiramente “é” não pode surgir do nada ou ser destruído, uma vez que isso implicaria uma transição do não-ser (que não existe) para o ser. Logo, o ser é eterno e permanente; ii) o não-ser não pode ser, nem ser pensado, nem ser dito, porque pensar no não-ser seria pensar em algo que não existe. O pensamento só pode se dirigir ao ser, já que o não-ser é vazio, uma ausência absoluta; e por fim iii) o ser é uno, logo, não pode haver multiplicidade ou divisão no ser, sendo que qualquer multiplicidade ou mudança implicaria a presença do não-ser, que é rejeitado pelo filósofo. Dessa forma, a realidade para Parmênides é única, estática e inalterável (Parmênides, 2000, p. 122, fragmento 6).

No caso de Agostinho, trata-se do ser ou do não-ser do tempo, sendo assim, um argumento cético. Cético porque, quando Agostinho aplica essa ideia ao tempo, este torna-se paradoxal uma vez que o passado e o futuro pertencem ao não-ser (pois não estão no presente), e o presente é puro instante sem extensão. Assim, desafia a percepção comumente tida do tempo como algo contínuo e mensurável.

O argumento cético é bem conhecido: o tempo não tem ser, porque o futuro ainda não é, porque o passado já não é e o presente não permanece. Contudo, falamos¹² do tempo como tendo ser: dizemos que as coisas por vir serão, que as coisas passadas foram e que as coisas presentes passam. (RICOEUR, 2010, p. 17)

De acordo com a interpretação de Ricoeur, a questão do tempo em Agostinho pode ser explicada por meio de três noções agostinianas, a saber, o *tríplice presente*, *intentio* e *distentio animi*, sendo a alma o centro das capacidades sensíveis e intelectuais do sujeito, e por isso é que podemos ter a ideia de tempo. O conceito de “tríplice presente” refere-se a aporia do ser do tempo que foi destacada anteriormente a partir do argumento de Parmênides, mostrando a dificuldade que é, para Agostinho, admitir a complexa ideia de que o tempo *é* justamente por sua natureza de fluidez momentânea, e logo, por *não ser* (RICOEUR, 2010, p. 26). Tem-se então três momentos: a memória (presente do passado), a expectativa (presente do futuro) e atenção (presente do presente). Ou seja, o tempo é medido¹³ por um sujeito ativo que consegue experimentá-lo por meio da alma, algo que o filósofo chamou de *distensão da alma*.

Não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer com propriedade: há três tempos, o passado, o presente e o futuro; mas talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos, o presente respeitante às coisas passadas (*praesens de praeteritis*), o presente respeitante às coisas presentes (*praesens de praesentibus*), o presente respeitante às coisas futuras (*praesens de futuris*). (SOARES *apud* Agostinho, 2013, p. 68)

Assim, a alma, embora exista em um presente indivisível, possui a capacidade de se distender em duas direções: para o futuro, por meio da expectativa, e para o passado, por meio da memória. É nesse movimento interior que o tempo se constitui, pois, enquanto medida do movimento, não pode ser apreendido em sua objetividade, apenas na interioridade da alma, onde passado e futuro se fazem presentes na consciência. Assim, a duração só pode ser medida na alma, uma vez que é nela que o tempo se articula como experiência, estendendo-se e unificando-se na memória e na expectativa, que conferem ao presente sua espessura temporal. Em outras palavras, o tempo não é um existente ôntico, mas algo que se dá na interioridade da experiência humana.

Nas *Confissões*, Agostinho dá um exemplo que parece bastante simbólico a Ricoeur: o exemplo da recitação de um poema que se sabe de cor. Ora, o ato de recitar coloca a alma em

¹² Emerge, assim, com clareza, que uma das singularidades do pensamento ricoeuriano reside na centralidade atribuída à linguagem. A articulação entre a problemática do tempo e da narrativa evidencia de modo eloquente a importância que o filósofo confere à palavra, na meditação filosófica sobre a condição humana. É por meio da ação e da enunciação — pelo testemunho e pela narrativa — que a existência transcende sua dimensão meramente biológica e se configura como potência, instaurando a nomeação ética de uma nova ordem e fazendo-se ser possível. Dessa forma, somente através da estrutura simbólica e narrativa da linguagem humana podemos alcançar a compreensão do homem capaz em sua historicidade, eticidade e institucionalidade. (SOARES, 2013).

¹³ É precisamente a questão da medição do tempo que permite Agostinho perceber a distensão da alma.

estado de expectativa; ao iniciar a recitação de um poema, todo ele se apresenta como promessa, um futuro intocado sob o manto da antecipação. Contudo, à medida que os versos ganham voz, o futuro projetado se retrai, cedendo lugar a um passado que cresce a cada palavra proferida, como se ele se alimentasse daquilo que antes era porvir. Assim, configura-se um fluxo incessante que transita do futuro ao passado, atravessando o presente, este instante efêmero, onde se concretiza a arte de narrar o tempo. Dessa forma, a *distentio animi* revela que o tempo só se torna significativo por meio da memória e da expectativa. Sem essas faculdades, restariam apenas instantes isolados, sucedendo-se uns aos outros, desprovidos de qualquer consciência de continuidade. Há de se destacar que a análise de Agostinho abre caminho para a ideia da atividade narrativa ser tida como uma solução “poética” para o paradoxo do tempo, “na medida em que ela própria comporta em um só tempo a intenção e distensão” (RICOEUR, 2012, p. 302).

A *intentio* (intenção) designa o ato pelo qual a alma se direciona para aquilo que apreende, conferindo unidade à experiência do tempo. Enquanto a *distentio animi* revela a dispersão da alma entre passado, presente e futuro, a *intentio* é o princípio que a tensiona e orienta, permitindo que o fluxo temporal se organize na consciência. É por meio desse movimento intencional que a alma pode manter-se atenta ao presente, recordar o passado e projetar-se ao futuro, garantindo a continuidade da experiência temporal. Dessa forma, os conceitos de tríplice presente, *distentio animi* e *intentio* articulam-se em uma dinâmica interna da alma. Se a distensão revela a fragmentação da experiência temporal, a intenção atua como princípio de coesão, permitindo à alma superar a dispersão e estabelecer uma unidade no fluxo do tempo. Assim, o tempo, que não tem existência objetiva fora da alma, constitui-se na interioridade do sujeito por meio desse duplo movimento: uma consciência que se expande e se dispersa, mas que, ao mesmo tempo, busca reunir-se e dar sentido à sua própria temporalidade.

Porém, identifica-se também a principal limitação da abordagem agostiniana, segundo Ricoeur: ao atribuir à *distentio animi* o poder de gerar o próprio tempo, Agostinho reduz a temporalidade à sua dimensão subjetiva e, simultaneamente, não consegue abarcar o tempo em sua plena exterioridade. Sob essa ótica, o tempo não encontra outro “lugar” além da alma, permanecendo, assim, desvinculado de qualquer fundamento cosmológico (GILBERT, 1996). É neste ponto que Ricoeur se distancia – em parte – de Agostinho, pois para Ricoeur, a temporalidade humana pode ser acessada a partir de dois ângulos, o *cosmológico* e o *fenomenológico*. O tempo cosmológico é concebido como algo independente da percepção do sujeito, uma dimensão objetiva e externa do tempo, concebida como uma realidade

mensurável, ordenada e independente da experiência subjetiva. É o tempo dos astros, dos ciclos naturais, do movimento físico, é o tempo medido por relógios e calendários; é o que Ricoeur chama de *tempo do mundo* (GILBERT, 1996). Porém, o tempo também é tudo aquilo que o ser humano experimenta ao longo da vida, sendo assim, não deveria ser compreendido como algo independente da experiência subjetiva (fenomenologia).

Para Ricoeur – como citado anteriormente – o tempo humano só existe enquanto articulado narrativamente. Disso, desvelam-se as seguintes compreensões: o *tempo* é a dimensão enigmática e fundamental para a *ação* humana; e *temporalidade* é a experiência temporal humana, isto é, a sensação que se sente do *devir*. Falar da temporalidade é também indagar-se sobre o *sujeito*, pois trata-se de refletir até que ponto o tempo o molda e infunde significado à existência. Assim, percebe-se a aderência do filósofo à tradição contemporânea da fenomenologia, segundo a qual o tempo não ultrapassa o humano; é o humano que se constitui com ele, em sua temporalidade. A partir dessa perspectiva, é possível compreender também o ponto de vista de Ricoeur em relação à interpretação hermenêutica do sujeito: só há o conhecimento do sujeito por meio do processo de interpretação; por um processo de abstração de um sentido a partir das experiências/vivências. Isso que se chama sujeito, para Ricoeur, não é uma essência fixa ou uma substância imutável, mas uma construção de sentido, *o sentido de uma vida*. Sentido esse que será extraído da *narrativa* de experiências temporais.

Ao explorar a ideia de narratividade, Ricoeur salienta que a narração é uma forma de organizar a experiência fragmentada do tempo, estruturando eventos dispersos em uma sequência coerente, permitindo que o tempo humano, que é vivenciado de maneira disjunta, possa ser compreendido e interpretado de forma mais contínua. Na estruturação da narração, obtém-se o produto, que é a narrativa, a qual transforma o fluxo caótico do tempo em uma trama unificada, com início, meio e fim, conferindo sentido e sentido temporal à experiência vivida. Ou seja, o “paradoxo central da experiência do tempo, aquele da distensão e da intenção, nos ligamos a uma estrutura correlativa da narratividade, a estrutura que Aristóteles indica em sua *Poética* sob o título de *mythos* do poema épico ou trágico.” (RICOEUR, 2012, p. 302)

Em suma, Ricoeur alinha-se a Agostinho quanto à percepção de que o tempo é uma experiência subjetiva, sendo assim difícil defini-lo em termos puramente objetivos. No entanto, Ricoeur vai além da concepção agostiniana, ao propor que a narrativa é o meio através do qual supera-se (poeticamente) as aporias do tempo, organizando assim, o tempo humano e criando uma coerência que envolve discordância e concordância. Ademais, Agostinho tem suas intenções voltadas para a relação entre o ser humano e o divino, enquanto

Ricoeur busca uma explicação direcionada para o contexto existencial e narrativo. Portanto, para Agostinho, o tempo é vivido e organizado dentro da consciência humana, enquanto Ricoeur exige a narrativa, para dar estrutura significativa à temporalidade vivenciada, saltando para fora da alma no tratamento da temporalidade.

Sabendo da condição temporal da narrativa e que esta empreitada carecia de estudo, Ricoeur propõe que o tempo só adquire pleno significado quando estruturado em uma estória (intriga, trama ou fábula), que une significativamente as experiências dispersas do passado, presente e futuro. A narrativa, assim, permite que a experiência temporal, fragmentada e heterogênea, seja unificada e faça sentido.

3.2 Da *Poética* de Aristóteles

Ricoeur concentra-se nos conceitos aristotélicos de *mythos*, *mimese* e *katharsis*, para propor uma reconfiguração gradual do espaço narrativo em sua totalidade. Seu propósito é, de maneira evidente, extrair da *Poética* um modelo de construção da intriga que possa abarcar qualquer forma de composição que se possa denominar narrativa. De um lado, o *mythos*, concebido como a construção da intriga, opera como uma réplica invertida da *distentio animi* agostiniana, na medida em que recompõe, pela estrutura narrativa, a unidade que a experiência temporal dispersa na alma. De outro, o conceito de *mimese*, enquanto atividade mimética, abre caminho para a noção de imitação criadora, na qual a experiência viva do tempo é reinterpretada e configurada pelo desvio instaurado pela intriga, conferindo-lhe nova inteligibilidade. A *katharsis*, entendida como a depuração das emoções de temor e compaixão suscitadas pela tragédia, em conformidade com o cânone do prazer estético que toda obra trágica deve provocar no receptor, conduz Ricoeur à reflexão sobre o impacto do *mythos* no espectador, ouvinte ou leitor. Dessa forma, a *katharsis* torna-se um elemento fundamental para a mediação entre a obra e seu destinatário, estabelecendo uma ponte que permite à narrativa reconfigurar a experiência temporal e afetiva daquele que a recebe (*mimese* III) (SOARES, 2013, p. 142).

O filósofo francês adota a definição aristotélica de narrativa como sendo uma *mimese praxeos*, isto é, como uma representação da ação; ou seja, a narração enquanto *mimese* não é somente uma “cópia” da realidade presa em uma estrutura narrativa; nem tão somente a experiência vivida, ela é parte da estória que está sendo contada. A *práxis* (ação humana) permeia os três conceitos mencionados – *mythos*, *mimese* e *katharsis* –, mas assume papel central nos dois primeiros, pois constitui tanto o objeto da *mimese* quanto a estrutura do

mythos. Em Aristóteles, toda *mimese* poética é *mimese praxeos*, ou seja, uma imitação de ações, e todo *mythos* é *sunthesis pragmaton*, isto é, uma síntese ou organização de acontecimentos em uma intriga significativa. Isso implica que a *katharsis* só ocorre se houver a fabulação de ações, ou seja, se a *mimese* configurar e articular, de maneira coerente e consequente, uma sequência de eventos capazes de gerar reconhecimento e prazer estético no espectador.

Além disso, o conceito de *praxis* desempenha um papel fundamental na mediação entre a ética e a poética, uma vez que constitui o elemento comum a ambos os domínios. As ações humanas, por sua natureza temporal, carregam consigo a experiência do tempo, tornando-se, assim, objeto da *mimese*, sendo configuradas no *mythos*, onde encontram uma forma inteligível e comunicável. Dessa maneira, a narrativa não apenas representa a ação, mas também revela seu sentido e implicações éticas, conferindo-lhe uma dimensão que transcende o mero relato dos acontecimentos.

Esses dois termos, *mythos* e *mimese*, em Aristóteles, carregam a marca dinâmica da produção e da construção, derivada do verbo *poiein*, que significa: fazer, elaborar, compor. Dessa raiz origina-se o termo poética, no sentido de “arte poética”, isto é, uma atividade produtiva voltada à configuração da intriga. Nesse contexto, a *poiesis* é concebida como uma *techne*, uma arte enquanto técnica de composição, comparável ao ofício do carpinteiro ou do tecelão, logo, que ambos não são operações, mas sim estruturas.

Mythos não é apenas sistema, mas agenciamento dos factos em sistema [...] ou composição de uma intriga e *mimese* é a atividade ou processo ativo e criador de imitar ou representar, através da articulação discursivo-narrativa, os homens em ação. (SOARES, 2013, p. 143)

Em outras palavras, o *mythos* pode ser compreendido como “trama/enredo”¹⁴ e *mimese* a representação ou imitação¹⁵. A trama/enredo constitui o núcleo vital da obra poética, de tal modo que a verdadeira qualidade do poeta se manifesta não na mera ornamentação dos versos, mas na habilidade de tecer uma trama coesa e significativa. Não é a métrica ou a beleza formal do discurso que define o *mythos*, mas sim a *mimese* de uma ação ou de uma

¹⁴ Nota-se que há uma divergência quanto à tradução e uso desses termos. Nesta dissertação, será utilizada a palavra “trama”, tendo em vista que esta designa a organização interna dos eventos na narrativa. Remete à ideia de um entrelaçamento, de uma construção complexa. Porém, algumas vezes a palavra a ser utilizada será “enredo”, respeitando o termo utilizado pelo autor a que se fez referência.

¹⁵ Inclusive cabe destacar, como bem fez Soares (2013), que, em grego, os substantivos terminados em *-sis* são substantivos abstratos que expressam a ideia de “processo”, “ação” ou “dinamismo”. Esse traço semântico indica que conceitos como *mimese*, *katharsis* e *poiesis* não designam meramente estados ou entidades fixas, mas sim atividades em curso, movimentos que estruturam e transformam a experiência. No caso específico da *mimese*, trata-se de um processo contínuo de configuração da ação; na *katharsis*, de uma depuração que ocorre no espectador; e na *poiesis*, de um fazer que não apenas cria, mas ordena e confere inteligibilidade ao real.

paixão humana, estruturada por meio da linguagem e dos personagens. Por essa razão, Aristóteles confere primazia ao enredo trágico, reconhecendo nele o princípio organizador da experiência representada.

Ricoeur considera o *mythos* uma das características fundamentais da narrativa, pois impõe uma estruturação específica dos fatos, uma estrutura “concordante-discordante”. A concordância é a integração dos elementos heterogêneos (personagens, ações, coisas, discursos etc.) num todo coerente (o que não impede que haja na narrativa uma tensão disruptiva (por isso Ricoeur fala de concordância discordante). Assim, Ricoeur destaca três características principais da estória: i) totalidade, isto é, a estória é algo que possui início, meio e fim¹⁶; ii) completude, isto é, a unidade de composição exige que a interpretação de cada parte esteja integrada e subordinada à compreensão do todo; iii) escopo apropriado, o qual para Aristóteles, serve para ressaltar que toda história possui uma duração limitada, podendo esta permitir uma inversão da fortuna. Esta é a noção aristotélica de *metábole*, a qual traz essa concepção da reversão da fortuna em seu oposto, causando uma ruptura na ação, pois é neste meio-termo que a história desenvolve uma boa trama, que por sua vez, exigirá um desfecho (GILBERT, 1996). Uma trama bem construída segue uma sequência lógica (necessária ou verossímil) de eventos que progridem em direção ao fim, em busca de um sentido.

Mas, além de satisfazer a concordância, os eventos – em um contexto narrativo – devem ser discordantes. Pois a discordância são “as reviravoltas da fortuna que fazem do enredo uma transformação regulada de uma situação inicial para uma situação final. Uma estória só pode progredir se um ou mais eventos novos ocorrerem, os quais têm o poder de alterar o curso da estória em uma direção inesperada” (GILBERT, 1996, tradução nossa). Assim, segue-se que a narrativa é baseada nessa tensão entre concordância e discordância dos eventos narrados, como os quais o leitor se confronta com uma incerteza: ele não sabe como a estória acabará. Logo, o efeito contingente inerente a uma simples ocorrência – ou seja, o fato de o evento poder ter ocorrido de uma forma ou de outra – é convertido em necessidade. Somente ao final da história o leitor será capaz de compreender como cada episódio contribuiu para o desenvolvimento do enredo. Além disso, é essa tensão que faz do *mythos* trágico uma inversão do paradoxo agostiniano.

¹⁶ O autor esclarece que o começo não se define pela ausência de um antecedente, mas pelo fato de não decorrer necessariamente de outra coisa. O meio, por sua vez, caracteriza-se pela sucessão: ele sucede algo e, a partir dele, algo mais deve seguir-se. Já o fim deve emergir de um antecedente, seja por necessidade, seja por probabilidade. Dessa forma, observa Ricoeur, as noções de princípio, meio e fim não derivam da experiência concreta nem são propriedades inerentes à ação efetiva, mas resultam da ordenação conferida pelo poema, ou seja, são efeitos da estrutura narrativa que dá inteligibilidade ao acontecimento.

Contudo, é fundamental que dentro da própria concordância do *mythos* também haja discordância, pois, é justamente esta dialética interna à composição poética que faz do *mythos* trágico a representação inversa do paradoxo agostiniano. Ao contrário da tese de Agostinho, a concordância aristotélica, ao permitir que a intriga seja uma composição harmoniosa e coesa dos factos, vence a discordância. (SOARES, 2013, p. 161)

Para Ricoeur, o núcleo da “concordância discordante” manifesta-se no fenômeno central da ação trágica, como vimos, a *metabole*, ou seja, a reviravolta no curso dos acontecimentos – que, na tragédia, conduz da fortuna ao infortúnio –, estreitamente vinculada à peripécia e ao reconhecimento. A arte de compor intrigas reside, portanto, na capacidade de conferir unidade à divergência, tornando-a inteligível por meio de uma conexão causal entre os eventos, em contraste com uma mera sucessão episódica ou fragmentária. Portanto, reitera-se que é a trama que organiza e estrutura os eventos que compõem a história, pois cria unidade e coesão na obra (e no mundo da obra), conectando num só todo as ações dos personagens e desenvolvendo um conflito central que conduz à *kátharsis* emocional na audiência.

A *kátharsis* ganha sentido de “purificação” ou “purgação”, na medida em que a tragédia, para Aristóteles, ao representar eventos trágicos e dolorosos, alivia ou purifica essas emoções, permitindo aos espectadores experimentar uma espécie de equilíbrio emocional ou renovação. Assim, a *kátharsis* ocorre porque a tragédia confronta os espectadores com dilemas morais e emocionais profundos.

[...] a *katharsis*, purificação ou purgação das emoções, conceito fundamental na definição de tragédia, é operada pela composição da própria intriga, ao levar os incidentes lamentáveis e aterrorizantes à representação, e são emoções depuradas que regulam o discernimento do trágico. (SOARES, 2013, p. 179)

Esse conceito possibilita ao filósofo francês estabelecer um vínculo entre a ação intrínseca ao drama e o mundo praxístico do espectador, conduzindo à formulação, que será trabalhada mais adiante, da *mimese* III e desempenhando um papel fundamental na constituição da estética da recepção, que se tornará um dos pilares da hermenêutica ricoeuriana.

Nesse gancho da tragédia, Ricoeur retoma sua reflexão sobre a narrativa, desenvolvendo o seu próprio conceito de *mimese*, o qual trata da reconstrução a partir da imaginação criativa; a *mimese* é o processo ativo de imitar ou representar (RICOEUR, 2010, p. 59). A narrativa é posta como fundamental para a constituição da experiência humana, exercendo funções mediadoras cruciais, funções estas que podem ser entendidas nas seguintes dimensões: como uma mediação entre o ser humano e o mundo que o cerca; como uma

mediação nas relações interpessoais; e, como uma mediação na relação que cada indivíduo estabelece consigo mesmo, ou seja, desempenham papéis de referência, comunicação e autocompreensão. É por meio da *mimese* e da estrutura da trama/enredo que se pode dar sentido ao que é caótico e desordenado na experiência humana. Ricoeur adota esse conceito para argumentar que a narrativa desempenha a função de harmonizar a discordância temporal – a fragmentação das experiências – com uma concordância que a narrativa impõe ao organizar os eventos em uma sequência compreensível. Ressalta que a trama é capaz de sintetizar elementos heterogêneos do tempo (passado, presente e futuro) em uma unidade coesa, conferindo sentido à ação e à vida humana. A narrativa, portanto, reconcilia a dispersão temporal, transformando-a em uma forma que pode ser compreendida e refletida, unindo ação e tempo em uma estrutura inteligível e significativa.

Para explicitar de maneira completa a dialética entre tempo e narrativa, faz-se necessário um outro tópico, no qual se estuda a teoria de Ricoeur acerca dos três modos miméticos, o que chamou de *tríplice mimese*: a apropriação pelo processo narrativo de uma realidade singular isolada (um acontecimento, um fato, uma vida) para dentro de um contexto de sentido.

3.3 A dialética entre temporalidade e narratividade: *tríplice mimese*

Tendo compreendido os conceitos inerentes da *Poética* e das *Confissões* destacados por Ricoeur, é possível demonstrar como o filósofo chega à conclusão de que o tempo vivido só pode ser compreendido por meio da narratividade, ou seja, de que há uma relação transcultural essencial entre a narração de histórias e a temporalidade inerente à experiência humana. O filósofo está convicto de que a elaboração de ficções narrativas constitui o meio mais eficaz pelo qual o ser humano pode compreender e se afirmar como sujeito. Privado de um acesso direto ao tempo, a historicidade da experiência humana só pode manifestar-se por meio da narração, que entrelaça o jogo e a interseção entre a história real e a narrativa de ficção (SOARES, 2013, p. 196).

De fato, Agostinho não relacionou o tempo com o ato de narrar uma história diretamente, embora tenha suscitado a questão com a declamação de um poema; da mesma forma, Aristóteles não relacionou traços temporais na análise do *mythos*, uma vez que o tempo foi refletido por ele apenas no domínio da *physis*. Mas, Ricoeur liga estas duas perspectivas ao confrontar a insuficiência explicativa do tempo psicológico (Agostinho) e do tempo cosmológico (Aristóteles). Desse confronto, o filósofo francês chegou ao tempo

narrativo, que concilia os acontecimentos do mundo com as narrativas de ficção. Por isso afirma que a narratividade resolve poeticamente a aporia do tempo, porque ao extrair uma configuração temporal a partir de uma mera sucessão de eventos, estabelece-se uma mediação entre o tempo enquanto fluxo efêmero e o tempo enquanto duração, isto é, a duração própria da estória.

Dessa forma, Ricoeur busca revelar os aspectos temporais que Aristóteles negligenciou no processo de composição do texto, demonstrando que o tempo configurado pela narrativa exerce uma função mediadora entre o tempo pré-configurado da experiência prática e a refiguração da nossa vivência temporal por meio desse tempo construído. Para compreender essa mediação entre tempo e narrativa, é necessário seguir o pensamento de Ricoeur, o qual chega-se à proposta de uma estrutura tripartida da *mimese*. Vale ressaltar que o filósofo faz essa subdivisão apenas de forma metodológica, o que significa que não há uma sequência temporal das três *mimese*, pois, estas três dimensões, que garantem a efetividade da experiência narrativa (tanto do autor, quanto do leitor), estão unidas.

A primeira dimensão constitui-se como *mimese I*, pré-configuração, que não trata especificamente da narrativa, mas de um momento anterior a ela. Nela reside a compreensão da ação e da vida cotidiana, condição de possibilidade da narratividade. A pré-configuração, portanto, representa a forma como as práticas, crenças e significados sociais preexistem à narrativa, sendo um conjunto de ações compreendidas de forma prática, mas ainda não narradas. Nesse sentido, Ricoeur argumenta que, embora as ações humanas ainda não estejam organizadas em uma narrativa, são sempre entendidas em um mundo simbólico, sendo, assim, prefiguradas por convenções sociais, regras morais e estruturas temporais. Em outras palavras, a ação humana, mesmo antes de se tornar história, já contém em si elementos de compreensão e significação que possibilitam sua posterior narração. Ou seja, a pré-compreensão da ação implica, portanto, o reconhecimento das circunstâncias que a configuram, pois a ação só pode ser narrada porque já está simbolicamente¹⁷ mediada e esta mediação é ela própria, um texto.

Isso significa que, na própria espontaneidade da ação humana, já se esboça a unidade restensa (retenção), atenta e protensa do tempo, ou seja, a *distentio animi* descrita por

¹⁷ O símbolo pode ser entendido como um meio-termo entre a identificação imediata de um signo unívoco (como uma notação objetiva) e a ambivalência mediata da linguagem metafórica, que exige um processo interpretativo mais complexo. Diferente de um simples sinal, que estabelece uma relação direta e fixa entre significante e significado, o símbolo carrega um excedente de sentido – ele aponta para algo além de sua referência imediata e se abre à interpretação. No entanto, ao contrário da metáfora, cujo significado pode ser mais indireto ou até hermético, o símbolo opera dentro de uma estrutura cultural compartilhada, permitindo diferentes camadas de compreensão sem necessariamente se tornar opaco ou inacessível.

Agostinho. Essa vivência psicológica do tempo manifesta-se no âmbito da *mimese I*, correspondente à pré-compreensão do agir humano espontâneo, que possui uma estrutura narrativamente incipiente e é reconhecida tanto pelo poeta quanto por seu auditório. A *mimese I* é, assim, o fundamento para a construção narrativa, pois é onde ocorre a inserção inicial da temporalidade e da intencionalidade na ação humana.

Antes de ser texto, a mediação simbólica tem uma textura. [...] Um sistema simbólico fornece assim um contexto de descrição para ações particulares. [...] o mesmo gesto de levantar o braço pode, segundo o contexto, ser entendido *como* maneira de saudar, de chamar um táxi, ou de votar. Antes de serem submetidos à interpretação, os símbolos são interpretantes internos à ação. (RICOEUR, 2010, p. 102)

[...] imitar ou representar a ação é, em primeiro lugar, pré-compreender o que é o agir humano: sua semântica, sua simbólica, sua temporalidade. É nessa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se delinea a construção da intriga e, com ela, a mimética textual e literária. (RICOEUR, 2010, p. 112).

Na *mimese II*, tem-se o mundo *configurado*, isto é, o ato de configuração narrativa, que, por sua vez, é a construção da estória pelo autor, mediante a qual eventos e personagens são organizados em uma sequência coerente, isto é, é o momento em que ocorre a mediação entre as experiências temporais vividas e o narrado articulado. Mas, ao invés de fazer uso do conceito aristotélico de trama, Ricoeur faz sua abordagem narrativa por meio do que retira de uma sucessão uma configuração (RICOEUR, 2010, p. 114). A *mimese II* é intermediária da *mimese I* e *III*, pois é refletida a maneira de ordenar fatores diversos em uma narrativa de forma que a concordância sobressaia à discordância. Vale salientar que, para Ricoeur, a configuração possui uma organização temporal própria, isto é, possui duas dimensões: cronológica e não-cronológica. A organização cronológica constitui a sucessão ou sequência dos estados de coisa (acontecimentos); a organização não-cronológica atrela os estados de coisa em uma *síntese do heterogêneo*.

A síntese do heterogêneo é justamente o processo narrativo de unir diferentes elementos temporais – como o passado, presente e futuro, ou ações dispersas – utilizando a trama, a colocação em intriga, como a operação central para unir essas partes díspares. A *mimese II* é, portanto, o momento em que o tempo vivido (real ou fictício) é transformado em tempo narrado, conferindo à ação humana um caráter narrativo e temporalmente estruturado. É através dessa etapa que a narrativa organiza o tempo e, assim, dá sentido e sentido temporal à experiência humana, conciliando a discordância dos acontecimentos, dos fatos, dos agentes, dos pensamentos na concordância da trama. Esse processo de configuração permite que o tempo fragmentado da vida cotidiana seja experienciado de maneira unificada e

compreensível, ao ser inserido em uma narrativa que organiza as ações e os eventos em torno de um propósito central ou de uma história significativa.

[...] a composição da intriga *compõe juntos fatores* tão *heterogêneos* como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados inesperados etc. [...] a narrativa faz aparecer [em] uma ordem sintagmática todos os componentes suscetíveis de figurar no quadro paradigmático estabelecido pela semântica da ação. (RICOEUR, 2010, p. 114-115).

A partir da *mimese II*, é possível notar claramente a forma como Ricoeur usa a *Poética* como meio para superar a aporia do tempo agostiniana, não de modo especulativo, mas de modo poético. A explicação é que a história possui uma capacidade específica de ser seguida, isto é, por “seguir” ou “acompanhar”, Ricoeur quer significar o avanço do espectador (ouvinte ou leitor da estória) em meio às contingências e peripécias sob a mediação de uma expectativa que encontra seu auge na *conclusão*. Esta conclusão é que dará à estória um “ponto final” – lugar a partir do qual a estória será percebida como um todo, que concatena todos os episódios de forma coerente. E é no ato de recontar que essa característica operacional/estrutural pode ser melhor discernida.

Nesse sentido, a colaboração aristotélica no que tange a *mimese II*, pode ser colocada da seguinte maneira: i) estabelece o conceito de trama, delineando-o em seus traços estruturais mais essenciais, caracterizados pela concordância discordante, ou seja, a capacidade da trama de unificar elementos divergentes; ii) define o gênero da tragédia grega (e, de maneira secundária, o da epopéia, adaptando-o aos critérios da tragédia), que atende tanto às exigências formais que o constituem como um *mythos* quanto às condições específicas que o caracterizam como um *mythos* trágico: a reversão da fortuna ao infortúnio, eventos aterradores, desgraças imerecidas; iii) demonstra as bases desse gênero trágico, cuja estrutura dramática influenciou de maneira decisiva o desenvolvimento posterior da literatura ocidental (RICOEUR, 2010, p. 108-120).

[...] a *poësis* faz mais que refletir o paradoxo da temporalidade. Ao mediatizar os dois pólos do acontecimento e da história, a composição da intriga dá ao paradoxo uma solução que é o próprio ato poético. Esse ato, sobre o qual acabamos de dizer que extrai uma figura de uma sucessão, revela-se para o ouvinte ou o leitor na capacidade que a história tem de ser acompanhada. (RICOEUR, 2010, p. 116)

Desse modo, chega-se a *mimese III*, tida por Ricoeur como o momento da *refiguração*, isto é, o retorno da narrativa para vida do leitor ou do espectador; quando ocorre a interpretação e reapropriação do sentido, ou seja, o leitor interpreta e atribui significado à estória, trazendo suas próprias perspectivas e interpretações para a narrativa. É a intersecção

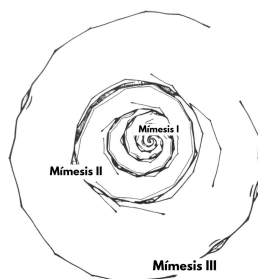
entre o *mundo do texto* e o *mundo do leitor*¹⁸. Isto já pode ser percebido nas passagens da *Poética* no âmbito da *katharsis*, nas quais é corroborada a ideia de que é o leitor quem completa o percurso da *mimese*. O *mythos* “não é uma estrutura estática, mas uma operação, um processo integrador, um processo que só alcança sua plenitude no leitor ou espectador, ou seja, no receptor vivo da história narrada.” (RICOEUR, 2006, p. 10, tradução nossa)

Desse modo, a tríplice *mimese* relaciona a noção de narrativa e ação humana, refletindo sobre como as ficções partem das ações e retornam a elas. O que é necessário compreender, portanto, é como realizamos essas operações e como estas servirão de parâmetro para ordenar futuras narrativas. E Ricoeur responde: esta só será possível a partir de uma análise hermenêutica, visando o papel de leitor do sujeito. Assim, torna-se evidente o papel fundamental da leitura em servir de intermediária entre o mundo do texto e o mundo do leitor. É a leitura que permite a transição da *mimese* II para a III, e, sendo assim, não há configuração narrativa efetiva no texto sem um leitor que a acompanhe, assim como não há um mundo desdobrado diante do texto sem aquele que o interpreta. Somente o ato de leitura, escuta e apropriação – no sentido gadameriano – permite a realização plena da refiguração, tornando possível a projeção do mundo do texto, esse espaço mediador entre o tempo cronológico e o tempo vivido.

[...] é tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir. [...] Corolariamente, aparecerá no final da análise que o leitor é o operador por excelência que, por seu fazer - a ação de ler - assume a unidade do percurso de *mimese* I a *mimese* III através de *mimese* II. (RICOEUR, 2010, p. 94-95).

Sendo assim, as *mimeses* funcionam como uma espiral:

Figura 1 - Espiral das *mimeses*.



¹⁸ “Permitam-me insistir nos termos que utilizei: mundo do leitor e mundo do texto. Falar do mundo do texto é enfatizar a característica de toda obra literária de abrir diante de si um horizonte de experiência possível, um mundo no qual seria possível habitar. Um texto não é uma entidade fechada em si mesma, mas a projeção de um novo universo distinto daquele em que vivemos. Apropriar-se de uma obra por meio da leitura é desdobrar o horizonte implícito do mundo que envolve as ações, os personagens e os acontecimentos da história narrada. O resultado é que o leitor pertence simultaneamente ao horizonte de experiência da obra, de forma imaginativa, e ao horizonte de sua ação, de forma real. Horizonte de expectativa e horizonte de experiência não cessam de se encontrar e de se fundir.” (RICOEUR, 2006, p. 15, tradução nossa)

Dessa forma, conectam-se esses três níveis, uma vez que não se trata de uma simples circularidade (retorno ao ponto de partida), mas de um processo de aprofundamento interpretativo. A cada volta da espiral, o círculo hermenêutico se expande e se enriquece, com novas compreensões emergindo à medida que a narrativa é revisitada e reinterpretada (RICOEUR, 2010, p. 124).

Dessas noções de *mythos* e *mimese*, pode-se afirmar que as duas noções engendram a trama, que mimetizam a realidade, ao organizar os fatos e as ações humanas em determinada ordem, segundo a necessidade ou a verossimilhança, e logo, atribui-lhes coerência. Assim, a imitação das ações humanas de modo criativo e ordenadas de forma lógica (de maneira incontornável ou plausível) é a tessitura da trama. Nesse sentido, é possível afirmar que a narrativa permite pensar significativamente as ações humanas; em outras palavras, narrar uma história é contar a história de uma vida, é dizer o sentido das ações dos seres humanos (RICOEUR, 2010, p. 118).

É nesse processo de interpretação e reapropriação de uma composição narrativa pelo sujeito que este se torna o leitor ou escritor de sua história (ou daquela de outros) capaz de encontrar nas ações articuladas, ordenadas de forma dinâmica, a compreensão da sua própria ação, efetiva ou possível, no mundo. Para Ricoeur, a possibilidade de identificação do sujeito a partir do discurso, isto é, quando ele fala de si mesmo e dos outros como sujeitos da ação é que podemos chamar de identidade narrativa. Narrar é falar dos fatos, das relações, das pessoas, conforme a construção do enredo: uma trama de significados que se relacionam de maneira dialógica e coesa.

Ao complementar a questão da temporalidade de Agostinho com a questão da narratividade de Aristóteles, Ricoeur une dois conceitos fundamentais: o tempo humano, tal como é vivido na subjetividade (Agostinho), e a narrativa, como uma forma de dar sentido a essa vivência temporal (Aristóteles). Em suma, para o filósofo, a narrativa atua como um intermediário entre a experiência fragmentada do tempo e a necessidade humana de conferir ordem e significado a essa experiência, algo que se expressa tanto nas histórias pessoais quanto nas narrativas culturais e históricas. É nesse sentido que afirma – conforme citado anteriormente – que o tempo torna-se humano na medida em que é organizado por uma narrativa, e esta extrai seu sentido da possibilidade de articular a experiência temporal. (RICOEUR, 2010, p. 9).

3.4 Da relevância do pensamento de Ricoeur para a sociedade contemporânea

Após apresentação de algumas das ideias de Ricoeur, especialmente em torno da narrativa e do tempo, cabe ressaltar as contribuições importantes para a educação contemporânea, em especial o próprio componente curricular de Filosofia no Ensino Médio, haja vista que na sociedade atual – marcada por uma cultura fragmentada como já assinalado no capítulo anterior baseado nas reflexões de Flusser – a capacidade de integrar experiências dispersas através da narrativa pode ser vista como uma ferramenta crucial tanto para o aprendizado quanto para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

No contexto educacional, a narratividade proposta por Ricoeur pode ser aplicada como um método para enfrentar a fragmentação do conhecimento. Os professores regentes da geração *alpha* – crianças nascidas e que cresceram completamente imersos na tecnologia digital – têm percebido que os estudantes são constantemente expostos a informações desconexas e, muitas vezes, isoladas entre disciplinas. A narrativa tem o potencial de costurar essas experiências e promover uma aprendizagem mais abrangente. Ricoeur sugere que a narrativa permite que o indivíduo configure temporalmente a experiência vivida, transformando eventos isolados em uma trama coerente, de maneira que possa reconfigurar sua compreensão de si e reorientar-se no mundo. Em termos pedagógicos, isso pode ser transposto para o desenvolvimento de uma aprendizagem interdisciplinar que incentive os estudantes a conectar áreas do conhecimento e a fazer sentido de suas experiências escolares.

Além disso, essa perspectiva pode contribuir para o aprimoramento das metodologias ativas de ensino, cada vez mais discutidas no contexto educacional contemporâneo. A noção de configuração narrativa permite que o professor incentive os estudantes a reconstruírem seus percursos de aprendizado por meio de relatos reflexivos, projetos de pesquisa e atividades interdisciplinares que estimulem conexões entre teoria e prática. Dessa maneira, a Filosofia deixa de ser apenas um conteúdo abstrato e torna-se um instrumento para a articulação do conhecimento e da experiência de vida, promovendo um ensino mais dinâmico e significativo.

No que tange ao Ensino da Filosofia, as noções de Ricoeur acerca da *mimese* também podem ser exploradas para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de um entendimento mais profundo das relações entre a prática e teoria. Por exemplo, a *mimese I* (pré-figuração) pode ser pensada em termos de experiências práticas ou vivências cotidianas que os estudantes trazem consigo para o ambiente escolar; a *mimese II* (configuração) pode representar o trabalho de sistematização desses conhecimentos por meio do ensino formal; e a

mimese III (refiguração) ocorrerá quando os estudantes reinterpretarem e aplicarem esses conhecimentos de volta ao seu mundo, reforçando a aprendizagem através da reflexão crítica.

Essa dinâmica mimética pode ser percebida também no campo da formação cidadã. Quando a escola proporciona aos estudantes oportunidades para refletirem sobre suas experiências e articulá-las a conhecimentos filosóficos, históricos e científicos, ela está promovendo um processo de reconfiguração, no qual o estudante se reconhece como agente de sua própria história. Em um cenário em que discursos reducionistas e polarizados disputam espaço na esfera pública, a escola pode assumir um papel central na construção de narrativas mais complexas, bem construídas e críticas, ajudando a formar cidadãos mais reflexivos e menos suscetíveis à manipulação discursiva.

Ademais, a abordagem de Ricoeur à formação da identidade através da narrativa é de particular importância no Ensino Médio, uma vez que essa é uma fase crítica de construção da identidade dos jovens. Ricoeur enfatiza que o sujeito se constitui por meio de narrativas, e, portanto, fomentar a reflexão sobre as próprias histórias de vida, relacionando-as com o que aprendem na escola, pode ser uma prática pedagógica significativa. Ao incentivar os estudantes a se verem como protagonistas de suas próprias narrativas e a refletirem sobre seu papel no mundo, o Ensino de Filosofia pode, de fato, promover o pensamento crítico, como também mediar a formação indivíduos mais conscientes de sua temporalidade e de seu papel social – algo tão valorizado pela BNCC e pelo Estado, mas tão pouco fomentado e respeitado – nesta sociedade tão fragmentada e tecnologicamente dominada.

Desse modo, o espaço escolar pode ser compreendido como um lugar de resistência ao imediatismo e à superficialidade das interações digitais contemporâneas. A Filosofia, ao trabalhar conceitos como identidade, alteridade e ética, possibilita que os estudantes desenvolvam uma visão mais profunda sobre suas relações consigo mesmos e com os outros. Assim, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também atua como um espaço de humanização, onde os estudantes aprendem a narrar suas próprias vidas de maneira reflexiva e consciente. Por fim, é necessário enfatizar que essa concepção narrativa do conhecimento desafia a ideia de um ensino baseado apenas na memorização de conteúdos e na reprodução de informações. Quando os estudantes compreendem que o saber não é uma coleção de fatos isolados, mas um tecido de significações que se entrelaçam ao longo do tempo, passam a se perceber como participantes ativos na construção do conhecimento. Logo, a Filosofia no Ensino Médio pode ser vista não apenas como um componente curricular, mas como um campo de mediação entre o passado, o presente e o futuro da própria formação humana.

3.5 Da fragmentação à coesão: um encontro entre Flusser e Ricoeur

À primeira vista parece que as obras de Paul Ricoeur e Vilém Flusser não possuem quaisquer motivos para serem analisadas conjuntamente; porém, nisso que propomos, encontramos uma espécie de complementaridade entre as duas obras. Vale ressaltar que ambos os filósofos viveram na mesma época e tiveram experiências de vida parecidas, e suas obras são publicadas na mesma década, embora distintas na abordagem filosófica. No que se segue, está exposto como é possível compreender a forma como o pensamento de Ricoeur complementa as preocupações de Flusser.

Nas análises sobre a imagem técnica, foi destacado que, para Flusser, a cultura contemporânea é marcada pela fragmentação da experiência devido à dominância das imagens técnicas, que por sua vez, interrompem o fluxo contínuo do tempo, transformando a percepção humana em uma série de momentos desconectados e instáveis. A temporalidade é desarticulada e descontextualizada porque o “programa” dos aparelhos tecnológicos direciona o sujeito a uma vivência de “instantes”, ao invés de uma continuidade temporal. Nesse cenário, as imagens técnicas fragmentam a realidade, quebrando a experiência em uma multiplicidade de “*frames*” (quadros ou imagens imóveis) e “*takes*” (cenas ou imagens fílmicas de curta duração), fazendo com que o sujeito perca a capacidade de vivenciar uma narrativa coesa dos acontecimentos e de sua própria vida. Não só a temporalidade é fragmentada, a capacidade de entendimento de si e do mundo também é altamente prejudicada.

Paul Ricoeur busca a reconfiguração do tempo fragmentado a partir da prática da narratividade. O filósofo propõe que é através da narrativa que o sujeito pode recuperar a continuidade da experiência. Ora, a narrativa oferece uma síntese do heterogêneo, costurando o tempo vivido, o tempo narrado e o tempo interpretado; logo, a partir da tríplice *mimese* (pré-figuração, configuração e refiguração), mostra como a narrativa pode articular e dar sentido ao mero fluxo temporal das imagens técnicas, oferecendo uma estrutura compreensível para as experiências humanas. Dessa forma, a narrativa age como a linha de um colar, juntando todas as pedrinhas e transformando-as em um colar, isto é, a dispersão temporal dos instantes desconexos em uma unidade de sentido.

A fragmentação disruptiva da experiência, promovida pelo domínio das imagens técnicas, incide diretamente sobre aquilo que Ricoeur denomina de *mimese* I. Como etapa da pré-compreensão narrativa do mundo da ação, a *mimese* I representa a forma como os indivíduos organizam e interpretam simbolicamente suas experiências antes mesmo de

narrá-las. No entanto, quando as imagens técnicas desconstroem essa pré-figuração ao apresentar a realidade como uma sequência descontínua de instantes isolados, impossibilitam a transição para a *mimese* II, ou seja, para a configuração narrativa que permitiria dar sentido a essas experiências. Assim, a própria capacidade de estruturar a experiência em uma história coerente é comprometida, aprofundando a alienação do sujeito contemporâneo.

Nesse sentido, enquanto Flusser aponta que a imersão no universo dos aparelhos técnicos conduz à dissolução da experiência contínua, Ricoeur sugere que apenas a narrativa pode restituir uma unidade temporal ao sujeito. A *mimese* III, que corresponde à refiguração do mundo a partir da narrativa, seria o mecanismo pelo qual o indivíduo poderia recompor sua relação com o tempo, reinscrevendo-se em uma história mais ampla que lhe confere sentido. Sem esse movimento de refiguração, a experiência fragmentada se impõe como única realidade, aprisionando o sujeito na lógica dispersa das imagens técnicas.

A convergência e a complementação das ideias de Flusser e Ricoeur são possíveis na medida em que os dois filósofos estão debruçados sobre as questões da temporalidade e da formação de uma experiência humana significativa, ainda que a abordagem desses temas tenha sido desenvolvida de maneiras diferentes. Enquanto Flusser observa o impacto negativo das imagens técnicas e a perda da capacidade narrativa no mundo contemporâneo, Ricoeur acredita que, por meio da composição da trama narrativa e da capacidade de configuração da experiência, é possível superar essa fragmentação e reconfigurar a temporalidade vivida. Assim, a narrativa não é apenas um dispositivo formal, mas uma das formas de resistir à fragmentação e de reativar o sentido existencial da vida em um mundo em que o tempo parece desintegrar-se. Dessa relação entre os dois autores, revela-se um diálogo profundo sobre a condição humana no contexto contemporâneo, em que a tensão entre a fragmentação e a busca de coesão se expressa tanto nas imagens técnicas quanto nas narrativas que tentam costurar a experiência fragmentada do sujeito.

A noção de identidade narrativa, central na hermenêutica de Ricoeur, também permite um novo olhar sobre a crítica de Flusser à superficialidade das imagens técnicas. Se a identidade do sujeito é construída ao longo do tempo, por meio das histórias que conta e escuta, a fragmentação promovida pelas imagens técnicas impede a continuidade desse processo. A identidade deixa de ser uma trama em construção para se tornar um mosaico de momentos dispersos, sem a coerência necessária para conferir ao sujeito uma compreensão profunda de si mesmo. Nesse ponto, o pensamento ricoeuriano oferece um caminho para ressignificar a experiência tecnológica sem necessariamente rejeitá-la: a narrativa poderia funcionar como um mecanismo de apropriação crítica dos dispositivos técnicos,

convertendo-os em ferramentas para a produção de sentido, ao invés de meros veículos de dispersão.

Diante disso, a escola e, em especial, o Ensino da Filosofia poderiam ter um papel fundamental nesse embate entre fragmentação e coesão. Se, como argumenta Flusser, as imagens técnicas predispõem o sujeito a um pensamento programado e acrítico, e se, conforme Ricoeur, a narrativa é a via pela qual o indivíduo reconstrói sua temporalidade e identidade, então a educação pode operar como um espaço de resistência, ao promover práticas narrativas que incentivem os estudantes a reorganizar as suas experiências e a reinterpretar criticamente o mundo que os cerca. O ensino filosófico, ao articular essas duas perspectivas, pode oferecer aos estudantes a capacidade de transitar entre diferentes linguagens – a das imagens e a das palavras – sem que a primeira obscureça a segunda, e que ambas se complementem em um projeto de formação do sujeito.

É a partir das reflexões de ambos os filósofos e da complementaridade aqui destacada que, no terceiro capítulo, é apresentada uma proposta de oficina filosófica com os estudantes do Ensino Médio. A proposta de oficina filosófica não só trabalha com os conceitos apresentados nesta dissertação, mas também transforma esses conhecimentos em uma atividade prática. A colocação em prática dos conceitos permite enfrentar a dificuldade dos estudantes em apreender os objetos de conhecimento, bem como em compreender como estes se dispõem no mundo concreto. Em outras palavras, o intuito da proposta prática é – além de trabalhar estas reflexões acerca da sociedade contemporânea de forma que essas possam de fato ser internalizadas pelos estudantes, para que estes possam se situar coerentemente para consigo e para com o mundo – uma forma de demonstrar como trabalhar conceitos filosóficos em sala de aula.

4 III - STOP-MOTION: Uma experiência de (des)fragmentação

Nos capítulos anteriores, foi demonstrado que, no contexto da sociedade contemporânea, a fragmentação da experiência e da temporalidade emerge como uma questão central, especialmente quando analisada sob as lentes de Vilém Flusser e Paul Ricoeur. Flusser, em sua análise das imagens técnicas, argumenta que a era da tecnologia desintegrou a forma como vivemos e interpretamos o mundo. As imagens técnicas, como as fotografias e os vídeos curtos, não apenas representam o mundo concreto de maneira fragmentada, mas também condicionam a nossa percepção, limitando a profundidade de nossa experiência e compreensão. Ao nos relacionarmos com essas imagens, acabamos por fragmentar nossas vivências, separando o que deveria ser uma continuidade entre o passado, o presente e o futuro, e substituindo-a por momentos isolados e desconexos. Essa fragmentação atinge também o nosso entendimento do tempo e da identidade pessoal.

Paul Ricoeur, por outro lado, oferece um caminho para superar essa fragmentação ao propor a narrativa como um processo de reconfiguração da experiência temporal. Através de suas três fases miméticas (*mimese* I, II e III), sugeriu que a narrativa é o elemento que possibilita a integração das vivências dispersas. Na *mimese* I, temos a experiência prática e a pré-compreensão do mundo; na *mimese* II, ocorre a configuração dos eventos em uma intriga, o que gera a coesão narrativa; e, finalmente, na *mimese* III, o leitor ou espectador reinterpreta e reinsere essa narrativa no seu próprio contexto. Assim, para Ricoeur, a narrativa oferece uma forma de enfrentar a fragmentação do tempo, possibilitando que o sujeito compreenda sua temporalidade como algo integrado e dotado de significado.

As abordagens e conceitos aqui apresentados nos servem de fundamentação teórica para desenvolver, com os estudantes do Ensino Médio, o cerne desta dissertação: uma intervenção em sala de aula no formato de um produto pedagógico-filosófico, no qual os estudantes possam fazer uso das tecnologias informacionais que, segundo Flusser, fragmentam a nossa experiência, como meio para desfragmentá-la, levando-os a pensar filosoficamente, problematizando suas experiências em meio a sociedade contemporânea. Esta proposta é desenvolvida por meio do *stop-motion*. Com base nisso, neste capítulo apresentamos:

- i) um panorama geral da educação no Tocantins, especialmente nas questões que envolvem o Novo Ensino Médio (NEM) e as mudanças no dia a dia escolar desde a sua implementação; bem como uma crítica às Trilhas de Aprofundamento, pois, embora nosso projeto tenha sido desenvolvido durante o espaço destas aulas, tivemos a

preocupação de expor a realidade vivida pelos professores e estudantes desde a implantação do NEM;

ii) a escola-campo na qual foi desenvolvido nosso projeto de intervenção;

iii) uma pequena história da técnica do *stop-motion* desde sua criação, bem como a possibilidade de, com o stop-motion, fazer ficção, fazer narrativa, fazer integridade não aparelhada, não programada, com os fragmentos de realidade das imagens técnicas de que dispomos;

iv) o projeto de intervenção e o cronograma de sua execução;

v) uma reflexão comparativa entre as expectativas do projeto e os resultados da execução.

Dessa maneira, esperamos que o *stop-motion* e todas as atividades trabalhadas durante a execução do projeto possam servir de modelo pedagógico para os professores de Filosofia, no que tange a novas propostas metodológicas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, uma vez que uma das grandes dificuldades é a mediação dos conhecimentos filosóficos que por vezes aparecem aos estudantes de forma abstrata.

4.1 Da escola e o Novo Ensino Médio no Estado do Tocantins

4.1.1 Documentos Orientadores da Educação no Brasil

As leis que fundamentam a educação no país têm suas bases na Constituição Federal de 1988, segundo a qual, conforme o Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Para a realização do *caput* deste artigo, nos incisos, são previstos igualdade, liberdade, pluralismo de ideais e gratuidade do ensino. A partir da Constituição Federal, construiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei N° 9.394, de 1996¹⁹. Em seu § 2º do artigo 1º, esta lei acresce que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Assim, é prevista uma educação não só voltada para o estudo teórico, bem como para as práticas culturais e vivências sociais.

É na LDB/1996 que também foi prevista uma Base Nacional Comum para a Educação Básica, implantada em 2018, que buscasse abranger o estudo das treze disciplinas que hoje

¹⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

são ministradas no Ensino Médio: Língua Portuguesa (Linguagens e suas tecnologias), Matemática (Matemática e suas tecnologias), Física, Química, Biologia (Ciências da Natureza e suas tecnologias), História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Ciências Humanas e suas tecnologias) (Art. 26), bem como alguns temas transversais e interdisciplinares, tais como, direitos humanos, violência contra a mulher, orientação para a vida do trabalho, etc.

Porém, em 2017, foi implantada a Lei N° 13.415²⁰ (BRASIL, 2017), a qual altera a LDB de 1996, diminuindo a carga horária da Base – de 2.400 horas para 1.800 horas – para serem distribuídas nos chamados Itinerários Formativos (Trilhas de Aprofundamento, Eletivas e Projeto de Vida), que, em tese, segundo o Art. 6° da Resolução CNE/CEB N° 3/2018²¹, seriam unidades curriculares ofertadas com objetivo de possibilitar ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o Ensino Superior ou mundo do trabalho. Nesta nova roupagem da LDB/2017, Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes são referidas não como componentes curriculares, mas como “estudo e práticas” (Art. 35-A, § 2°), o que já demonstra escancaradamente o projeto político de sucateamento da educação brasileira. Ademais, no Art. 35-D, inciso IV, as Ciências Humanas e suas tecnologias passam a ser “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. É a partir desta alteração que nasce o NEM: Novo Ensino Médio, que mudou completamente a escola básica.

No artigo 7° da Resolução acima citada, encontra-se a definição de currículo que serviu de base para a organização curricular das redes de educação do país, a saber:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (RES. CNE/CEB N° 3/2018, p. 4).

Dessa forma, além de conceituar, a Resolução apresenta algumas observações e propostas curriculares para o Novo Ensino Médio conforme as dez competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como integração curricular, aprendizagens culturais, letramento digital, metodologias de avaliação, etc. A BNCC é o documento orientador das aprendizagens que são consideradas essenciais para o desenvolvimento do estudante ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, pautadas em princípios

²⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

²¹ Disponível em: <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635>. Acesso em: 17 jun. 2024.

éticos, políticos e estéticos, visando a construção de um país justo, inclusivo e democrático. Assim, os currículos escolares são formulados a partir destas referências nacionais.

Na BNCC (2018), são encontradas as *competências* e *habilidades* visadas pelo processo formativo. Por competências, entende-se a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) (BNCC, 2018, p. 15); por habilidades, as práticas, cognitivas e socioemocionais, as atitudes e os valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 18). Definido ambos os conceitos, conforme a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o documento reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BNCC, 2018, p. 19). O corte das ciências humanas e da carga horária básica nos chama atenção porque entre as dez competências determinadas pela BNCC (2018, p. 18-19) estão “Pensamento Científico, Crítico e Criativo”, “Repertório Cultural” e “Argumentação”, campos específicos das humanidades. Há uma incoerência entre a proposta e o projeto de ação ou um mascaramento das reais intenções por trás dessa proposta. Vale ressaltar ainda que, ao dar caráter de grandes áreas às disciplinas, a BNCC torna o professor, que era específico, em um professor de área, o que implica diretamente na formação dos estudantes.

Por isso, ressaltamos que, não somos contra o desenvolvimento de habilidades e competências, apenas alertamos para o fato de que estas devem ser melhor refletidas, debatidas e direcionadas. Os conteúdos correm o risco de não proporcionarem uma coerência, profundidade conceitual e facilitação na construção de sentido. Os debates não ocorreram, pelo contrário, foram evitados pelo Presidente da época (2017-2018), Michel Temer, que concluiu o documento apenas com uma pequena comissão, seguida da sua aprovação e vigência imediata (GALLO, 2012).

Em uma entrevista para o site “Controvérsia” em 2022, intitulada “BNCC é um desastre para a educação brasileira”, o filósofo e pedagogo brasileiro Sílvio Gallodemonstrou sua preocupação quanto a efetividade do modelo proposto, pois, quando olhamos para o contexto de uma sociedade em que a grande parte dos estudantes vivem desprovidos de condições básicas, tanto educacionais como estruturais, o discurso neoliberal, que dá atenção especial às palavras “empreendedorismo” e “protagonismo”, não faz sentido. Afinal, qual é o sentido de tais palavras e o que elas efetivamente significam dentro da educação? Ora, a resposta é clara, não há interesse em formar cidadãos críticos e autônomos, apenas em continuar mantendo uma massa-sobrevivente.

Gallo alerta também para a aderência de competências socioemocionais envolvendo ambas ideias, que por sua vez podem comprometer não só o papel da escola, bem como tudo que poderá gerar se tal projeto pelo estudante não se realizar.

Dizemos a um aluno pobre de periferia que ele tem condições de fazer um projeto de vida e ele vai investir emocionalmente nesse projeto de vida que a escola pede e o mobiliza a construir, e muitas vezes – em alguns casos se realiza – isso não vai se realizar e produziremos muita frustração emocional (Gallo em entrevista a Controvérsia, 2022).

O filósofo ainda ressalta o fato de que, nessa nova roupagem da política educativa, o papel da Filosofia é esvaziado, pois tornou-se um pouco de tudo, espalhada entre todos os componentes, sem de fato poder realizar aquilo que dela é esperado por nós: a possibilidade de trabalhar uma visão crítica da sociedade. Desde sempre, a Filosofia vem lutando por sua permanência no currículo, e mais uma vez, foi deixada de lado, uma vez que no Estado do Tocantins, deixou o currículo da 3ª série. Contudo, a Filosofia ainda é solicitada nos módulos dos Itinerários Formativos, que conforme a BNCC, pode ser um espaço para aprofundá-la, mas, como aprofundar algo que não existe no currículo? Por isso, ao nosso ver, as questões que envolvem os itinerários necessitam de um subtópico apenas para a reflexão dos impactos causados no currículo.

4.1.2 Dos Itinerários Formativos

O Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT-TO/2022) oferece quatro cadernos de formação, sendo eles sobre as disposições gerais dos pressupostos teóricos, da Formação Geral Básica (FGB), dos itinerários formativos relacionados às Trilhas de Aprofundamento e das Eletivas e Projeto de Vida. Em suas disposições acentua as mudanças na carga horária da FGB:

[...] a Formação Geral Básica (1.800 horas conforme BNCC) e os Itinerários Formativos (1.200 horas), integralizam 3.000 horas relógio, sendo ofertadas 25 horas semanais (relógio) que, convertidas em horas/aula, corresponde a 30h/a semanais (de 50 minutos cada) na rede estadual do Tocantins, totalizando 3.600 horas/aula - regime parcial e 5.400 horas/aula – regime integral.

Na prática, o estudante no regime parcial, permanece em média 4 horas e 15 minutos na escola, sendo ofertadas 5 horas/aula na forma Presencial (P) e o sexto horário é ofertado na forma Não Presencial (NP). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2018), é assegurado até 20% das aulas do turno diurno e 30% das aulas do noturno poderão ser oferecidas na modalidade de Educação à Distância (EaD). (DCT/TO, 2022, p. 79)

Há um termo curioso nessa citação: “aulas não presenciais”, estas devem ser mediadas por tecnologia, o que significa que o professor e estudante estão ligados, mesmo em espaços diferentes; aulas estas que devem assegurar atividades com intencionalidades pedagógicas; o que não ocorre efetivamente tendo em vista não só as estruturas das escolas estaduais bem como o acesso que os estudantes têm a tecnologia²².

De acordo com a Resolução CNE N° 3/2018, os Itinerários Formativos exigem que os educadores possuam uma concepção clara quanto à sua importância na base:

Prevê-se ainda, com este novo currículo, oportunizar a jovens, adultos e idosos a vivência de percursos escolares conectados com seus contextos, tempos, espaços e identidades. Pretende-se, com ele, proporcionar ao jovem, por meio da possibilidade do trajeto por múltiplos percursos, em articulação com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural e com o mundo do trabalho, a possibilidade de alcançar seu pleno desenvolvimento (Resolução CNE N° 3/2018, p. 2).

Ressaltamos mais uma vez que, teoricamente, à primeira vista, a proposta parece ser interessante, mas, se avaliada e refletida, teria sido possível prever algumas das problemáticas que ocorreram em sua implementação nos anos de 2023 e 2024. O Estado do Tocantins propôs 14 (quatorze) Trilhas de Aprofundamento²³, os quais, cada escola de acordo com sua estrutura e proposta pedagógica escolheria aquelas que mais satisfizesse o interesse dos estudantes. Porém, as propostas não condizem com a realidade e contexto social dos estudantes, bem como não compactuam com as disposições estruturais da escola e com a formação do professor. Um bom exemplo seria a trilha intitulada “Aperte o Play!”²⁴, no qual no módulo 3: Música, prevê o ensino de “produção musical”, “identificação e análise de aplicativos (software)”, reflexão sobre formas de adaptar os “saberes sobre a profissão DJ”, ressignificando-a conforme a realidade contextual. Já nos parece bastante distante da realidade urbana da capital, imagine para as extensões rurais e escolas indígenas, quilombolas, do campo, etc.

As Trilhas escolhidas para área de Ciências Humanas ainda conseguem se desdobrar dentro da sala de aula, mas ainda assim, sofrem com os mesmos problemas acima citados. Além disso, as Trilhas de Aprofundamento possuem uma carga horária total de 480h, que por

²² É importante ressaltar que no ano de 2022 o Governo do Tocantins lançou o projeto PROFE – Programa de Fortalecimento da Educação Básica – com validade de cinco anos, no intuito de melhorar o acesso à informação e tecnologias na rede Estadual de Educação, bem como qualificação dos professores. Contudo, sabemos que não podemos comparar a realidade dos estudantes da capital com as interioranas, e da mesma forma, as escolas urbanas das escolas rurais/indígenas. Bem como as formações que andam a passos lentos.

²³ Todas as matrizes das Trilhas podem ser encontradas no site da Secretaria de Educação, disponível por meio do link: <https://www.to.gov.br/seduc/escolas-urbanas-diurnas/3hp0fa8lsa0m>. Acesso em: 17 set. 2024.

²⁴ Matriz disponível em: <https://central.to.gov.br/download/360817>. Acesso em: 17 set. 2024.

sua vez, não consegue ser abarcada por vinte ou trinta tópicos dispostos nas matrizes. Quando se encerram os conteúdos propostos, os professores fazem o quê? Criam novos conteúdos. Porém, em que horário isso ocorrerá, se a realidade do professor de filosofia já era de trabalho extensivo, planejando três aulas por semana (uma para cada série do Ensino Médio, tendo em vista que as escolas urbanas possuem em média 18 turmas)? Como planejar no mínimo cinco aulas por semana (Filosofia, diversificadas e Trilhas)? E se levarmos em consideração que ser professor não é apenas ministrar aulas, mas, produzir atividades, preencher diários de classe, correção de atividades e provas, fomentar e desenvolver projetos, fazer atividades para cada estudante atendido pela Sala de Recurso Multifuncional – Planejamento Educacional Individual (PEI), a situação fica ainda mais difícil. Não são aleatórios os diversos casos de professores que adoeceram em meio ao caos desta implantação.

Atualmente, após dois anos podemos afirmar com base no que foi visto e vivido nesse período, que a adaptação das Trilhas foi demasiadamente difícil, seja pela adequação dos horários, ou da dificuldade que nós professores encontramos em ministrar algo que não fizesse parte do nosso componente curricular e principalmente dos estudantes, que sonharam com algo que não se concretizou na prática, pois, foi vendida a ideia de que seria uma espécie de curso técnico, em que os estudantes poderiam se preparar para a vida pós-Ensino Médio, com aulas práticas, visitas técnicas, coisas que sabemos que não há na prática, pois não há investimento para tal.

Mas a nossa inquietação perante as Trilhas se estabelece em torno de cinco pontos centrais: i) o Novo Ensino Médio não promove(u) o ensino democrático, pois, ao promover uma padronização curricular (como as Trilhas de Aprofundamento, por exemplo) não leva em consideração o contexto social e as singularidades regionais, nem a estrutura das escolas diante dos contextos específicos, além da questão dos recursos financeiros que necessitariam ser implementados para os projetos a serem desenvolvidos; ii) não prioriza a construção da cidadania, isto é, não politiza, de maneira que não forma estudantes conscientes de sua realidade social; e isso, ao nosso ver, é um projeto intencional, afinal, por que diminuir a carga horária de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, preservando Português e Matemática?; iii) a formação específica dos professores para atuação no Novo Ensino Médio deveria ser de suma importância para o desenvolvimento das aulas, assim como a capacitação dos professores para as abordagens específicas, para conhecimentos multidisciplinares, já que as Trilhas têm um caráter interdisciplinar, que por vezes se sobressai ao nosso componente curricular; deveriam ser previstas formações pedagógicas para prática de metodologias inovadoras, diálogo e colaboração entre as instituições de educação. Mas nada disso foi

possibilitado efetivamente, apenas mediatizam visualmente os projetos desenvolvidos com muito esforço pelos professores como se as Trilhas estivessem sendo positivas; iv) qual é o real objetivo das Trilhas, sobretudo daquelas voltadas para o “empreendedorismo”? O que percebemos com a nossa experiência durante os anos de implantação, e acompanhando notícias de outras cidades, é que o projeto das Trilhas de Aprofundamento não levam em consideração uma melhoria da educação crítica no país, pelo contrário, os objetivos são explicitamente mercadológicos e atendem à perspectiva de uma educação elitizada, que pode fazer avançar os processos de sucateamento da Educação Básica pública; v) qual é o papel do professor de Filosofia dentro desse novo contexto de ensino? O que é esperado do professor de Filosofia é: desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, contextualização dos conteúdos, estímulo ao debate e ao diálogo; mas o que é de fato imprescindível para nós é o desenvolvimento e estímulo à pesquisa, fazer com os estudantes tenham condições de aferir as condições nas quais se encontram, e dessa forma, dar espaço para que eles questionem, reflitam e problematizem sua realidade.

A partir dessas reflexões, podemos aferir que as mudanças no processo de ensino e aprendizagem revelam o empobrecimento da formação humana no Ensino Médio, sobretudo no que tange às Ciências Humanas, que teve a carga horária reduzida e está sendo trabalhada de maneira ligeira e superficial, sem promover no estudante a tomada de consciência de si e do mundo. Dessa maneira, ao longo destes dois anos de implantação, com base nas experiências vividas enquanto professora, ouvindo a voz dos estudantes, vendo os resultados anuais dos níveis de aprendizagem, podemos afirmar que: as Trilhas de Aprofundamento nada aprofundam, senão as contradições, já que mascaram uma realidade perversa com uma fachada de oportunidade de escolha para os estudantes, que na prática se revela como pré-condicionamento para atender às demandas do mercado por formação de mão de obra barata e docilizada. Ainda assim, sequer esse objeto pôde ser atendido, dado o tamanho fracasso.

Após muita luta, em 31 de julho de 2024 por meio da Lei N° 14.945 o atual Presidente da República, Luiz Inácio L. da Silva revogou parcialmente o NEM, do qual reduziu a carga horária destinada aos Itinerários Formativos, devolvendo-os para a Formação Geral Básica, conforme o Art. 36 da LDB:

Os Itinerários Formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas de conhecimento ou de formação técnica e profissional

conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]. (LDB, 1996, p. 17/39)

Além de diminuir pela metade a carga horária dos Itinerários, a nova mudança permite que novas Trilhas sejam formuladas visando o aprofundamento das quatro áreas do conhecimento de acordo com a realidade local escolar (incisos I, II, III, IV e V). Obviamente, espera-se que o NEM não só seja revogado de forma total, bem como a revisão da Educação Básica seja feita desde as etapas da alfabetização e Ensino Fundamental, tendo em vista que, para melhorar, é necessário olhar para a educação como um todo, não apenas a etapa final de seu ensino.

Em suma, delimitamos nestes tópicos um breve contexto da Educação Brasileira, visando demonstrar a situação em que se encontravam os estudantes no período da intervenção em sala de aula, a fim de que os leitores compreendessem que embora tenhamos usado o horário das aulas de Trilha para aplicar nosso projeto, nossa intenção foi de tomar uma postura frente à diminuição da carga horária da formação geral básica. Enquanto professora de Filosofia, avaliando e vendo na prática como doze aulas semanais – no caso da nossa escola-campo, que funciona em regime de tempo integral – estava prejudicando o aprendizado dos estudantes, a tentativa foi de reduzir os impactos sofridos principalmente pela 3ª série, que não possuíam mais o componente curricular de Filosofia. No horário das Trilhas, ocorria a multisseriação das segundas e terceiras séries. Dessa forma, o projeto viabilizou uma forma de levar a estes estudantes o conhecimento filosófico e a possibilidade de refletir criticamente acerca da sociedade contemporânea.

4.2 Da escola-campo escolhida para realização da intervenção

Nossa intervenção ocorreu na Escola Estadual Elizângela Glória Cardoso, localizada em Palmas – Tocantins. Uma escola razoavelmente nova, tendo em vista que foi entregue em 2018. A escola é diferente da grande maioria das escolas estaduais encontradas na cidade, pois funciona em regime integral e possui uma estrutura física excepcional, possuindo salas de dança, artes marciais, tênis de mesa/xadrez, informática, laboratórios equipados para as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática, sala de vídeo, sala de estudos, Galeria de Arte Marcélia Belém (criada pela artista e professora de Artes da escola, Cléo Araújo), horta comunitária (onde os estudantes participam do plantio e dos cuidados), auditório equipado com mesa de som, iluminação e camarim, vestiários onde os estudantes podem tomar banho, ginásio poliesportivo, quadra de volêi de areia, futebol society e piscina

semi-olímpica, além de dispor de equipamentos tecnológicos como televisões, projetores e os recém chegados, chromebooks.

A escola também se diferencia por fazer parte do Programa Jovem em Ação, implementado pela Secretaria de Educação de Palmas, em 2018, baseado no Programa Escola da Escolha desenvolvido pelo Estado de Pernambuco. Esse modelo faz parte do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que promove uma grande mudança curricular e estrutural nas unidades educacionais. Para isso, o Projeto Político Pedagógico contava com disciplinas diversificadas como as eletivas, pós-médio, tutoria, práticas experimentais, estudo orientado e o coração do programa: o projeto de vida do estudante. De acordo com o *Caderno de Formação I*,

O modelo da escola tem sua concepção ancorada no compromisso que ultrapassa a ideia de educação prioritariamente focada na dimensão cognitiva, e considera o ser humano nas suas dimensões corporal, cultural, afetiva e espiritual, localizando-os em diversos contextos da vida pessoal, social e produtiva. (CADERNOS, 2019, p. 13)

O programa propõe uma educação que enxergue o estudante como *protagonista*, isto é, fazer com que ele não seja indiferente aos problemas reais, uma vez que é ele o elemento capaz de transformar sua realidade, para que se desenvolvam os três pilares da Escola da Escolha: *autonomia, competência e solidariedade*. Para se ter autonomia é necessário a relação com o outro (aprender a ser-com); dessa forma, o estudante deve ter interesse em conhecer o mundo, para então ser capaz de analisar a realidade e tomar decisões com base em seu contexto social, pois, para ser competente, o sujeito deve possuir o conhecimento para discernir o que é favorável não só para si mesmo, mas para todos os que participam da sociedade (aprender e aprender a fazer). Da mesma maneira, ser solidário é ter a capacidade de se descentrar, tendo a consciência de que nossos desejos individuais não podem se sobrepor aos da coletividade (aprender a conviver).

A escola se localiza no centro de Palmas, cercada por centros comerciais, parques, moradias, linhas de ônibus, etc., atraindo e recebendo estudantes pertencentes às mais variadas quadras não só da capital, bem como da cidade vizinha Luzimangues e do distrito de Taquaruçu. Se comparada à vivência de jovens de outras capitais, em Palmas ainda é possível estabelecer uma boa convivência e diálogo com os adolescentes. Além disso, por funcionar na modalidade integral, grande parte dos estudantes consegue se dedicar integralmente aos estudos, uma vez que não precisam trabalhar ou preocupar-se com a renda da família.

Ao trabalhar diariamente na escola desde 2022, pude perceber o carinho que os estudantes têm para com a escola, uma vez que esta não só dispõe de uma estrutura

excepcional, bem como de um grupo de professores formados para ministrar aulas conforme o Programa Jovem Ação, que fez toda diferença ao longo dos anos de 2018 a 2022. Porém, com a implantação do Novo Ensino Médio, no ano de 2023, a escola reduziu e excluiu alguns componentes curriculares para dar espaço aos Itinerários Formativos, as Trilhas de Aprofundamento. Foram excluídas as disciplinas de pós-médio, Filosofia e Artes nas terceiras séries; Sociologia, nas segundas séries; e as disciplinas História, Geografia, Física, Química e Biologia tiveram sua carga horária reduzida pela metade; enquanto foram excluídas duas aulas da carga horária semanal das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

A adaptação das Trilhas foi demasiadamente difícil, seja pela adequação dos horários, ou pela dificuldade que nós professores encontramos em ministrar algo que não fizesse parte do nosso componente curricular. No início do ano, cada área de conhecimento recebeu suas possíveis Trilhas a serem ofertadas, pois a oferta de uma ou de outra Trilha dependeu da “escolha²⁵” dos estudantes. Como, aludido no tópico anterior, a escola ofertou os quatorze Itinerários Formativos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Tocantins, sendo três de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, três de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, cinco de Linguagens e suas Tecnologias e três de Matemática e suas Tecnologias.

A priori, a intervenção seria realizada com das turmas da FGB de Filosofia, porém, devido à exclusão da Filosofia nas terceiras séries, resolvemos realizar a intervenção segundo as diretrizes do o módulo 1 da Trilha de Aprofundamento, “Uma ideia na cabeça, uma câmera na mão”²⁶, constituída por estudantes da 2ª e 3ª série, tendo ao todo 35 (trinta e cinco) estudantes matriculados. Conforme a ementa da Trilha selecionada,

O Itinerário é um conjunto de atividades que envolvem teoria e prática para aprofundamento na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) com a área de Linguagens e suas Tecnologias ao trabalhar competências e habilidades ligadas às tecnologias da comunicação e informação. Este Itinerário poderá ajudar o estudante a superar dificuldades da oralidade (ao desenvolver habilidades de comunicação), bem como da escrita (por meio das produções textuais para a mídia) e ainda ampliar as possibilidades de uso de equipamentos como aparelho celular, máquina fotográfica com criatividade e ainda, avançar na produção de filmagens e edições de textos de imagens. Para o desenvolvimento da autonomia e criticidade frente às informações, também é necessário ter competências para distinguir o que é falso do que é verdadeiro ou aquilo que traz uma crença ideológico intencionalmente produzido para atingir algum fim político partidário. Além do conhecimento na área de CHSA, o Itinerário potencializará estudante na arte do cinema e valorizará as iniciativas para o desenvolvimento de trabalhos criativos cinematográficos de cunho educativos para o bom convívio social, além de valorização da cultura local e

²⁵ A proposta é que o estudante escolha o Itinerário Formativo que diz respeito ao seu projeto de vida; mas, sequer houve um estudo do interesse profissional e acadêmico dos estudantes. Os estudantes escolheram entre os itinerários desenvolvidos pelo Estado, ou seja, nem todos foram contemplados em seus projetos.

²⁶ Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/56hp66pwstc3>. Acesso em: 17 jun. 2024.

empoderamento político das juventudes com sua autoafirmação, como ensinou Nietzsche. (SEDUC, 2022, p. 2)

A Trilha é formada por quatro módulos: 1) fundamentos epistemológicos da arte fotográfica e cinema; 2) da imagem às *fake news*; 3) aprendendo a fazer: conceitos básicos; 4) oficina de micrometragem filosófica. A matriz do módulo 1 – módulo em que ficou modulado para a Filosofia –, possui carga horária mensal de 160h; logo, convertidas em hora/aula de 50 minutos, tem-se quatro aulas por semana. O módulo “abrange” – na teoria, pois na prática não vemos a realização destes – os quatro eixos estruturantes da BNCC, que por sua vez devem, na teoria, ser desenvolvidos por meio das doze habilidades gerais e das sete habilidades específicas da área de Ciências Humanas. Ao todo, somam-se trinta objetos de conhecimento propostos na matriz, os quais, se calcularmos, supondo que cada tópico seja trabalhado em duas aulas, suprem apenas três meses e meio de aula. O que será ministrado depois? Cada professor, conforme suas possibilidades, tentou de alguma maneira preencher as lacunas, assim como nós o fizemos.

O cálculo foi feito baseando-se no quantitativo total oferecido, porém, cabe destacar que, entre os objetos da matriz, alguns fogem da área de formação do professor, por exemplo, em nosso módulo, encontram-se os seguintes tópicos: “história da fotografia”, “evangelhos fotográficos”, “o aparelho fotográfico”, etc. Para além disso, a matriz pressupõe que a escola possua uma máquina fotográfica (mas, mesmo em caso positivo, saberia o professor manipulá-la?). É claro que, felizmente, entre outros tópicos, estão aqueles pelo quais destacamos como interessantes (possíveis) de serem trabalhados, tais como “O mundo-imagem”, “filosofia da caixa preta de Flusser”, “a necessidade de uma filosofia da fotografia”, “o papel do corpo”, “o poder da manipulação”, entre outros. Na avaliação dos conteúdos, pode ser feita a crítica de que esses tópicos, que fogem à área de atuação do professor, são mínimos comparados aos demais. Porém, cabe reforçar, a orientação que as escolas receberam acerca das aulas de Trilha é de que estas deveriam ser, em sua maior parte, aulas *práticas*.

Foi observando os objetos de conhecimento possíveis de serem trabalhados, a proposta que nós, mestrandos recebemos na aula de laboratório e aproveitando de minhas outras duas formações, a saber, música e ilustração, é que, conseguimos construir o projeto que culminou nesta dissertação: o uso do *stop-motion* como ferramenta para trabalhar filosoficamente as problemáticas envolvendo a cultura digital, haja vista que, assim como na sociedade, a tecnologia está presente também nas escolas, bem como previsto o uso e implementação desta em ferramentas pedagógicas pela BNCC. De fato, não há como evitar a tecnologia digital,

com toda a gama de informações, aplicativos e ferramentas que ela oferece ou nos impõe. Destarte, não podendo combatê-la, precisamos aprender a usá-la a nosso favor ou, parafraseando Flusser, podermos brincar com os programas.

4.3 STOP-MOTION: uma experiência de (des)fragmentação

4.3.1 Stop-motion

O *stop-motion* é um tipo de animação que remonta ao início do cinema. Nesta técnica, um objeto é manipulado e fotografado a cada pequeno movimento, numa multiplicidade de fotogramas que são reunidos, posteriormente, e sequenciados, numa imagem fílmica, dando ao espectador a ilusão de um movimento próprio. O nome “animação” vem do grego *anima*, “alma”, ou do latim *animare*, “dar vida a”. Logo, *anima* é o sopro que dá vida a algo. Na obra *Da Alma*, Aristóteles diz que a vida é a capacidade de movimento; é justamente isso o que se faz ao criar um *stop-motion*, baseando-nos em alguns princípios simples.

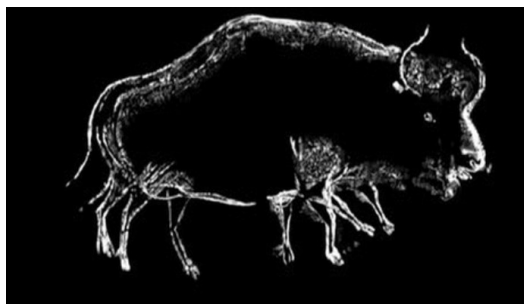
Esse impulso de injetar movimento nos desenhos, pinturas e gravuras, não é novidade; pode ser notado desde os homens das cavernas.

[...] podemos perceber dentre as pinturas rupestres aquelas que se destacam no sentido de reproduzir a intenção de movimento, como os bisões, renas e mamutes com mais de quatro patas pintados em cavernas espanholas e francesas 30 mil anos atrás. (GOMBRICH, 1999, p. 40)

Figura 2 e 3 – Capra Pyrenaica.



Figura 6 – Bisão



Fonte: <https://dafinitudotempo.blogspot.com/2008/07/obras-primas-da-arte-do-ca-02-rocha-3.html>. Acesso em: 20 dez. 2024.

Em ambas as imagens é possível perceber a tentativa de simular o movimento, usando da técnica de sobreposição de dois desenhos em uma mesma figura. Na primeira imagem, há a tentativa de representar o movimento da cabeça da cabra e, na segunda, o movimento das patas do bisão. Aqui já encontramos uma questão interessante a ser ressaltada: segundo Eisner

(1989), esse impulso da animação, notado desde antes da escrita, não remete apenas ao desejo de animar, mas também ao de “contar histórias”, histórias do dia a dia, das experiências vividas a serem passadas para as futuras gerações; o que relembra as ideias trabalhadas por Ricoeur, as quais são tratadas mais à frente.

Séculos depois, os brinquedos óticos dão um passo à frente na animação, pois foram desenvolvidos após a descoberta de um fenômeno curioso do ser humano, o da persistência retiniana²⁷. Segundo Toledo (2005), o olho humano capta as imagens de acordo com as frequências fragmentadas de captação da luz (segundos), porém, explica que nossa visão não é contínua, isto é, na medida em que capta uma imagem, esta fica impressa no fundo do olho por alguns décimos de segundo, o que faz com que não se perceba essas pequenas fragmentações. Desse modo, ao invés de ver imagens estáticas, tem-se a impressão de ver o movimento das coisas, e por isso é possível a existência das animações, filmes, *reels*, etc.

O desenvolvimento do conhecimento voltado para o movimento das imagens, isto é, da fotografia enquanto cinema, que chega no auge nas proximidades do século XX; junto com a lanterna mágica, o praxinoscópio e a fotografia, surgem as primeiras técnicas do cinema. O cinema surgiu a partir dos estudos de Etienne Marey (1830-1904), também inventor francês, que analisava o movimento de humanos e animais, e de Eadweard Muybridge (1830-1904), que utilizou várias câmeras para registrar o movimento de cavalos (imagens clássicas), outros animais e pessoas. A emulsão sensível da película flexível de celulóide, desenvolvida pelo inventor americano Hannibal Goodwin (1822-1900) e enrolada em bobinas por George Eastman (1854-1932), fundador da Kodak, foi posteriormente montada em sequências pelo empresário e inventor Thomas Edison (1847-1931). Por fim, os irmãos Auguste (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948) projetaram essas imagens, em 1895, transformando a maneira de representar a realidade. A invenção dos Lumière trouxe um avanço impressionante em poucos anos, sendo amplamente apreciada em todo o mundo (BORGES, 2019).

Ora, é possível enxergar os movimentos no cinema porque dentro do projetor existem garras (garras de avanço) que selecionam um fotograma e o colocam na frente da luz antes da janela de projeção se abrir; quando a janela se abre, o fotograma é projetado na tela; depois ao fechar a janela, as garras selecionam um outro fotograma e o colocam na mesma posição, projetando-o novamente, com uma velocidade de 24 (vinte e quatro) quadros por segundo. O que se vê, na realidade, são imagens paradas que se sucedem rapidamente umas às outras. Por causa da persistência retiniana e do esforço do cérebro para produzir continuidade a partir de

²⁷ Complementada por uma mais recente: a teoria de que o cérebro exerce uma atividade produtora da continuidade.

impressões sensíveis descontínuas, temos a impressão ilusória do movimento. Por isso, o princípio mais básico da animação (movimento de imagens) está na origem do próprio cinema.

A forma de produzir animação artística manual é atribuída, por alguns estudiosos, ao francês Georges Méliès, ilusionista e cineasta francês, que, segundo Purves (2011), acabou descobrindo “por acaso” um jeito de unir o cinema e a mágica (*trick-films*). A esse truque, descoberto espontaneamente, foi dado o nome de *substituição*, ou em francês, *arrêt de caméra*, que pode ser traduzido como “parar a câmera”. Esse truque consistia justamente em parar o movimento da câmera, substituir um elemento ou personagem da cena, antes de colocar a câmera para rodar novamente (LUCENA JÚNIOR, 2011, p. 41). Desse truque então surge o *stop-motion*: animação onde o movimento é gerado a partir de imagens paradas, posteriormente postas em sequência. Segundo Bendazzi (2016), não se sabe exatamente onde surgiu o primeiro filme feito a partir da técnica de *stop-motion*, mas destaca os de Méliès e do roteirista indiano Dadasaheb Phalke (1870-1944).

O *stop-motion* se constitui de fotografias feitas “quadro a quadro” – cada fotograma do filme é feito de uma cena fotografada –, o que exige muito tempo e dedicação. Nesse tipo de animação, o protagonista é o boneco (*puppet*), um objeto inanimado que contará a estória a partir de pequenos movimentos e substituições que criam no tempo um intervalo entre o trabalho desenvolvido pelo animador (que dá vida ao boneco) e os movimentos percebidos pelo público (MASELLI, 2018). O animador manipula não só o boneco, bem como as luzes, a cenografia, etc., planeja e experimenta desde um pequeno movimento até cada minucioso detalhe do cenário. Todos os objetos usados possuem diversas formas de serem produzidos: desenhos, massa de modelar (plasticina), algodão, vidro, espuma, argila, etc.

Nos desenhos, a técnica foi se desenvolvendo década após década até chegar nos *cartoons* (cartão). Estes eram feitos a partir de vários desenhos em cartões, depois no o papel, papel de arroz (mais transparentes) até chegar no acetato, excelente para trabalhar com filmes maiores que necessitam do uso de camadas (cenários), precisando assim apenas mudar o personagem principal. Essa técnica foi usada em várias produções famosas como o Mickey Mouse (1928), Picapau (1940), Pernalonga (1940), etc., e os *mangás* chineses, incorporados por telas coloridas em aquarelas. Quanto ao uso de bonecos, o avanço na estrutura também foi aprimorado, desde estruturas mecânicas para movimentos dos braços e pernas, até os moldes de expressões faciais, facilitando assim a substituição nas gravações, como por exemplo no filme *O estranho mundo de Jack* (1993) de Tim Burton, que marcou uma nova era para a animação com bonecos em *stop-motion* juntamente com efeitos especiais computadorizados.

Em 2009, o *stop-motion* alcançou seu auge tendo cinco longa metragens lançados: *Mary e Max* de Adam Elliot, *O fantástico Sr. Raposo* de Wes Anderson e o de maior destaque pela inovação tecnológica, o filme *Coraline* baseado na obra de Neil Gaiman, dirigido por Henry Selik. Segundo Maselli (2018), *Coraline* foi o primeiro filme a utilizar a fotografia estereoscópica – um método em que os quadros são fotografados em dois ângulos (que simula a forma como a visão humana enxerga) diferentes e alinhando-os para a projeção 3D estéreo (profundidade); computadores de impressão 3D para os moldes faciais e adereços dos bonecos – embora, todos os moldes fossem incolor, sendo assim necessário um trabalho artístico de pintura minucioso; moldes de cenário a partir de maquetes feitas em argila que posteriormente eram escaneadas e manipuladas digitalmente, facilitando a mudança no fundo de cada cena. A partir daí, cada vez mais, foram desenvolvidas técnicas que unem trabalho artístico manual e tecnologia.

Mas, em nosso caso, fizemos um trabalho mais caseiro, manual, utilizando técnicas de substituição para manipular os personagens e cenários, não só pela simplicidade tecnológica, mas também para ilustrar as ideias filosóficas destacadas nos capítulos anteriores. Por isso, usamos apenas os smartphones e um aplicativo de edição, que pode ser facilmente encontrado nas lojas virtuais (alguns desses aplicativos são gratuitos). Os personagens também foram criados de variadas maneiras: colagens, desenhos, massinha, etc. Para fotografar, a câmera foi posicionada enquadrando todo o cenário de forma fixa, dessa forma, cada cena – sequência das imagens filmicas – foi gravada a partir de um ponto de vista.

4.3.2 Da relação do *stop-motion* com as filosofias de Flusser e Ricoeur

A partir das ideias de Flusser e Ricoeur, em nosso referencial teórico, ressaltamos as diversas problemáticas filosóficas, éticas, existenciais e políticas quando falamos da influência da imagem técnica na percepção e compreensão da realidade, dado que a sociedade contemporânea está imersa em um ambiente dominado pelas imagens técnicas; da substituição da experiência direta com o mundo, uma vez que o experimentamos por meio de imagens mediadas tecnologicamente; de como as imagens técnicas podem moldar a percepção e a construção da identidade individual e coletiva; e por isso, as imagens técnicas fragmentam a nossa experiência do mundo, e como vimos, isso modifica a nossa capacidade de *entendimento*, de *liberdade*, de *ação* e *narratividade*, isto é, de contar histórias.

A escolha de criar *stop-motion* é quase que metafórica e simbólica, pois, esta técnica reflete, em sua própria estrutura, os conceitos de fragmentação (Flusser) e refiguração

(Ricoeur), uma vez que, como vimos, esse modo particular de fazer animações parte justamente da construção dos movimentos/cenas a partir da fragmentação das ações. Assim, para criarmos uma história, a partir desta técnica de animação, é necessário fragmentá-la em várias partes e posteriormente organizá-la em uma sequência lógica e coerente para que faça sentido não só em si, mas no mundo concreto. O *stop-motion* é assim, uma dança lenta entre o estático e o movimento, em que cada imagem, congelada no tempo, aguarda o próximo ato para ganhar vida. Cada quadro capturado representa um instante, um momento que deixou de ser presente, mas que, ao ser unido a outros, forma uma sequência viva. É a arte de capturar o invisível e de tecer a continuidade, a partir do que, à primeira vista, parece desconexo. Como uma memória revisitada quadro a quadro, o passado transforma-se em unidade, em fluxo contínuo. Cada imagem é um sopro de vida suspenso, uma pausa que antecipa o que virá; ao final de cada ciclo, o movimento finalmente emerge, fluido e pleno, reconciliando passado e presente no ato contínuo de uma narrativa que ganha sentido. Na tela, o silêncio das fotos torna-se o pulso da criação, e aquilo que era fragmento, ao ser costurado, transforma-se em uma sequência viva, na qual o movimento não existe por si só, mas no espaço entre as pausas.

Desse modo, a relação entre os conceitos trabalhados com a proposta do *stop-motion* consiste primeiramente na simbolização da fragmentação da experiência em Flusser, pois ao criar um *stop-motion*, os estudantes pensaram em como representar eventos e ações em fragmentos visuais, que posteriormente foram organizados em uma sequência coerente (já tendo em consideração a problemática envolvendo a recepção do interlocutor, que é trabalhada nas aulas anteriores à fabricação dos curtas). Assim, cada fotograma da imagem fílmica equivale a um *pixel* de uma imagem fixa, pois ambos, fotograma e pixel, individualizados, separados do que lhes complementa, não possuem sentido. Só quando são reunidos num todo coerente, possibilitam a compreensão de uma narrativa significativa. Assim, se faz crucial também o recurso às ideias de Ricoeur, pois, é por meio da história que os estudantes desenvolveram a partir dos *storyboards* que a animação foi organizada, fragmentada e posteriormente reunida (costurada), transformando momentos temporais isolados em uma sequência, que gerará uma *intriga* e, conseqüentemente, um sentido unificado.

No que diz respeito às questões de temporalidade, os estudantes puderam perceber as ideias de Agostinho e Ricoeur acerca do tempo como algo que não pode ser plenamente compreendido como a soma de instantes pontuais objetivos, mas como um fator da alma em sua distensão (passado, presente, futuro), uma vez que no processo de criação do *stop-motion*

cada imagem é um “estado de presente”, mas, ao ser conectada com outras, na imaginação do espectador, dará a impressão de uma continuidade temporal.

A relação entre tempo e narrativa poderá ser exemplificada pelo movimento das imagens no *stop-motion*, quando discutirmos como o processo de dar vida a imagens estáticas pode ser análogo ao modo como construímos a percepção do tempo e da experiência através de nossas histórias. Nos atentando à questão da narrativa, os estudantes puderam refletir acerca de como o ato de narrar através das imagens estáticas (*mimese* II de Ricoeur) dá sentido ao tempo vivido (*mimese* I) e como, ao assistir o vídeo final (*mimese* III), constroem uma compreensão do tempo humano. De forma mais detalhada, a técnica de *stop-motion* pode ser vista como uma metáfora visual para esses momentos miméticos de Ricoeur, do qual a *mimese* I seria o planejamento da história, a pré-figuração da ação, quando os estudantes irão pensar, a partir de suas próprias vivências passadas, no que querem contar e nas ações que representarão na animação; a *mimese* II representaria a construção propriamente dita da narrativa (intriga), quando as fotos são tiradas, postas em sequência, e a história começa a se formar; e a *mimese* III seria trabalhada no ato de assistir a animação final, quando os estudantes (e seus espectadores) refletem sobre a narrativa criada, fechando o ciclo hermenêutico proposto por Ricoeur, ainda que a produção seja de poucos segundos. Vale ressaltar o fato de que a análise da narrativa feita por Ricoeur se limita a textos, e a proposta aqui realizada estende-se, indo de encontro às imagens filmicas.

O *stop-motion* pode ser tido como um exemplo prático de como a mediação técnica interfere na nossa percepção e organização do mundo tal qual descrito por Flusser, pois a criação de uma animação por meio dessa técnica é um excelente ponto de partida para debater como os aparelhos técnicos podem nos moldar e nos transformar em “funcionários” das máquinas, uma vez que os estudantes estiveram manipulando a técnica (câmeras fotográficas de seus *smartphones*), mas, limitados pelas suas exigências, por exemplo, cada segundo de movimento exige 24 (vinte e quatro) quadros – em nosso caso amador, 12 (doze) quadros.

A produção do *stop-motion* mostra também que é possível subverter as tecnologias, em princípio, programadas para desintegrar a experiência, para contar nossas próprias histórias de maneira integrada, se houver oportunidades. Dessa forma, estabelecemos uma conexão entre a teoria e a prática ao utilizar o *stop motion* como uma ferramenta para compreender e aplicar os conceitos de Flusser e Ricoeur acerca da cultura da imagem, narrativa e representação. Através da livre criação de narrativas visuais, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar a estética, a comunicação visual e a experiência estética, levantando

questionamentos sobre a relação entre criador e receptor e o papel das imagens técnicas em nossa sociedade contemporânea.

Por fim, os estudantes fizeram uso justamente das caixas pretas, isto é, dos aparelhos, bem como também das imagens técnicas para a produção de conhecimento; para, ao invés de deixarmos ela nos alienar, *trilharmos* um caminho para o esclarecimento. Para isso, foi necessário que os estudantes se apropriassem dos conhecimentos adquiridos ao longo da oficina de pensamento filosófico e da oficina de ação, que, por sua vez, teve como objetivo a autorreflexão, o exame da sociedade contemporânea e o *filosofar*. O intuito foi que, ao longo desses meses, os estudantes pudessem refletir, analisar e problematizar as ideias e conceitos propostos.

4.3.3 Do projeto de intervenção em sala de aula

Optamos por desenvolver uma intervenção de caráter qualitativo, uma vez que os resultados serão avaliados por meio da participação em sala de aula. Buscamos, de forma respeitosa, instigar, debater, produzir e, especialmente, *convidar* os estudantes à reflexão filosófica, demonstrando que, por meio desta, podemos compreender determinados fatores. Desenvolvemos uma sequência didática que compreende a atividade prática de produção do *stop-motion*. A sequência possui dois momentos: a *oficina de pensamento filosófico* e a *oficina de ação*. A *oficina de pensamento filosófico* é dedicada às aulas teóricas, isto é, à leitura de trechos de algumas obras de Flusser e Ricoeur. Nesta oficina, convidamos os estudantes a refletir sobre a problemática acerca das imagens técnicas e da tecnologia digital na sociedade contemporânea e sobre a proposta narrativa de Paul Ricoeur. No segundo momento, a *oficina da ação* é dedicada ao desenvolvimento de atividades práticas, entre elas, o *stop-motion*. Os dois momentos não são sequenciais, são organizados conforme a demanda de cada conceito filosófico, ou em alguns casos, de forma simultânea.

Para o desenvolvimento do *stop-motion* foi necessário algumas etapas:

- i) Roteiro, que segundo Shaw (2012, p. 35) é o espaço dedicado a pensar os primeiros esboços que darão a aparência do curta, isto é, tipo de estória, personagens, sons, etc.
- ii) *Storyboard* (quadro ou esboço esquematicamente desenhados das cenas da estória). É desenvolvido a partir do roteiro – é no *storyboard* que o roteiro se transformará em cenas a partir do planejamento visual, que por sua vez, tem como objetivo facilitar a filmagem dos quadros, visto que é uma pré-montagem da sequência das cenas. Assim, fica mais fácil definir as descrições das ações, enquadramento, etc.

iii) Gravação filmica. Nesta parte são desenvolvidas as cenas, os cenários, tudo que for necessário para a composição das cenas, para que possam ser fotografadas e posteriormente sintetizadas, sequenciadas e editadas em imagem filmica, a fim de divulgação e compartilhamento. Usaremos o aplicativo *Stop Motion Studio* para transformar as imagens sequenciadas em vídeo animado, uma vez que a escola não dispõe de softwares específicos nos computadores no momento da intervenção, e mesmo que tivesse, nem todos os estudantes saberiam manipulá-los, etc.

A proposta foi pensada e organizada para ocorrer ao longo do terceiro bimestre de 2023, tendo em vista a carga horária semanal do módulo 1 da Trilha selecionada, a saber, quatro aulas semanais, totalizando assim, 32 (trinta e duas) aulas, possuindo cada uma delas, 50 (cinquenta) minutos. Abaixo encontra-se em anexo o cronograma das aulas da sequência didática conforme idealizamos para esta intervenção.

CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO/SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA		
	CONTEÚDO	AULAS/METODOLOGIA/ATIVIDADES
Aula 1	Apresentação do projeto para os estudantes.	Explicação do passo a passo do projeto que será desenvolvido ao longo do bimestre, bem como objetos de conhecimento que serão trabalhados. Demonstração breve de como funciona o <i>stop-motion</i> a partir do vídeo dos bastidores (<i>making-off</i>) do filme “Coraline”, disponível no youtube.
Aula 2	Convite à Filosofia: Problemática das questões envolvendo a questão da inserção da tecnologia na sociedade contemporânea.	Os estudantes serão instigados a refletir até que ponto eles sabem como funcionam as tecnologias, o quanto estão dela dependentes, por que estão interessados em se expor nas redes sociais e quais os impactos que estas podem causar no modo como agem e pensam. Será uma aula aberta, da qual espera-se participação ativa dos estudantes. A intenção é problematizar a evidência dos nossos comportamentos na sociedade digital.
Aula 3	Introdução às ideias de Flusser: as imagens tradicionais.	No quadro os estudantes irão ler a pergunta: O que é uma imagem? Mediada pela professora, os estudantes irão construir ideias individuais, até chegarmos a ideia de <i>representação</i> de algo. Em seguida, leremos o conceito de Flusser direto da obra (FLUSSER, 1985, p. 7-8) (que será disponibilizada impressa e em PDF em sala, podendo ser também projetada). O objetivo da aula é dar início à linha de raciocínio traçada pelo filósofo, que neste primeiro momento, tratará dos três momentos culturais da sociedade.
Aula 4	Textolatria.	Dando sequência aos momentos culturais segundo Flusser, retomaremos nossas discussões a fim de chegar no segundo momento: a textolatria, isto é, a crença cega nos textos. Faremos a leitura do fragmento da obra que conceitua o tópico (FLUSSER, 1985, p. 8-9). Conversaremos sobre a crítica à centralidade do texto na comunicação moderna, argumentando que essa centralidade limita a imaginação e as formas de apreender a realidade, pois coloca o texto como a única forma válida de conhecer o mundo. Desse modo, será discutido com os estudantes as maneiras pelas quais o texto escrito molda a maneira como aprendemos e como nos relacionamos com a informação (ex. livros didáticos, internet, redes sociais). Dessa forma, além de estabelecer os conceitos de Flusser também poderemos refletir as problemáticas cotidianas, como por exemplo, nas mídias sociais.

Aula 5	Atividade: Desconstruindo a Textolatria	→ A turma será dividida em grupos pequenos, de 4 a 5 estudantes. → Cada grupo criará uma representação criativa imagética do conceito de “textolatria”, mas sem usar palavras escritas (texto). Eles poderão utilizar recursos como: Desenho, colagem, pintura, fotografia, etc. → Durante o processo, será mediada a reflexão sobre como essa forma de expressão é diferente de usar apenas o texto e como a centralidade do texto pode ser desafiada ou complementada por outras formas de comunicação.
Aula 6	Atividade: Desconstruindo a Textolatria	→ Cada grupo apresentará sua criação para o restante da turma. Eles deverão explicar: Como a sua criação expressa o conceito de “textolatria” sem o uso de texto; como a ausência de palavras escritas mudou a maneira como eles comunicaram as ideias. Por fim, discutiremos sobre como foi o processo de comunicação sem o texto e se sentiram falta de usar palavras para explicar as ideias. Nosso objetivo será refletir acerca das limitações e do perigo aderir a uma história só, isto é, uma reflexão rasa, sem ser tomada em todas as suas instâncias.
Aula 7	As imagens técnicas.	Faremos a leitura de alguns trechos da obra de Flusser (FLUSSER, 1985, p. 10-12) na tentativa de inseri-los no contexto social e histórico que trouxe as diversas mudanças na sociedade atual. Os estudantes serão levados a refletir sobre o fato de que as imagens técnicas possuem um duplo poder: de emancipar e de alienar, do qual a diferença residirá na postura daquele que a reflete. <u>ATIVIDADE:</u> Abriremos um debate para que possamos socializar as ideias de cada um. Alguns tópicos serão colocados em discussão a partir da mediação da professora, como por exemplo, o caráter de influência que a imagem técnica tem sobre o nosso entendimento do mundo, como essa influência também atinge a construção da nossa identidade, e de como elas podem fragmentar a nossa experiência.
Aula 8	Atividade: “Como representar um pensamento por meio de uma imagem técnica?”.	Como forma de ilustrar o que foi debatido na aula anterior, faremos uma atividade com os estudantes, em que tentaremos demonstrar de forma simples a complexidade das interpretações que fazemos de determinada imagem. A atividade consiste em: → Dividir a turma em grupos; → Cada grupo deverá elaborar uma frase que representa algo no mundo; → A partir da frase criada, os grupos terão vinte minutos para tentar representar a ideia em uma imagem técnica, usando seus smartphones e os colegas de grupo; estarão livres para usar os espaços da escolas, sendo o tempo cronometrado; → As fotos de cada grupo serão enviadas via whatsapp para a professora, que projetará no quadro por meio do datashow; → A partir disso, a cada foto de um grupo, os estudantes dos outros grupos serão desafiados a descobrir que ideia que tentaram representar, socializando em sala de aula para todos; → Ao fim, o grupo responsável pela foto fará uma breve explicação da ideia que tentou representar. Ao final, os estudantes serão desafiados a fazer a relação do conteúdo com a atividade desenvolvida, que por sua vez, encontra-se em várias possibilidades, como por exemplo, embora às vezes tenhamos determinada intenção sobre uma fotografia, esta intenção pode não ser compreendida da mesma maneira pelo espectador, que poderá reinterpretar a imagem.
Aula 9	A questão da temporalidade em Santo Agostinho e Ricoeur.	No quadro, será escrito o argumento de Agostinho acerca do tempo. Depois, comentaremos brevemente a ideia de que o tempo é algo que experimentamos, mas que é difícil de explicar, sendo “intuitivo” e “escorregadio”. Chamaremos os estudantes a definirem o tempo, mediado pelas perguntas “O que é o presente?” “E o passado?”, “O futuro existe?”. Lançaremos uma charada filosófica: “Quando começa o futuro e termina o passado? Qual o tamanho do presente?”. Após as indagações e provocações, faremos uma atividade. (10 minutos). <u>ATIVIDADE: (20 minutos)</u>

		Usando a câmera do smartphone, os estudantes devem capturar um evento simples (como uma folha caindo ou um movimento lento de alguém caminhando). Após gravar o vídeo, será solicitado que editem o vídeo em <i>slow-motion</i> (movimento lento) ou, em vídeo acelerado. O objetivo da atividade é explorar como o tempo pode ser distorcido na percepção visual. Questionaremos sobre como a percepção do tempo muda ao ver uma ação comum de forma acelerada ou desacelerada. O que isso diz sobre a subjetividade do tempo? Por fim, explicaremos que, assim como na atividade, para Agostinho o tempo é uma “distensão” da alma, através da qual o passado, presente e futuro são sentidos simultaneamente dentro de nós. Desta forma, o tempo se torna uma experiência subjetiva. Conectaremos essa reflexão à tecnologia usada na aula: a câmera (ou o cronômetro) pode captar o tempo objetivamente, mas em nossa percepção, varia. Nesta aula, nosso objetivo será fazer com que os estudantes reflitam sobre a natureza do tempo e sua relação com a percepção humana, a fim de compreender também como farão para demonstrar a temporalidade no <i>stop-motion</i>.
Aula 10	A importância da narratividade para Paul Ricoeur.	Supondo que os estudantes já entendem melhor o contexto social e histórico que trouxe as diversas mudanças na sociedade atual e como isso afetou e afeta a nossa forma de pensar, agir, narrar, explicar, contar, expressar o mundo, trataremos de alguns conceitos de Ricoeur acerca da narrativa, para que possamos trabalhar a nossa perspectiva sobre si e sobre o mundo; Desse modo, nosso objetivo é proporcionar uma aula mais conceitual (aula expositiva) acerca de Paul Ricoeur.
Aula 11	A importância da narratividade para Paul Ricoeur.	Em sala, será colocado um vídeo curto que conta a história de Édipo Rei²⁸, que mistura narração e desenho. A partir dos conceitos da <i>Poética</i> de Aristóteles, iremos provocá-los com algumas ideias textuais: o que torna um texto, livro, filme, série, um roteiro bom? Ou, de que forma podemos atrair o interesse do leitor? Essas perguntas já serão encaminhamentos prévios para as histórias que eles criarão para os seus <i>stop-motions</i>.
Aula 12	Identidade Individual e Coletiva	Dialogaremos acerca de como a identidade individual muitas vezes pode ser moldada pela aparência e pela busca pela autenticidade, e claro, de como isso também é um processo dificultado pela vida mediatizada por meios dos aplicativos. <u>ATIVIDADE:</u> Os estudantes serão desafiados a escolher uma foto deles em alguma rede social e fazer uma análise escrita no caderno, refletindo: que situações ocorriam ali, o que estavam pensando, o que acham da roupa que estava vestido, da legenda que foi colocada, da música de fundo, do enquadramento e se essa foto de fato representa sua aparência no <i>offline</i>. Depois, aqueles que se sentirem confortáveis poderão falar aos demais colegas sobre suas reflexões. O intuito nesta aula é refletir até que ponto as identidades que criamos são autênticas ou simplesmente construções baseadas em aparências.
Aula 13 e 14	Apresentação da técnica de animação conhecida como <i>Stop-Motion</i> ;	Nesta aula os estudantes assistirão um curta-metragem autoral animado em <i>stop-motion</i> (2021)²⁹, que também faz parte de uma aula de introdução à animação de – ao nosso ver – um dos maiores animadores em <i>stop-motion</i> do Brasil, Pedro Iuá, responsável por diversos projetos e vencedor de vários prêmios. Nesta vídeo aula, os estudantes conhecerão um pouco da história do <i>stop-motion</i>, como funciona a técnica, como pensar um personagem, como conseguir dar uma perspectiva de profundidade nos vídeos, bem como o

²⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q0fXITvIbdM&ab_channel=CanalHistoryBrasil. Acesso em 12 jul. 2023.

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BVhMcTFOGKw&t=2s>. Acesso em: 04 jun. 2024.

		enquadramento. O vídeo é um pouco mais longo, e sabendo da dificuldade de foco dos estudantes, assim como o tempo limite de aula, passaremos somente metade do vídeo.
Aula 15	Esboço do roteiro do curta de cada grupo;	No início da aula será projetado no datashow dois curta-metragens premiados de Pedro Iuá, intitulados: “Meu pedacinho de Chão” e “Contrafilé” ³⁰ (disponíveis no Youtube) feitos em <i>stop-motion</i> , para que os estudantes possam conhecer a técnica, tomar notas sobre direção, enquadramento, roteiro, etc. Após, a professora fará uma breve explicação de uma das formas de fazer um <i>stop-motion</i> , que é o desenho 2D, demonstrado no quadro branco em tempo real, a partir das técnicas de ilustração das formas do boneco articulado ³¹ e como podemos fragmentar uma ação em várias partes (<i>frames</i>). No segundo momento da aula, os estudantes se dividirão em grupos para desenvolvimento das ideias para os seus curtas em <i>stop-motion</i> .
Aula 16	Oficina de desenho: como criar um personagem?	<u>ATIVIDADE:</u> Será entregue aos estudantes uma folha A4 em branco para cada estudante, do qual será solicitado que esta seja usada na horizontal, dividida ao meio. No primeiro lado usarão para esboçar um personagem simples, a partir do boneco articulado, onde cada parte será ensinado pela professora que fará uso do quadro, assim, faremos juntos passo a passo. Após finalizar, será solicitado que no outro lado da folha, eles repitam o mesmo processo, porém, tentando dar ao boneco suas características. Essa técnica é muito utilizada nos cursos de ilustração, pois instiga a identificar, definir traços pessoais, adaptar determinada característica ao desenho, por exemplo. A proposta é fazer uma aula mais dinâmica, descontraída, na qual os estudantes possam se aproximar da arte da ilustração.
Aula 17	Oficina de desenho: como criar um personagem?	<u>ATIVIDADE:</u> Será entregue aos estudantes um breve texto, que contém a descrição de um personagem e um breve contexto no qual este se insere e uma sinopse da história, desenvolvida por nós (disponível nos anexos). O desafio será criar uma representação para este personagem. O objetivo é apenas trabalhar com o desenvolvimento da criatividade de cada um.
Aula 18 e 19	Elaboração prévia do roteiro da estória.	Será entregue aos estudantes, no início da aula, a ficha catalográfica (desenvolvida por nós e disponível nos anexos), contendo algumas perguntas que os ajudarão a pensar todo o desenvolvimento dos curtas. Para a elaboração dos roteiros, os estudantes poderão criar estórias que dizem respeito a algum tópico que foi discutido em sala de aula ou de sua preferência. Será solicitado aos estudantes, que pelo menos um componente do grupo faça download do aplicativo “Stop Motion Studio” para ser utilizado posteriormente.
Aula 20	Atividade de desenvolvimento criativo	Nesta aula, faremos uma atividade de desenvolvimento criativo, que parte das técnicas dos cursos de ilustração. O intuito é apenas aflorar nos estudantes o pensamento criativo e autoral. Assim que adentrarmos a sala da trilha, será solicitado que cada estudante diga o nome do primeiro objeto que lhe vier à mente, a professora irá anotando no quadro, até que todos tenham participado. Depois, as palavras serão sublinhadas formando pares de objetos. Disponibilizaremos aos estudantes uma folha A4 em branco e nesse momento será explicado que eles terão que desenhar cada um dos pares, unindo em um só desenho os dois objetos. Usaremos também uma caixa de som para colocar uma música ambiente, apenas para ambientar melhor a atividade.

³⁰ “Meu Pedacinho de Chão”: <https://www.youtube.com/watch?v=UY7fQ7HU--8>. “Contra-filé”: https://www.youtube.com/watch?v=vduA_6iA7wQ&t=346s. Acesso em 14 jul. 2024.

³¹ Boneco articulado é um boneco de madeira em 3D que possui uma subdivisão geométrica do corpo humano, o que facilita para o desenhista/ilustrador a desenhar a forma básica de uma posição desejada.

Aula 21	Oficina: Aprendendo a utilizar o aplicativo “Stop Motion Studio”.	Com a mediação da professora, o aplicativo será projetado no quadro, para que os estudantes aprendam a mexer nas ferramentas do aplicativo, fotografar, enquadrar, adicionar legenda, sons, músicas, sequenciar as imagens e por fim, transformar as imagens em vídeo. Faremos também o levantamento dos materiais que serão necessários para gravar o curta nas próximas aulas, caso algum grupo queira desenvolver o <i>stop-motion</i> com massinha de modelar, por exemplo, pois, todo o processo será feito em sala de aula.
Aula 22	Testes no aplicativo <i>Stop Motion Studio</i>	Para tentar trabalhar com a percepção de profundidade nos testes, será distribuído uma folha A4 em branco, no qual farão um triorama ³² a partir da mediação da professora. Após construídos, os grupos se dividirão para testar o funcionamento do aplicativo usando materiais simples como canetas, borracha, etc.
Aula 23 e 24	Revisão dos roteiros e desenvolvimento dos <i>Storyboards</i> .	Retomaremos os roteiros para desenvolvimento dos <i>storyboards</i> , que os ajudarão a definir as cenas principais dos <i>stop-motion</i> que irão desenvolver. A professora fará a leitura do roteiro de cada grupo, pontuando algumas alterações se necessário, bem como acompanhará o desenvolvimento dos <i>storyboards</i> .
Aula 25 a 30	Desenvolvimento do curta metragem.	Aulas destinadas às gravações e/ou criação dos sets. A professora apenas acompanhará o desenvolvimento e se necessário, tirar dúvidas. O <i>stop-motion</i> será inteiramente feito pelos estudantes.
Aula 31	Socialização dos <i>stop-motions</i> .	Nas duas últimas aulas do projeto, faremos a socialização dos <i>stop-motions</i> . Cada curta será exibido na televisão (da escola) em sala de aula, ao final de cada um, o grupo responsável terá dez minutos (até 15 minutos se necessário) para explicar a ideia inicial, o processo de criação, responder dúvidas dos colegas e o que mais pensam ser relevante.
Aula 32	Socialização dos <i>stop-motions</i> ./ Encerramento do projeto: Reflexões e agradecimentos	Ao fim das apresentações, encerraremos o projeto com uma roda de conversa acerca de todo o processo filosófico e artístico que percorremos para refletir a problemática da inserção da tecnologia na sociedade atual, bem como delinear tal como fizemos nos capítulos anteriores a proximidade simbólica entre os conceitos trabalhos e o desenvolvimento dos <i>stop-motions</i> . Por fim, faremos uma escuta dos estudantes acerca das experiências que tiveram durante o projeto.

4.3.4 Entre ideais e realidades: reflexão acerca dos desafios, conquistas do projeto e resultados obtidos

Após a escolha da turma para a Trilha “Uma ideia na cabeça, uma câmera na mão”, apresentamos a proposta da sequência didática, a qual foi prontamente acolhida de maneira positiva pelos estudantes. Observamos que a maioria deles já estava familiarizada com os filmes anteriormente mencionados, especialmente os de Tim Burton, embora poucos soubessem que esses eram produzidos utilizando a técnica de animação em *stop-motion*, da

³² Um triorama é uma estrutura tridimensional usada para criar cenários em miniatura, comumente em atividades artísticas ou didáticas. Pode ser construído a partir de dobraduras em papel (qualquer tipo que seja maleável), que ao fim do processo, ganha uma base triangular/piramidal onde cada face funciona como uma superfície para adicionar ilustrações, recortes ou objetos, compondo um cenário com perspectiva e profundidade. A parte aberta permite que se visualize o interior da estrutura como se fosse uma pequena janela para um ambiente ou narrativa.

qual muitos não tinham uma compreensão aprofundada. Assim, na primeira aula da intervenção, exibimos um breve vídeo dos bastidores do filme “Coraline³³” (2009), o qual ilustra o laborioso processo de desenvolvimento desse tipo de animação. A reação inicial dos estudantes foi de apreensão, pois expressaram a preocupação de que não seriam capazes de realizar um trabalho semelhante. No entanto, foi esclarecido que aprenderíamos cada etapa necessária e que nossa prática seria mais simples e manual, seguindo a tradição da técnica, quadro a quadro, com o uso de uma câmera estática.

Durante as aulas teóricas, conforme antecipado, os estudantes encontraram dificuldades na interpretação dos trechos lidos em sala de aula e na compreensão da relação entre as reflexões de Flusser e as questões contemporâneas. No entanto, ao adotarmos uma abordagem socrática³⁴, promovemos um ambiente de escuta e debate entre os colegas sobre os temas abordados. Essa interação, combinada com o desenvolvimento de atividades práticas, facilitou o entendimento dos conceitos teóricos propostos. A atividade de representação imagética do pensamento revelou-se particularmente frutífera: o fato de levar a aula para além dos limites da sala de aula contribuiu para que os estudantes se sentissem mais à vontade, criando um espaço propício para a expressão criativa e reflexão crítica. Isso nos fez perceber que de fato, atividades mais práticas e interativas realmente contribuem não só para o entendimento, mas também para o convite à Filosofia, trazendo a sensação de *pertencimento*. Dessa forma, após as oito primeiras aulas, realizamos uma análise para ajustar a abordagem dos conceitos filosóficos de maneira mais eficaz. Observamos que as aulas que incentivavam a discussão das ideias antes de relacioná-las aos conceitos filosóficos, se mostraram mais atrativas e eficazes para os estudantes, em comparação com o formato expositivo.

Dessa forma, conseguimos atrair os estudantes para as atividades que seriam desenvolvidas, pois nota-se que a maioria dos estudantes estão na escola para “estudar”, mas não sabem o que de fato isso significa e em que isso se desdobrará futuramente. Notamos também que as atividades de desenvolvimento criativo, que *a priori* não tinham pretensões acadêmicas, também proporcionaram aos estudantes um lugar em que puderam descansar, se divertir e interagir entre si de uma forma mais leve, o que ao nosso ver, fortaleceu um vínculo colaborativo na turma, uma vez que a turma de Trilha é formada pelos estudantes que a escolheram, logo, não possuem o mesmo vínculo com sua turma de origem. O impacto

³³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rmy_nhfo-xw. Acesso em: 20 jul. 2024.

³⁴ Nos referimos a uma abordagem pedagógica inspirada na técnica de diálogo e questionamento de Sócrates. Essa abordagem visa estimular o pensamento crítico e a reflexão profunda por meio de perguntas que desafiam os estudantes a examinar suas próprias crenças e a buscar a verdade. Em nosso caso, buscamos fazer com que a partir do questionamento, os estudantes buscassem as respostas a partir daquilo que já sabem e do que está sendo colocado em debate.

positivo foi notável, a ponto de, ao andar pelos corredores, ouvir os estudantes especularem qual seria o próximo tema e atividade que o acompanharia.

Com a metodologia ajustada, as aulas que introduziram os conceitos de Ricoeur se desenvolveram de maneira mais fluida. Contudo, nos deparamos com um aspecto curioso: embora os conceitos de passado, presente e futuro parecessem inicialmente familiares, os estudantes se depararam com uma dificuldade inesperada ao tentar construir narrativas coerentes em seus roteiros, isto é, em articular uma sequência temporal que conduzisse a história do início ao fim de maneira estruturada. Diante disso, convidamos uma das professoras de Língua Portuguesa da escola, também conhecedora das teorias de Ricoeur, para ministrar uma aula complementar focada em auxiliar na elaboração dos roteiros. Essa interdisciplinaridade nos levou a pensar em uma possível reestruturação do projeto para uma próxima turma, com a participação de professores de diferentes áreas, como por exemplo, ao explorar a história do *stop-motion* e o conceito de persistência retiniana, experimentos ópticos conduzidos com o professor de Física poderiam agregar mais ao entendimento dos fundamentos científicos e criativos dessa técnica.

Como esperávamos, as aulas em que ocorreram o desenvolvimento do *stop-motion* foram as que os estudantes mais interagiram, a saber, as de oficina de criação de personagem, testes do aplicativo, e a realização em si do *stop-motion*. Nossa ideia inicial era que eles conseguissem transpor algum conceito de Flusser e/ou de Ricoeur para as pequenas animações filmicas, porém, a elaboração foi mais laboriosa, e sua realização utilizaria mais tempo do que prevíamos. Por isso, decidimos deixar o tema livre, uma vez que sentimos que as questões teóricas/conceituais nos pareciam ter sido apreendidas pelos estudantes, bem como respeitamos a empolgação que tiveram em criar outras estórias.

É importante ressaltar que temos consciência de que implementar este projeto no espaço das aulas regulares da Formação Geral Básica de Filosofia seria inviável devido ao tempo necessário para sua execução, o que comprometeria o ensino acerca da história da Filosofia conforme previsto no DCT, cujo tempo já é insuficiente. No entanto, refletimos que o projeto pode ser adaptado e utilizado conforme a necessidade temática, visto que grande parte dos tópicos inclui atividades práticas. Isso nos permite alcançar mais um dos objetivos propostos: promover práticas pedagógicas que possibilitem a mediação de conceitos filosóficos frequentemente percebidos como abstratos pelos estudantes. Além disso, o projeto pode ser desenvolvido integralmente ou adaptado para o componente curricular de Eletivas, que faz parte da estrutura obrigatória do Ensino Médio e possui duração de um semestre.

Consideramos ainda que, para a realização das atividades de criação dos curtas em *stop-motion*, é interessante que o(a) professor(a) mediador(a) tenha conhecimento das técnicas básicas de ilustração e animação, além do domínio do aplicativo utilizado para a produção deste técnica. Nesse sentido, pensamos em posteriormente elaborar e publicar um manual prático, orientando passo a passo o professor(a) a replicar o projeto em suas turmas.

Por fim, o desenvolvimento deste projeto foi um aprendizado significativo, tanto para os estudantes quanto para mim. A experiência me permitiu conceber, aplicar, corrigir, refletir e ajustar uma proposta metodológica, o que reafirmou a importância de uma prática pedagógica aberta e adaptativa. Esse processo me fez perceber, como educadora, a necessidade de buscar constantemente estratégias que promovam uma *educação afetiva* – parafraseando Paulo Freire –, uma educação onde os saberes se constroem pela participação ativa, convivência, colaboração e respeito mútuo. Isso implica valorizar práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento individual dos estudantes e, sobretudo, reconhecer o que há de mais precioso em cada um: sua subjetividade e modo único de interagir com o conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesta dissertação foi elaborar uma intervenção em sala de aula que tratasse do uso de aparelhos tecnológicos digitais e imagens técnicas de modo consciente, no desenvolvimento da qual fossem previstas aulas filosóficas teóricas e atividades práticas que servissem como mediação para a compreensão destes aparelhos tecnológicos. Como produto didático e proposta metodológica de mediação do conhecimento filosófico, desenvolvemos com os estudantes a técnica de animação em *stop-motion*, que teve como propósito ilustrar as ideias de Vilém Flusser e Paul Ricoeur, algo que se mostrou altamente positivo.

Ao nos lançar ao desafio que é ler as obras de Flusser, nos deparamos com o questionamento daquilo que parecia velho e conhecido, tido até como “normal”, parte do dia a dia, para descobrirmos um sistema, uma teia que envolve não só o curso da história que correu, como daquilo que ainda se desdobrará. Dos conceitos e prognósticos de Flusser nos encontramos em uma proposta: desenvolver o fio de esperança que o filósofo tinha em algo palpável. Ao pensar na narrativa como possível orientação ao enfrentamento, nos deparamos com Ricoeur, que *a priori* viria apenas para conceituar o uso da narrativa, acabou tornando-se parte fundamental desta dissertação, uma vez que falar de narratividade envolve também uma gama de conceitos tais como os de temporalidade e identidade.

Através da integração dos conceitos de Flusser e Ricoeur, os estudantes puderam não só compreender de maneira prática e visual o impacto da tecnologia sobre a maneira como percebemos e narramos o mundo, bem como as reflexões sobre a influência das imagens sobre a sociedade, do seu caráter persuasivo e, por muitas vezes, quando tomado de forma superficial, alienante. Portanto, por meio da atividade fizemos um convite, uma aproximação com estudantes acerca da necessidade de uma consciência mais profunda do papel dos aparelhos nas nossas experiências. Ao longo do projeto, os estudantes foram capazes de criar narrativas visuais, as quais parecem-nos ter se aproximado da ideia de que a arte pode restaurar uma coesão temporal, como apontado por Ricoeur. Talvez, tenhamos até mesmo conseguido pôr em prática uma *mimese praxeos*, tendo em vista que os estudantes a partir do conhecimento dos códigos que tinham (*mimese I*) puderam organizar algo do mundo (*mimese II*), para, ao fim do processo, se depararem não só com o produto objetivo (*stop-motion*), mas também com a mudança na forma de compreender determinados conceitos acerca suas vidas e do mundo (*mimese III*). Ademais, o engajamento dos estudantes foi notável, o que revela a eficácia e relevância contemporânea das teorias filosóficas e da metodologia aqui utilizada.

A produção colaborativa das animações em *stop-motion* não só reforçou a compreensão dos conceitos discutidos, como também desenvolveu competências criativas e tecnológicas previstas pela BNCC e DCT/TO. Em um diálogo com estudantes, a atividade foi destacada como uma maneira inovadora e divertida de pensar as questões filosóficas, que segundo estes pareciam distantes da realidade deles. Desse modo, ressaltamos a importância do professor pesquisador, que olha para a dificuldade dos estudantes e propõe novas atividades que possibilitem o entendimento filosófico para todos.

Além de demonstrar o pensamento dos filósofos aqui citados e a atividade lúdica proposta, tomamos a responsabilidade enquanto filósofos de ressaltar um breve histórico do caminho percorrido e que ainda percorre a educação brasileira, demonstrando os resultados de um projeto que não levou em consideração as realidades culturais do país, gerando consequências gravíssimas para os estudantes que por ele tiveram que passar, bem como mostramos um pouco de nossa experiência profissional e pessoal para com o NEM, na tentativa refletir os impactos dos Itinerários Formativos na Formação Geral Básica dos estudantes.

Tivemos a felicidade de poder desenvolver um projeto que, em sua realização, reforça as aulas de Filosofia para além das tradicionais aulas expositivas. Os estudantes puderam ser livres para pensar, falar, debater, *interagir, se emancipar*, tornando-se assim, como eles mesmos se intitulam, “narradores do movimento”, isto é, aqueles que têm iniciativa para buscar tudo aquilo que necessitam, e munidos delas, saber como agir. Poderíamos complementá-los, acrescentando que esse título, “narradores do movimento”, destaca a habilidade que tiveram em construir histórias, a partir da experiência fragmentada, na medida em que captaram a essência filosófica do tempo e da narrativa, trabalhando entre o estático e o movimento – como fizeram no *stop-motion*.

*

Abrimos aqui um adendo pós-desenvolvimento textual, para destacar que no dia 13 de janeiro de 2025 foi sancionada pelo Congresso Nacional a Lei 15.100/2025 que tem por objetivo dispor “sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.” A lei, em seu Art. 2º, proíbe o uso de aparelhos eletrônicos nas dependências da escola, salvaguardado o uso pedagógico organizado e orientado pelo professor, para acessibilidade, inclusão e questões de saúde. A ideia é que seja trabalhado com os estudantes justamente aquilo pelo qual nos dispusemos a fazer nesta dissertação: demonstrar as

implicações presentes na sociedade devido a inserção da tecnologia na sociedade, como o tempo de exposição em tela pode acarretar no desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos, bem como reavaliar os modos de aprendizagem, e principalmente, de ser e estar no mundo. Dessa forma, acreditamos que o trabalho aqui desenvolvido tem muito a contribuir para com os professores da rede básica de ensino, possibilitando-os a compreensão e espaço para refletir questões que por vezes são tidas como “conhecidas”, mas não “compreendidas” profundamente.

*

Por fim, ser professor de filosofia da educação básica é isto: propor uma filosofia crítica, viva, pensando não apenas em seu desenvolvimento, mas na forma como estes serão mediados para e pelos estudantes frente a todos os desafios que são encontrados em cada realidade, escola e turma. É criar um espaço onde a dúvida se transforma em ferramenta de aprendizado; onde a curiosidade torna-se o correr de um rio heraclitiano, que nunca para de se mover, pois está continuamente fluindo. Cada aula se torna um convite à reflexão, um diálogo entre saberes que se entrelaçam e revelam novas perspectivas sobre o mundo e sobre nós mesmos. Por meio da reflexão e da ação, o professor instiga-os a tornarem-se não apenas pensadores críticos, mas também agentes de transformação, para que, ao final de cada jornada, quando olharem para trás, vejam não apenas o conhecimento adquirido, mas de fato, uma *trilha* marcada por questionamentos e descobertas que os acompanharão para além da sala de aula, em suas vidas e em suas escolhas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, Território e Fronteiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AGOSTINHO, **Confissões. Livros VII, X e XI**. Tradução de Arnaldo do Espírito Santo *et al.* Covilhã: LusoSofia: Press, 2008. Disponível em: https://philosophiaediscipulus.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/agostinho_de_hipona_confessiones_livros_vii_x_xi.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

ANTONIO, I. **Santo Agostinho e Paul Ricoeur**: Um diálogo sobre o conceito de tempo. Revista Logos & Culturas, Fortaleza, v. 18, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.ojs.catolicadefortaleza.edu.br/index.php/logosculturas/article/view/379/368>. Acesso em: 12 jun. 2024.

_____. **ARISTÓTELES E RICOEUR: UM DIÁLOGO SOBRE NARRATIVA**. Fortaleza, CE: Occursus - Revista de Filosofia. v. 7, n. 2, Jul./Dez., 2022. p. 67–75, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/Occursus/article/view/8172>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BENDAZZI, G. **Animation: A world history**. Vol. 2. The Birth of a Style – The three Markets. Boca Raton: CRC Press. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 20 setembro 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/1996**. Estabelece as bases da educação nacional. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei Nº 9.394. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 14.945/2024**. Define as diretrizes para o Ensino Médio. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BERNARDO, G. FINGER, A. GOULDIN, R. **Vilém Flusser: uma introdução**. São Paulo: Annablume, 2008.

BIDLO, O. **O HOMINIZADO: COMUNICAÇÃO E EXISTÊNCIA EM VILÉM FLUSSER**. Revista do programa de pós-graduação em comunicação e cultura da escola de comunicação da UFRJ. Tradução: Nelson Shuchmacher Endebo. 2016. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/3347/2618. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRUGIATELLI, V. **NARRATIVA E EXPERIÊNCIA TEMPORAL NA REFLEXÃO DE PAUL RICOEUR**. Tradução de Janessa Pagnussat. *PROBLEMATA: International Journal of Philosophy. Fil.* V. 12. n. 2 (2021), p. 226-244. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/download/57946/34757/174578>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BORGES, L. A. D. **HISTÓRIA DA ANIMAÇÃO: USO DA TÉCNICA E ESTÉTICA**. *Revista Livre de Cinema*, v. 6, n. 2, 2019. p. 66-83. Disponível em: <https://www.relici.org.br/index.php/relici/article/view/220/252>. Acesso em: 18 jun. 2024.

COSTA, T. **O designer de narrativa em grupos privados de WhatsApp**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/45630/1/TESE%20Teresinha%20de%20Jesus%20Leonel%20de%20Oliveira%20Costa.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DOSSE, F. **Paul Ricoeur: Os sentidos de uma vida**. São Paulo: LiberArs, 2017.

DUARTE, R. **A Crítica da cultura de massas em Theodor Adorno e Vilém Flusser**. in *TEORIA CRÍTICA REVISITADA*. Organização: Marta Nunes da Costa. Editora: HÚMUS, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/22476042/TEORIA_CR%C3%8DTICA_REVISITADA_CRITIC_AL_THEORY_REVISITED. Acesso em: 12 jul. 2023.

EISNER, W. **Quadrinhos e a arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pós-História de Vilém Flusser Gênese-Anatomia-Desdobramentos**. São Paulo: Annablume, 2012.

FLUSSER, V. **Bodenlos: uma autobiografia filosófica**. Revisão Técnica: Gustavo Bernardo. São Paulo: Annablume, 2007.

_____. **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. 1ª edição. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985. Disponível em: <https://cultureinjection.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/FLUSSER-Vil%C3%A9m-Filosofia-da-caixa-preta.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

_____. **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2002.

_____. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **Pós-História: Vinte Instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

_____. **RECONSIDÉRER LE TEMPS**. Multitudes, Vol. 74, no. 1. 2019. p. 207-211. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2019-1-page-207.htm>. Acesso em: 12 jul. 2024.

GAGNEBIN, J. **Uma filosofia do *cogito ferido***: Paul Ricoeur. Estudos Avançados 11 (30), 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/n93Gdy5VksMbGtqWyZt3cHt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.

Revista Controvérsia, 2022. **BNCC é um desastre para a educação brasileira**. Disponível em: <https://controversia.com.br/2022/05/26/bncc-e-um-desastre-para-a-educacao-brasileira-critica-silvio-gallo/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas-SP: Papirus. 2012.

GENTIL, H. S. “**Narrativas de ficção e existência**: contribuições de Paul Ricoeur”. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. IX, n. 17, 2016. p. 166-178. Disponível em: https://revistaviso.com.br/pdf/Viso_17_HelioGentil.pdf. Acesso em: 04 fev. 2025.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. 16ª edição. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1999.

GONÇALVES, E. R. **UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE A REFORMA DO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5387>. Acesso em: 25 out. 2024.

HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARARI, Y. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2018.

ICE. **Cadernos de Formação**: Concepção do modelo da escola da escola; Conceitos; Educação Inclusiva. Recife, PE. 2019. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 05 de out. 2022.

ICE. **Cadernos de Formação**: Metodologias de Êxito; Rotinas e Práticas Educacionais. Recife, PE. 2019. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 05 de out. 2022.

KEMP, P. **L’histoire comme récit et comme pratique**: entretien avec Paul Ricoeur. In: Revue Esprit, Paris, v. 6, n. 54, p. 155-165, Juin 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24268688>. Acesso em: 25 out. 2024.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

LUCENA JÚNIOR, A. **Arte da animação: Técnica e estética através da história**. São Paulo: Senac, 2011.

MASELLI, V. **The Evolution of Stop-motion Animation Technique Through 120 Years of Technological Innovations**. *International Journal of Literature and Arts*, v. 6, n. 3, 2018. p. 54-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330318221_The_Evolution_of_Stop-motion_Animation_Technique_Through_120_Years_of_Technological_Innovations. Acesso em: 04 fev. 2025.

MATHEUS, L. **Paul Ricoeur e a narrativa além do gênero discursivo**. *Galáxia*, São Paulo, n. 46, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/9Lxgn7rzTw83k6Bpf8cXBYF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

FARHI NETO, L. **FOTOGRAFIA E PÓS-FOTOGRAFIA: do controle ao pós controle**. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n. 1, p. 220-250, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4594/12204>. Acesso em: 04 fev. 2025.

FARHI NETO, Leon. Do quadrimensional à dimensão zero: Flusser e a existência. **PENSANDO - REVISTA DE FILOSOFIA**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 130-138, 2024. DOI: 10.26694/pensando.vol15i35.4452. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/4452>. Acesso em: 5 fev. 2025.

FREIBERG, L. B. **Pós-história e educação em Vilém Flusser**. Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Tese (doutorado). 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3061/3/Leandro%20Freiberg%20-%20Tese%20vers%c3%a3o%20final.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2025.

GILBERT, M. **Pour une contribution narrative à la problématique du temps**. ETH Zürich, Rämistrasse 101, 2022, p. 37-54. Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=edl-002:1996:0::567#319>. Acesso em: out. 2024.

NASCIMENTO, C. R. **NARRAÇÃO COMO META-GÊNERO**. *Dissertatio*, v. 8. n. suplementar - Dossiê Paul Ricoeur, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/14576>. Acesso em: 07 fev. 2025.

OLIVEIRA, R. D. C. **A legitimação da Hermenêutica Fenomenológica de Paul Ricoeur**. *Ekstasis: Revista De Hermenêutica E Fenomenologia*, v. 2, n. 1, 2013. p. 69-83. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/ek.2013.6086>. Acesso em: 25 out. 2024.

ORBEN, D. **Imagens técnicas: origem e implicações segundo Vilém Flusser**. *Revista Comunicação e Informação*. Vol. 16, n. 1, p. 113-126, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/25724/15335>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PEREIRA, G. NUNES, R. **Filosofia da caixa-preta**. 2018. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2018/relatorios_pdf/ctch/FIL/FIL-%20Geraldo%20Luiz%20Pereira.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

PURVES, B. **Stop-motion**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3, de 21 de setembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635>. Acesso em: 18 jun. 2024.

RICOEUR, P. **Entre Tempo e Narrativa**: Concordância e Discordância. Tradução de João Batista Botton. Revista *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 125, Jun. 2012, p. 299-310. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/btwDLWPTTFNkJ4h3N5GwSzp/>. Acesso em: out. 2024.

_____. **Narrative Time**. *Critical Inquiry*, Vol. 7, nº 1, On Narrative (Autumn, 1980), p. 169-190. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/448093>. Acesso em: 25 out. 2024.

_____. **La vie: un récit en quête de narrateur**. In: *Écrits et Conférences I*. Paris: Éditions de Seuil, 2006. p. 257-276.

_____. **Tempo e narrativa**. Campinas (SP): Papirus Editora, 1994. Tomo I. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/9Lxgn7rzTw83k6Bpf8cXBYF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jul. 2023.

_____. **Tempo e narrativa**. Trad. de Claudia Berliner – revisão da tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Tomo I.

_____. **Temps et Récit I**: l'intrigue et le récit historique, Paris, Éd. du Seuil, 1983.

SEDUC/TO. **Documento Curricular do Território do Tocantins – DCT/TO, etapa Ensino Médio**: Caderno 1, Disposições Gerais. Resolução CEE nº 108 de 21 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SHAW, S. **Stop Motion** - Técnicas Manuais para Animação com Modelos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SILVA, J. NAHUR, M. **A FORÇA TRANSFORMADORA DA NARRATIVA EM PAUL RICOEUR: ENFRENTAMENTO DO “ANALFABETISMO” EXISTENCIAL - CULTURAL**. *Kínesis*, Vol. XII, nº 31, julho 2020, p. 55-76. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/10616>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOARES, M. T. M. **TEMPO, MYTHOS e PRAXIS**: O diálogo entre Ricœur, Agostinho e Aristóteles. Porto, Portugal: FUNDAÇÃO ENG. ANTÓNIO DE ALMEIDA, Maio de 2013. Disponível em:

https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28224/1/Tempo_mythos_e_praxis_o_dialogo_entre_Ri.pdf. Acesso em: 30. mar. 2025.

TOLEDO, S. **Guia prático da animação**. Campina Grande: Epgraf, 2005.

VIANA, C. A. **TEMPO E SUJEITO EM PAUL RICOEUR: UMA INTRODUÇÃO A PARTIR DA LEITURA RICOEURIANA DO *LIVRO XI DAS CONFISSÕES* DE SANTO AGOSTINHO**. Revista *Contemplação*, ISSN: 2179-8079, n. 4, 2015. Disponível em: <https://revista.fajopa.com/index.php/contemplacao/article/view/22>. Acesso em: 22 jul. 2024.

VICENTINO, C. **História Geral**. São Paulo: Scipione, 2002.

WU, R. NASCIMENTO, C. R. **Pensar Ricoeur: Vida e Narração**. 1ª edição. Editora Clarinete. 2016.

ANEXO A - FOTOGRAFIAS DAS AULAS E LINK PARA AS IMAGENS FÍLMICAS

Figura 5 – **Aula 5:** Atividade: “Desconstruindo a textolatria”.



Figura 6 e 7 – **Aula 8:** Atividade: “Como representar uma ideia por meio de uma imagem técnica?”

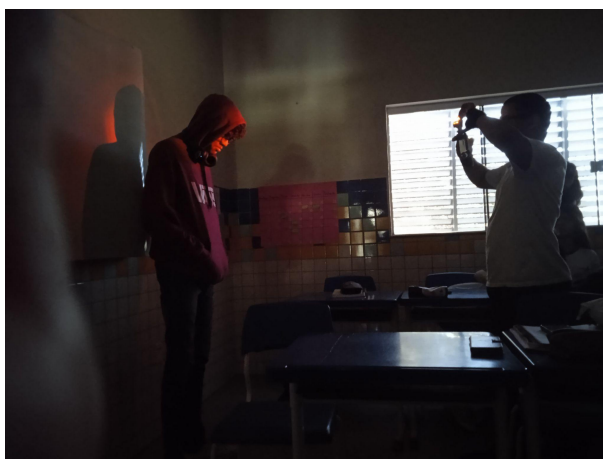


Figura 8 – **Aula 12:** Atividade: “Identidade Individual e Coletiva”.



Figura 9 – Aulas 13 e 14: Apresentação da técnica de animação conhecida como *Stop-Motion*.

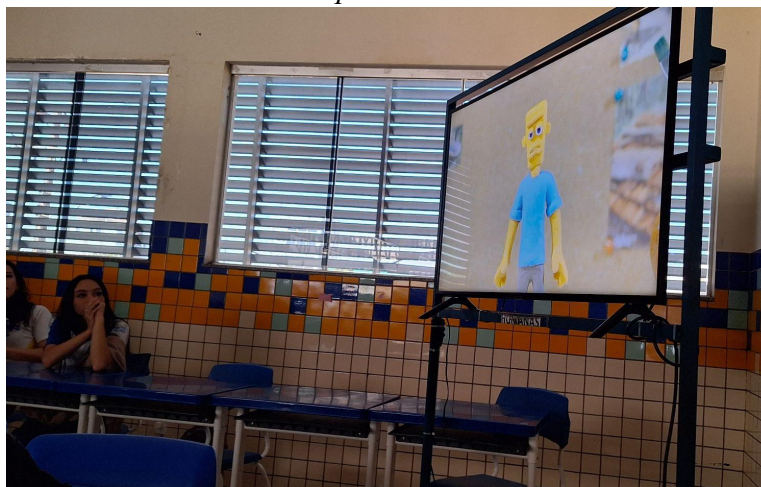


Figura 10, 11, 12 e 13 – Aula 16: Oficina de desenho: “como criar um personagem?”.

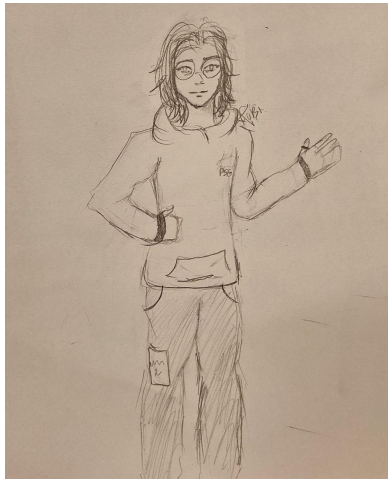
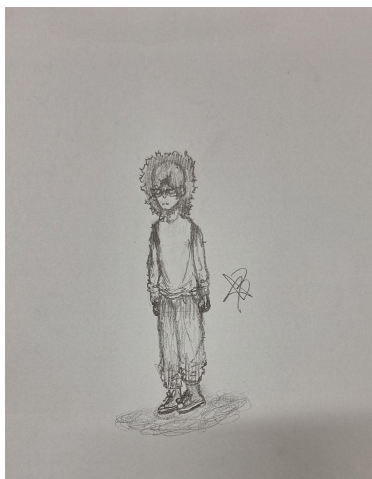


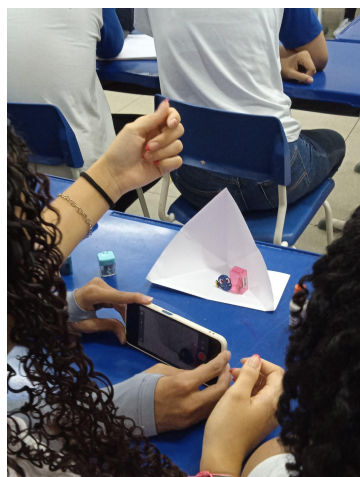
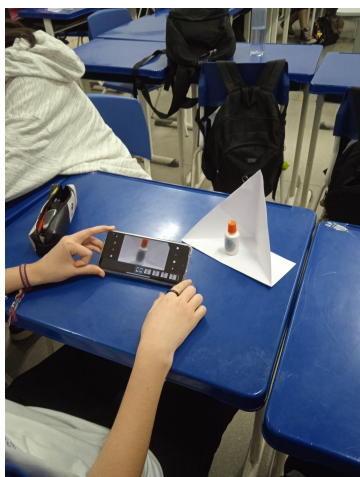
Figura 14 e 15 – Aula 20: Atividade de desenvolvimento criativo.



Figura 16 – Aulas 23-24: Revisão dos roteiros e desenvolvimento dos *Storyboards*.



Figura 17, 18 e 19 – Aulas 25-30: Testes e Desenvolvimento do *stop-motion*.



Todas as imagens foram fotografadas por Aline Aquino (2023).

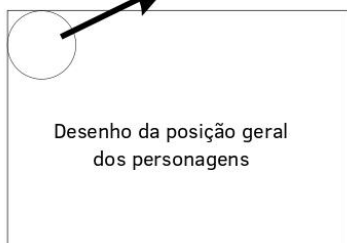
Links das animações em *stop-motion* (Disponíveis por 06 (seis) meses após a defesa):

<https://drive.google.com/drive/folders/1U0d-SVNF8H31uQ16bVS3A505v1IwiJYK?usp=sharing>.

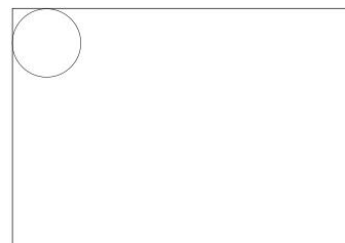
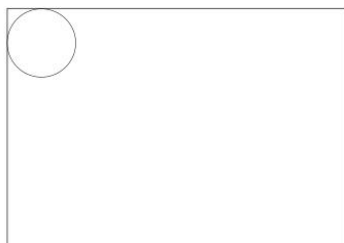
ANEXO 3 - MODELO DE STORYBOARD

Título:

Número da cena



Desenho da posição geral dos personagens



Escrita da ação dos personagens,

trilha sonora ou efeito sonoro,

direção da câmera

