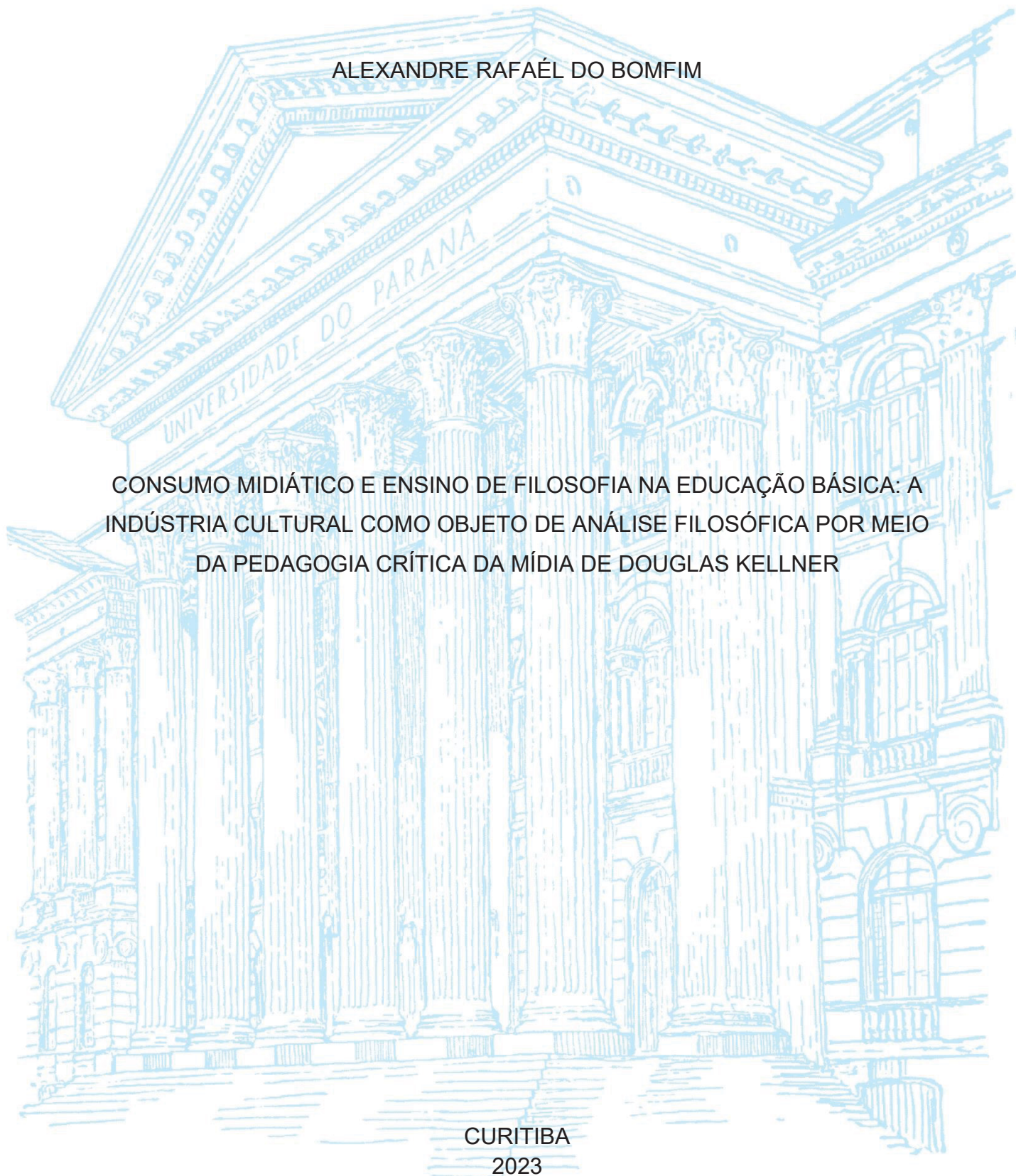


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDRE RAFAÉL DO BOMFIM

CONSUMO MIDIÁTICO E ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A
INDÚSTRIA CULTURAL COMO OBJETO DE ANÁLISE FILOSÓFICA POR MEIO
DA PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA DE DOUGLAS KELLNER

CURITIBA
2023



ALEXANDRE RAFAÉL DO BOMFIM

CONSUMO MIDIÁTICO E ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A
INDÚSTRIA CULTURAL COMO OBJETO DE ANÁLISE FILOSÓFICA POR MEIO
DA PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA DE DOUGLAS KELLNER

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação PROF-FILO do departamento de filosofia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para o título de mestre em filosofia.

Orientador: Profº Drº. Wanderley J. Deina.

CURITIBA
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Bomfim, Alexandre Rafaél do

Consumo midiático e ensino de filosofia na educação básica : a indústria cultural como objeto de análise filosófica por meio da pedagogia crítica da mídia de Douglas Kellner. / Alexandre Rafaél do Bomfim. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley J. Deina.

1. Filosofia (Ensino médio). 2. Indústria cultural. 3. Pedagogia crítica. 4. Estratégias de aprendizagem. I. Deina, Wanderley José, 1973-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Filosofia. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALEXANDRE RAFAEL DO BOMFIM** intitulada: **CONSUMO MIDIÁTICO E ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A INDÚSTRIA CULTURAL COMO OBJETO DE ANÁLISE FILOSÓFICA POR MEIO DA PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA DE DOUGLAS KELLNER**, sob orientação do Prof. Dr. WANDERLEY JOSÉ DEINA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Novembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

05/12/2023 11:59:53.0

WANDERLEY JOSÉ DEINA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/12/2023 14:49:30.0

MÁRCIO JAREK

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

05/12/2023 10:02:20.0

EDUARDO SALLES DE OLIVEIRA BARRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedicado a Rafaela de Almeida Bomfim,
minha fonte de amor e inspiração,
e a Ellie de Almeida Bomfim,
filha amada que estará em breve em meus braços.*

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–Brasil (CAPES)–CÓDIGO DE FINANCIAMENTO 001.

Aproveito a oportunidade para agradecer aqueles que apoiaram a realização deste trabalho no sentido teórico, prático e emocional.

Agradeço e dedico este trabalho a minha esposa Rafaela de Almeida Bomfim, detentora de toda crença em meu potencial e instigadora regular da continuidade perante os desafios e as adversidades da vida. Minha fonte de luz e esperança e resistência.

Agradeço ao Colégio Estadual Santa Cândida, por além de ter sido a escola em que me formei, onde atuei por muito tempo como docente e onde tive o privilégio de desenvolver a prática aqui relatada, aqui fica minha gratidão a Diretora Jacielma, quem me acolheu com muita disposição e ao professor Epaminondas Franco Neto, colega professor de filosofia, o qual compartilhou comigo uma de suas turmas.

Pelas sugestões de leituras, empréstimos de material bibliográfico, apoio nas questões profissionais do dia a dia para que a pesquisa bem ocorresse, agradeço a Neide Célia Perfeito, Giovani de Paula Batista e Eliana Provenci.

Por tensas horas, vinte cinco páginas aqui escritas se perderam em um limbo rodeado pelas nuvens de salvamento online, agradeço a Reginaldo Ferraz por pleitear a busca e recuperação de tais arquivos e respeitar minha agonia.

Fica, é claro, o agradecimento aqueles colegas de profissão que contribuíram, me orientando, me formando e avaliando este trabalho. Três profissionais que, por eventualidade, estiveram presentes em cada etapa de minha formação. Prof. Dr. Wanderley Deina, meu orientador, foi meu professor de ensino médio e um dos responsáveis pela minha atração pela filosofia na educação básica. Prof. Dr Márcio Jarek foi meu professor de estética durante a graduação e responsável por me apresentar Walter Benjamin. Prof. Dr. Eduardo Barra é coordenador do curso de pós-graduação(PROF-FILO) e também foi professor da disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia, atuando em duas importantes ações para o trabalho aqui desenvolvido: o programa PROF-FILO que acolheu e apoiou minha

pesquisa e professor titular da disciplina “Filosofia do Ensino de Filosofia”, onde com o Prof. Dr. Alex Calazans, me permitiu fundamentar melhor os interesses filosóficos aqui desempenhados.

A minha família e amigos agradeço por reconhecerem o valor deste trabalho e demonstrar seu interesse nas ações simples do cotidiano: “Como vai o mestrado?”, “Já apresentou aquilo lá?”, “E a pesquisa hein?”, “Lembrei da tua pesquisa”, etc.

A todos e todas meu Obrigado!

*Guta me look mi look love me
Tac sutaque destaque tac she
Tique butique que tique te gamou
Toque-se rock se rock rock me
Bob Dica, diga,
Jimi renda-se!
Cai cigano, cai, camóni bói
Jarrangil century fox
Galve me a cigarrete
Billy Halley Roleiflex
Jâni chope chope chope chope
Ô Jâni chope chope
le relê reiê relê*

JIMMY, RENDA-SE! - TOM ZÉ

RESUMO

A presente pesquisa tem em vista analisar filosoficamente alguns produtos culturais consumidos pelos adolescentes com o propósito de fornecer subsídios para os professores de filosofia da Educação Básica, que tenham por interesse desenvolver seus estudantes a ponto deles poderem se apropriar filosoficamente dos produtos culturais da grande mídia por eles consumidos (filmes, músicas, livros, quadrinhos, séries, jogos de vídeo game etc). O objetivo é partir da diferenciação entre a compreensão do conceito Indústria Cultural da Escola de Frankfurt e do conceito Cultura da Mídia de Douglas Kellner (2001), para entender melhor o que são os produtos midiáticos veiculados hoje em dia, bem como compreender as possibilidades de superação do domínio exercido por tais meios de comunicação sobre os mais jovens. Propõe-se uma prática pedagógica em filosofia que procura oportunizar aos estudantes do Ensino Médio a análise das obras culturais por eles consumidas a partir da aplicação dos conceitos “estetização da política” e “politização da arte” descritos por Walter Benjamin (2012). A prática ainda visa implementar a aprendizagem significativa de Marco Moreira (2011), uma vez que partimos da realidade do próprio estudante. Ao final do processo visamos analisar as possibilidades de praticar uma Pedagogia Crítica da Mídia conforme a teoria de Kellner.

Palavras-chave: Cultura da mídia. Ensino Médio. Filosofia. Pedagogia crítica da mídia. Estetização da política. Politização da arte. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The present research seeks to philosophically analyze some cultural products consumed by adolescents with the purpose of providing subsidies for Basic Education philosophy teachers. Philosophy teachers are interested in developing their students to the point that they can philosophically appropriate the cultural products of the mainstream media consumed by them (movies, music, books, comics, series, video games etc.). The objective is to start from the differentiation between the understanding of the Cultural Industry concept of the Frankfurt School and the Media Culture concept of Douglas Kellner (2001), to better understand what are the media products broadcast today. Also, to understand the possibilities of overcoming the dominance exercised by such means of communication over younger people. A pedagogical practice in philosophy is proposed that seeks to provide high school students with opportunities to analyze the cultural works they consume based on the application of the concepts “aestheticization of politics” and “politicization of art” described by Walter Benjamin (2012). The practice also aims to implement the significant learning of Marco Moreira (2011), since we start from the student's own reality. At the end of the process, we seek to analyze the possibilities of practicing a Critical Media Pedagogy according to Kellner's theory.

Keywords: Media culture. High school. Philosophy. Critical media pedagogy. Aestheticization of politics. Politicization of art. Meaningful learning.

SUMÁRIO

MEMORIAL	6
1 INTRODUÇÃO	12
2 COMPREENDENDO A CULTURA DA MÍDIA E SUAS RELAÇÕES COM A FILOSOFIA.....	17
2.1 CULTURA DE MASSA E MERCADO GLOBALIZADO	20
2.1.1 A indústria cultural para os frankfurtianos: Theodor Adorno e Max Horkheimer	22
2.1.2 Críticas à teoria crítica em sua análise sobre a cultura de massa	25
2.2 A ESPECIFICAÇÃO DA CULTURA DA MÍDIA DE DOUGLAS KELLNER	30
2.2.1 Cultura da mídia, filosofia e ensino	33
3 O ENSINO DE FILOSOFIA E A CULTURA DA MÍDIA.....	36
3.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	39
3.2 O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA FILOSOFIA	42
3.3 KELLNER E A PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA	47
3.4 A ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA E A POLITIZAÇÃO DA ARTE EM WALTER BENJAMIN.....	50
3.2.1 Reprodutibilidade e Estetização da Política	52
3.2.2 Reprodutibilidade e Politização da Arte	54
3.2.3 Análise e aplicação dos conceitos de Benjamin	55
4 O ENSINO DE FILOSOFIA E A PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	59
4.1 ATIVIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO: PLANEJAMENTO, ETAPAS E RESULTADOS	61
4.1.1 Primeira etapa: consumo de podcasts como caminho para pensar sobre a cultura da mídia.	62

4.1.2 Segunda etapa: cultura da mídia e o papel da arte em Platão.	73
4.1.3 Terceira etapa: especificando a Politização da Arte e a Estetização da Política em Walter Benjamin por meio da mídia podcast.	85
4.1.4 Quarta etapa: análise crítica da cultura da mídia a partir de Walter Benjamin	90
4.2 PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA	103
5 CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE 1 - UMA ANÁLISE SOBRE FILOSOFIA, SOBRE A CULTURA DA MÍDIA E A MEDIATIZAÇÃO DA FILOSOFIA.....	119
APÊNDICE 2 - ATIVIDADE ASSÍNCRONA 1	130
APÊNDICE 3 - SLIDES E RECURSOS UTILIZADOS DURANTE A SEGUNDA ETAPA	131
APÊNDICE 4 - ATIVIDADE ASSÍNCRONA 2	140
APÊNDICE 5 - SLIDES E RECURSOS UTILIZADOS DURANTE A QUARTA ETAPA	141
ANEXO 1 - REGISTROS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEGUNDA ETAPA.....	147
ANEXO 2 - REGISTROS DA IMPLEMENTAÇÃO DA QUARTA ETAPA	150
ANEXO 3 - DADOS QUANTITATIVOS DA QUARTA ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO	152

MEMORIAL

Me chamo Alexandre Rafaél do Bomfim, tenho 30 anos, sou professor de filosofia, curitibano, casado e pretendo contar um pouco da minha experiência profissional e acadêmica nos parágrafos seguintes.

Temas relacionados a perguntas sobre a existência, reflexões a partir de conteúdos e autores históricos, leitura e contemplação de obras de divulgação científica, bem como, críticas sobre o mundo contemporâneo me acompanharam durante toda minha formação na Educação Básica. Por mais que não fosse o “aluno nota 10”, sempre vi a importância da formação escolar e sempre senti satisfação por desenvolver meu conhecimento (por aprender). Assim, estes tópicos aliados a uma vontade herdada de meus bons professores, de querer fazer do mundo um lugar melhor, mais digno, por meio da formação das próximas gerações, me levou a seguir pelo caminho da licenciatura enquanto formação, e da docência como profissão. O desejo de ser professor para mim ocorreu não somente pelo princípio altruísta de pensar e querer intervir na dignidade e esclarecimento daqueles que existem e dos que ainda estão por vir, mas também, existe, em mim, o prazer prático e imediato de ser visto e reconhecido como aquele que promove uma alegria intelectual em sala de aula.

Ingressei na Pontifícia Universidade Católica do Paraná no ano de 2010, tive acesso à universidade por meio do programa de bolsas do governo federal (PROUNI). E mesmo com a insegurança que paira sobre os estudantes egressos da Educação Básica sobre seu futuro profissional, causada pela própria lógica contemporânea relacionada às finalidades do mercado de trabalho, decidi pela licenciatura em filosofia. Ingressando na universidade na 2ª chamada do PROUNI, minha matrícula ocorreu posteriormente ao início regular das aulas. Portanto, não passei pela semana de acolhimento e orientação, tendo em meu primeiro dia na Universidade aulas regulares da grade do currículo do curso. Naquele dia conheci dois professores que seriam grandes inspirações para mim, depois do primeiro dia de aula não tive dúvidas sobre a carreira que havia escolhido.

No decorrer do curso, além de estar atento aos conteúdos e atividades acadêmicas, sempre optei por participar das atividades vinculadas a vida universitária extraclasse, me envolvendo ativamente nas ações do centro

acadêmico, onde pude exercer o cargo de presidente por um mandato. Além da atuação na política estudantil, também estive na organização das semanas acadêmicas, feiras de cursos, seminários e congressos. Me formei em 2013, me tornando o primeiro membro de minha família com um diploma no ensino superior. Desenvolvi minha monografia na área da epistemologia e da psicologia evolucionista sob a análise de Steven Pinker, no trabalho intitulado: As Críticas de Pinker a três teses filosóficas da modernidade em relação ao desenvolvimento da psicologia evolucionista. No mesmo ano em que me formei, prestei o concurso para o quadro de professores do Estado do Paraná, sendo aprovado. Iniciei a carreira mais ou menos dois anos depois. Desde a formação na universidade realizei cursos de especialização mais voltados à prática de ensino na Educação Básica, tal como a metodologia do ensino de filosofia no Ensino Médio.

A minha carreira profissional como docente de filosofia se iniciou no ano de 2015 quando assumi o cargo de professor da rede pública do Estado do Paraná. Desde então atuei em várias escolas da rede na região norte de Curitiba, mas com lotação do meu padrão no Colégio Estadual Santa Cândida. No ano de 2017 atuei como professor supervisor pelo programa PIBID da PUC-PR, acompanhando e auxiliando na implementação das ações dos estudantes graduandos em filosofia em algumas das turmas em que conduzia minhas aulas. Atuei em turmas do Ensino Médio regular, Ensino Médio com o ensino técnico integrado e também em turmas da EJA, sempre trabalhando com a disciplina de filosofia. Como no Estado possuía apenas 20 horas de trabalho garantidas pelo padrão do concurso, acabava usufruindo de aulas extraordinárias para completar minha carga de trabalho. Por causa disto, muitas vezes acabei atuando em 4 ou 5 escolas ao mesmo tempo. Assim, em 2017 passei a completar minha carga de trabalho semanal com aulas na rede particular de ensino, atuando no Colégio SESC São José, uma escola que apesar de ser uma iniciativa privada, é um projeto social da federação do comércio (FECOMERCIO-PR), que em parceria com a Rede Bom Jesus, atende exclusivamente alunos bolsistas provindos de escolas públicas e, em sua maioria, das regiões periféricas da cidade.

Em minhas aulas sempre variei as metodologias de ensino, adaptando diferentes estratégias e estilos, buscando uma maior efetividade em gerar o engajamento dos estudantes nos temas trabalhados, e claro, com a finalidade de

alinhar à proposta curricular das instituições de ensino onde atuei. No intuito de propiciar aos estudantes um maior interesse pelas questões e problemáticas próprias da filosofia sempre conectei os conceitos apresentados a uma realidade mais próxima do estudante, no sentido de ofertar um paralelo metafórico ao mesmo tempo que despertasse um interesse maior nos adolescentes do Ensino Médio. Cabe exemplificar aqui, dentre outras estratégias metodológicas formuladas ao longo dos anos como docente, um formato de seminário que desenvolvi e aplicava com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio, aonde, partindo dos conceitos expostos nos objetivos da filosofia política no Ensino Médio descrita nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, sendo eles:

a Filosofia Política, por meio dos textos filosóficos, tem por objetivo problematizar conceitos como cidadania, democracia, soberania, justiça, igualdade e liberdade, dentre outros, de maneira a preparar o estudante para uma ação política consciente e efetiva (PARANÁ, 2008, p. 58).

Os estudantes, distribuídos em grupos, deveriam utilizar os conceitos trabalhados nas aulas, bem como, as leituras dos textos realizados, para produzir uma análise de uma música do interesse deles que representasse, ou pudesse ser utilizada para problematizar um dos conceitos apresentados. A análise deveria ser demonstrada por meio de uma apresentação do grupo para turma, que também poderia ser feita do modo que mais agradasse o grupo, dramatização, paródia, cartaz, representação audiovisual, podcast, etc. Tal abordagem sobre o conteúdo colocava o aluno como parte essencial do processo de exercer a habilidade pretendida com os conteúdos apresentados, ao que os estudantes retornavam com a corresponsabilidade para atingir os objetivos pretendidos. Dentre outras práticas diferenciadas exercidas em sala de aula, trago esta como um exemplo. As experiências anteriormente relatadas me despertaram para a necessidade de maior aperfeiçoamento profissional. Diante disso, optei por ingressar no programa PROF-FILO, realizando o processo seletivo no segundo semestre de 2019 e iniciando o trabalho no segundo semestre de 2020.

Em março de 2020, com o avanço da pandemia da COVID-19 e as providências tomadas para a promoção do isolamento social, fui submetido à mesma jornada de aprimoramento profissional que meus colegas professores, tendo o desafio de atender os jovens da rede pública de educação em um ensino

remoto. Promovi uma personalização do ensino, tendo planejado a aula em 3 (três) formatos diferentes: a aula para aqueles estudantes que conseguiam ter acesso síncrono às aulas via plataforma de videoconferência; a aula para aqueles que conseguiam acesso à internet, mas em momentos específicos ou com baixa velocidade de conexão, fornecendo acesso a materiais para estudo em um formato assíncrono; e aulas para aqueles estudantes que não possuíam nenhuma forma de acesso à internet, fornecendo em parceria com a escola materiais de leitura e atividades oferecidas de forma impressa.

Neste período, o sentimento de desafio provindo destas diferentes modalidades de atendimento aos estudantes, também me provocou a me candidatar para o programa da Secretaria de Estado de Educação do Paraná intitulado “Aula Paraná” que selecionava professores da própria rede estadual para gravar aulas que foram veiculadas pela TV e internet durante o período de atendimento remoto aos estudantes do Estado. Foi uma experiência fantástica, tanto pelo desafio e compromisso de preparar e conduzir uma aula que estaria à disposição para todos os estudantes e professores das mais de duas mil escolas do Estado, como pela devolutiva que chegava pelos estudantes de várias regiões do Paraná por meio das redes sociais, que servia como apoio essencial no contexto do isolamento social e do atendimento remoto. Por meio deste trabalho, recebi o convite de atuar junto a secretaria de educação do Estado do Paraná para colaborar na construção de materiais e condução de programas de formação de professores, pedagogos e diretores. Do final de 2020 até o momento venho atuando como técnico pedagógico da SEED-PR, o que tem me ajudado a ter uma visão mais abrangente do cenário da educação pública em nosso contexto.

Ainda no segundo semestre do ano de 2020 iniciei o mestrado no programa PROF-FILO pela UFPR, tendo a vivência de estar do outro lado nas aulas remotas, como aluno. De toda forma, a retomada dos estudos acadêmicos pelo programa foi de muita importância para o aperfeiçoamento da minha prática profissional, tendo acesso, por meio das aulas e discussões apresentadas pelos professores, a uma base teórica para as ações que eu realizava em sala de aula intuitivamente. Bem como, as aulas ofertadas pelo programa também me forneceram a estrutura, o aperfeiçoamento e desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

A pesquisa desenvolvida por meio do programa PROF-FILO e aqui descrita carrega um pouco do estilo que acabei adotando ao atuar em sala de aula, como também, traz em si algumas preferências pessoais que acabam refletindo em meu estilo de ensinar filosofia. No contato com os adolescentes do Ensino Médio desde meus primeiros anos como professor visei relacionar os conteúdos trabalhados com algo que já fosse próximo ao estudante, o que mais tarde descobri que se tratava de uma abordagem pedagógica descrita pelo psicólogo David Ausubel como “âncoras de Aprendizagem”, o qual é hoje umas das principais bases da aprendizagem significativa (MOREIRA; MASINI, 1982). Nesta busca, sempre tive como base as obras da cultura pop consumida e pertencentes ao cotidiano dos estudantes. Segue um breve relato sobre o trabalho com tais “âncoras de aprendizagem” em sala de aula:

“Wubba lubba dub dub!” Aparentemente apenas uma frase sem sentido e desprovida de qualquer significado. Entretanto, assim foi iniciada uma aula com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio sobre o conceito de angústia. O tema ainda não havia sido tratado e mesmo assim, após questionados, era perceptível que a grande maioria já havia entendido sobre o que se trataria aquele encontro: “Estou sentido muita dor, por favor, me ajude” ou naquele momento referenciada como: -wubba lubba dub dub!

O escopo da aula era pensar sobre a nossa existência neste mundo. Refletir acerca da vida enquanto um contínuo vir a ser, em meio a um porvir incerto, com um futuro ainda inexistente, e que sempre será. O momento era dedicado também à problematização das escolhas que tomamos e as suas consequências, a importância ou não do ser humano para o universo, a existência ou não de um sentido para vida e os sentimentos gerados a partir disto. E tudo isso começou com uma citação, cuja pronúncia ou inspiração etimológica não são precisas, mas com apenas uma frase foi possível ter a atenção e o engajamento de quase uma turma inteira. A partir deste exemplo, é possível reconhecer a funcionalidade metodológica que a objetos da indústria cultural consumidas pelos estudantes podem ter para o ensino de filosofia.

A frase utilizada na passagem citada acima faz referência ao seriado animado Rick and Morty (2014) veiculado no canal de TV Cartoon Network e em plataformas de *streamings* de vídeo como a Netflix. Na série, o personagem Rick

representa um cientista dotado de grande saber técnico sobre o mundo e o universo, mas que apesar de todo seu conhecimento vive em um estado de plena amargura e letargia aos problemas comuns, como os vividos pelo seu neto adolescente Morty. Recorrendo frequentemente ao uso de substâncias que promovam a suspensão da razão ou a vivência de momentos de adrenalina que não o façam problematizar a sua realidade, o personagem Rick, constantemente, repete seu bordão “wabba lubba dub dub”, que em um primeiro momento leva o espectador a achar que é uma frase de empolgação com a situação vivida, de êxtase, mas no decorrer da série seu verdadeiro significado aparece: -estou sentindo muita dor, por favor, me ajude. Assim demonstra-se o grande vazio e angústia que reside em um personagem aparentemente resolvido consigo mesmo. A partir da referência feita, os estudantes tiveram maior interesse e facilidade de compreensão na exposição dos conceitos que se seguiu no decorrer da aula.

A experiência descrita sinaliza o estopim para o interesse sobre a temática a ser pesquisada. Desde meu início enquanto docente de filosofia, percebi o quanto os estudantes atentam-se aos *links* ou comparações realizados entre o conteúdo filosófico e as produções da cultura midiaticizada, obras pelas quais são frequentemente bombardeados. Esse é um recurso frequentemente utilizado, mas acredita-se que tal ligação pode ser mais do que uma mera referência, conforme a pesquisa aqui demonstrada buscará apresentar.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da experiência como professor de filosofia na Educação Básica verificamos o quanto os adolescentes do Ensino Médio acompanham e consomem produtos culturais da grande mídia das mais diversas modalidades (músicas, filmes, livros, jogos, etc.), bem como é notável as comparações que os educandos tendem a fazer entre os temas e autores trabalhados em sala pelo professor e as produções midiáticas consumidas. Portanto, no trabalho junto aos estudantes em sala de aula, intuitivamente adequamos a prática para estimular estas comparações, inclusive o planejamento das aulas era previsto com base em algumas metáforas possíveis entre os conteúdos e a série ou filme do momento.

Agora, qual a relação entre esta cultura midiática consumida pelos estudantes do Ensino Médio e os objetivos de aprendizagem propostos pela filosofia? E, principalmente, como o professor pode se aproveitar de tais recursos para desenvolver as habilidades previstas para o ensino de filosofia?

Já na primeira metade do século XX, Walter Benjamin assinalou o caráter proveitoso da arte industrializada e apontou a possibilidade do estímulo político por meio dela:

A reprodutibilidade técnica da obra de arte altera a relação da massa com a arte. De uma atitude extremamente retrógrada diante, por exemplo, de um Picasso, passa a uma relação extremamente progressista em face, por exemplo, de um Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza aqui pelo fato de que, nele, o prazer em ver e vivenciar possui uma relação imediata e interna com a postura do avaliador especialista (2012, p. 91).

Em seu livro intitulado *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, Walter Benjamin (2012) analisa as consequências sofridas pela arte a partir das técnicas de reprodução em massa. E de como a reprodutibilidade técnica da arte, e em específico do cinema, pode ser utilizada tanto como um elemento alienante e fascista por meio do que o autor chama de Estetização da Política, quanto como um elemento para o desenvolvimento da consciência política por meio do que o filósofo identifica como Politização da Arte.

Partindo de tais pressupostos, percebe-se uma necessidade de entender o que é a indústria cultural e, sobretudo, como os professores de filosofia podem

utilizá-la para engajar os estudantes do Ensino Médio para um olhar crítico sobre a realidade a partir dos produtos culturais e da aplicação de conceitos próprios da filosofia.

Para tanto é preciso compreender do que se tratam estes produtos da grande mídia, frutos da indústria cultural, consumidos exaustivamente pela sociedade contemporânea, tal qual Adorno definiu: “Desde a era industrial entrou em voga uma arte edificante que pactua com a reificação na medida em que [...], assume como seus, justamente o desencantamento do mundo, o domínio do prosaico e até mesmo o do banal” (ADORNO, 2020, p.155).

Sobre os produtos culturais veiculados nas grandes mídias, optamos neste trabalho em utilizar o conceito “cultura da mídia” de Douglas Kellner (2001), ao invés de ficarmos apenas na abordagem da “indústria cultural” de Adorno e Horkheimer. Consideramos a relevância destes autores, ainda assim, ficamos com o termo de Kellner por considerá-lo mais próximo e apropriado ao nosso objeto de estudo, como definiremos melhor no primeiro capítulo. Em Douglas Kellner encontramos outro conceito que servirá de base para a prática pretendida, a Pedagogia Crítica da Mídia. Por ela o autor destaca a possibilidade não só da mídia agir sobre o indivíduo de forma heterônoma, como também sinaliza a oportunidade do indivíduo compreender criticamente as obras por ele consumidas, posicionando-se e assumindo autonomia sobre seu ambiente cultural. Como fundamentação pedagógica nos calçamos da aprendizagem significativa abordada por Marco Moreira (2011), por entendermos a importância daqueles conhecimentos que os estudantes já carregam consigo, tenham-os adquiridos pela descoberta ou pela recepção. Tal qual o autor, acreditamos haver potencial no estudante em aprender mais e mais profundamente se conseguirmos fazê-lo perceber a importância e a relação de determinado conteúdo com a sua realidade, do mesmo modo que o estudante poderá compreender com mais qualidade aqueles conceitos que já traz consigo a partir de outros conceitos que estejam relacionados.

Sendo assim, o intuito desta dissertação consiste em compreender e pensar como aplicar uma metodologia que possibilite ao professor de filosofia apropriar-se de um conhecimento que o estudante já possui, por ser consumidor ativo e passivo de obras da cultura da mídia, que por vezes já trazem em certa medida, um conteúdo que propicie ou sirva de base para a reflexão filosófica. O propósito é

proporcionar ao estudante, por meio do entendimento e aplicação dos conceitos Estetização da Política e Politização da Arte, identificar e julgar o produto cultural por ele consumido, procurando superar uma abordagem rasa, comum, ou de mera fruição, para alcançar um conhecimento fundamentado e mais “seguro” por meio de uma experiência de reflexão, que é próprio da filosofia.

Nesse sentido, temos por objetivo mediar a produção de uma análise na qual os estudantes expressem o que foi aprendido e apropriado nas aulas de filosofia a partir dos conceitos da filosofia de Walter Benjamin e da ressignificação dos objetos da cultura da mídia consumidos por eles. Dentro de tal abordagem é possível perceber que o ensino de filosofia seria análogo a um jogo, que segundo Falabretti e Oliveira, ao se entender o ensino da filosofia dessa forma “ganham todos os jogadores, porque não apenas seguem regras preestabelecidas (arte dos outros), mas também desenvolvem a sua própria arte” (2010, p. 75).

Por conseguinte, temos como objetivo geral compreender como o ensino de filosofia pode valer-se da cultura da mídia consumida pelos estudantes do Ensino Médio no intuito de gerar maior engajamento para um olhar reflexivo sobre a cultura e seu contexto, buscando amparo pedagógico na aprendizagem significativa e filosófica em Douglas Kellner e Walter Benjamin. Nesta tarefa, temos como objetivo específico: compreender o que é e como se formou a cultura da mídia consumida na sociedade contemporânea, investigar como o pensamento de Walter Benjamin pode mediar uma relação pedagógica entre a cultura da mídia e a filosofia e apresentar uma prática pedagógica onde o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem a ponto de transformar um objeto da cultura da mídia consumido em um objeto de análise filosófica.

No intuito de atingir os objetivos aqui propostos dividimos o presente trabalho em três capítulos distintos, primeiro destacando e fundamentando alguns dos conceitos filosóficos relacionados à pesquisa, seguido de uma fundamentação sobre os conceitos relacionados à prática proposta, para na sequência discorrer sobre as etapas da implementação pretendida.

O segundo capítulo tem por interesse apresentar a discussão ao mesmo tempo que aprofunda alguns conceitos essenciais para a sequência do trabalho, como a ideia da mercantilização global dos produtos culturais, a origem e definição da indústria cultural conceituada por Adorno e Horkheimer, as críticas e

aprimoramentos do conceito de indústria cultural desenvolvida por Walter Benjamin e a apresentação e especificação da cultura da mídia desenvolvida por Douglas Kellner. Os últimos tópicos do segundo capítulo destinam-se a diferenciar três concepções distintas entre a cultura da mídia e a filosofia: a comunicação da filosofia por meio da cultura da mídia, a problematização filosófica feita a partir de produtos da cultura da mídia e o desenvolvimento de uma Pedagogia Crítica da Mídia desenvolvida a partir da filosofia.

No terceiro capítulo apresentaremos a fundamentação pedagógica, metodológica, filosófica e curricular da prática a ser desenvolvida, tal como a definição dos conceitos que serão os conteúdos trabalhados e aplicados com os estudantes. Como proposta pedagógica e metodológica nos utilizamos de Marco Moreira apoiado no pensamento de David Ausubel e na aprendizagem significativa no sentido de partir de pontos próximos do estudante e desenvolvê-los até uma visão mais abrangente. Douglas Kellner e a Pedagogia Crítica da Mídia servem como o pressuposto filosófico da prática, no intuito de desenvolver nos estudantes a capacidade de agir ativamente sobre bens midiáticos consumidos. Ao final do terceiro capítulo apresentamos e desdobramos os dois conceitos de Walter Benjamin que serviram como objetos do conhecimento a serem compreendidos e aplicados pelos estudantes a suas obras culturais: a Estetização da Política e a Politização da Arte.

Já no quarto capítulo nosso foco é apresentar os passos sequenciais para a implementação de uma intervenção pedagógica que busque aplicar os princípios da aprendizagem significativa e da Pedagogia Crítica da Mídia, no intuito de apresentar os conceitos Estetização da Política e Politização da Arte aos estudantes, da mesma maneira que provoque os estudantes a aplicarem tais conceitos em uma obra da cultura da mídia de seu interesse e verifique o nível de estetização ou politização presente no conteúdo. Na sequência, descrevemos a forma de apresentação e avaliação da proposta, que se dará pela confecção de uma análise sobre um produto cultural consumido pelos estudantes.

Por meio da confecção deste trabalho busca-se agregar a prática do ensino de filosofia às narrativas presentes na cultura da mídia consumidas pelos estudantes da Educação Básica, que *a priori* não possuem muito aprofundamento sobre seu objeto de consumo, mas que a partir da aplicação de determinados

conceitos filosóficos podem despertá-los para um engajar-se na discussão filosófica, resultando em uma percepção crítica de suas próprias realidades, e quem sabe futuramente, possam provocar uma mudança no mundo.

2 COMPREENDENDO A CULTURA DA MÍDIA E SUAS RELAÇÕES COM A FILOSOFIA

Em *2001: Uma Odisseia no Espaço* (1968), o aparecimento de um monólito era sempre o presságio de mudanças significativas na evolução da espécie humana. Stanley Kubrick, adaptando para o cinema a obra de Arthur C. Clark, representava por meio deste signo visual os anúncios de novos tempos, novas formas de vida, de tecnologia e, portanto, de existência. Trombetas apocalípticas em forma de ruído mecânico anunciavam a chegada da misteriosa fumaça na ilha do seriado *Lost* (2004 – 2010), prenúncio de movimentos significativos na narrativa e fonte de terror para os personagens ignorantes, mas curiosos. Um fato interessante é que, muitos desses personagens faziam referências a nomes de filósofos importantes, como Rousseau, Locke, Hume, entre outros.

Em meio a cultura de massa, aos tempos do hiperconsumo, aos frutos bilionários da indústria cultural, encontra-se uma sociedade que existe pelo que se consome, nos mais variados âmbitos. Em um mercado globalizado, as pessoas são impactadas e influenciadas por grandes conglomerados midiáticos, que fazem circular não apenas produtos, mas também, comportamentos, maneiras de ser, de pensar e de existir, uniformemente distribuídas em todo o globo (LIPOVETSKY, 2004).

Tal qual os signos de agouro presentes em *2001* ou *Lost*, a filosofia forneceu o prognóstico de uma cultura globalizada e os empecilhos provindos dela, como a dificuldade em relação ao desenvolvimento de subjetividades críticas e esclarecidas. A nocividade das práticas capitalistas aplicadas ao contexto cultural foi anunciada, e denunciada, a partir dos círculos de debates realizados pela Escola de Frankfurt desde os anos 20 do século passado, e publicado no início dos anos 40 do mesmo século, sobretudo pelo estudo do conceito “Indústria Cultural” na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Os filósofos apontaram que o grande feito da arte produzida pela indústria foi a “transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter

despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feito das mercadorias” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110).

Acontece que, a partir de algum ponto entre a publicação da obra dos autores frankfurtianos e o início do século XXI, parte das obras culturais frutos de uma indústria massificante globalizada, criticadas filosoficamente por suas consequências alienantes do pensamento, passaram a tratar de pontos interessantes à análise filosófica. Seja por referenciarem diretamente questões vinculadas a filosofia como a utilização do conceito nietzschiano: além-do-homem, tema da trama central da terceira temporada da série *The Sinner* (2017 — atualmente), ou as análises e desdobramentos do imperativo categórico kantiano e demais conceitos éticos presentes no seriado *The Good Place* (2016 – 2020). Ambas as obras foram divulgadas no catálogo da plataforma de streaming Netflix. Também a filosofia aparece por meio de questões levantadas a partir do *plot* central de uma obra, como as consequências no abuso de recursos naturais finitos que movem as ações de *Thanos*, vilão dos multimilionários filmes *Vingadores: Guerra Infinita* (2018) e *Vingadores: Ultimato* (2019). Há, portanto, uma relação entre a filosofia delatadora dos males provindos da cultura de massa e os próprios produtos dessa indústria.

Algumas dentre tais obras globalizadas, pertencentes a uma cultura midiática, além de possuir finalidades ligadas ao entretenimento e ao benefício do capital, geram um senso de pertencimento. São as chamadas obras da cultura *pop*, produtos midiáticos que se espalham uniformemente pelo globo, atravessam gerações, transitam em diferentes formas de consumo, possuem um forte senso de repetição e identificação entre os fãs. O que colabora para que as discussões sobre seus enredos sejam melhor exploradas, bem como, que seus refrões, frases de efeito e marcas visuais sejam referenciadas em diferentes contextos e classes sociais (SOARES, 2014). O que não acontece com as demais obras, as quais são fruídas e depositadas num limbo de produções culturais esquecidas.

Douglas Kellner (2001), filósofo americano, ao invés de utilizar o termo indústria cultural, desenvolvido por Adorno e Horkheimer, utiliza-se do conceito cultura da mídia, pois assim se distancia do conceito frankfurtiano que realizava uma distinção entre a cultura superior e inferior, e que não entendia o poder do público intervir nas produções midiáticas (p. 44), assim ao cunhar cultura da mídia

Kellner faz referência a uma cultura produzida industrialmente sob os desejos de consumo propagados pelo capitalismo, e que por isso, reflete temas, assuntos, problemas contemporâneos a sua produção, sendo o eco das aspirações sociais de um tempo, mas que, ao mesmo tempo, pode sofrer influência de um público consumidor ativo. A cultura da mídia também sabe se utilizar das últimas tecnologias produzidas aos seus próprios interesses, resultando em uma tecnocultura como um princípio organizador das sociedades atuais. Indivíduos nascem, crescem e perecem imersos na cultura da mídia, ainda assim, Kellner aponta meios para conviver e resistir dentro de um ambiente tão sedutor, como veremos na sequência deste e do próximo capítulo.

Porventura, podemos ter cometido um equívoco, pois o prognóstico da filosofia sobre a indústria cultural pode não ser a melhor representação do papel da trombeta mecânica de *Lost* ou do monólito de 2001. Talvez, estes signos cinematográficos, representantes de mudanças no porvir de suas narrativas, espelham melhor o papel dos próprios produtos no qual estão inseridos. Ou seja, as obras citadas seriam, elas mesmas, anúncios de novas formas de apresentar e consumir obras culturais de alcance global.

A título de melhor compreender o que é a cultura da mídia presente no contexto atual, seu surgimento no seio da cultura de massa, bem como, sua relação com a filosofia, apresentamos na sequência deste capítulo a análise conceitual da indústria cultural por meio de um estudo sobre a cultura de massa e mercado globalizado. Na sequência, encontra-se apresentado a especificação da cultura da mídia na cultura de massa e suas especificidades enquanto produto. Finalizando o capítulo demonstramos algumas considerações sobre a referência da filosofia em obras da cultura da mídia e uso da mesma pela filosofia, encerrando o capítulo oferecendo uma possibilidade de efetivar um trabalho que não somente apresente a filosofia direta ou indiretamente nas obras culturais, mas que possa fazer com que os indivíduos saibam se apropriar autônoma e ativamente sobre a cultura da mídia, como é o desejo da prática pedagógica a ser desenvolvida.

2.1 CULTURA DE MASSA E MERCADO GLOBALIZADO

Em 1979, a banda de *punk rock* britânica *The Clash* lançou seu terceiro álbum de estúdio, intitulado *London Calling*, ao longo dos anos este se tornou uma das grandes produções da música *punk* já realizados, assim como, também é referência frente a outros estilos, considerado, em 2003, o 8º melhor álbum de música da história pela revista *Rolling Stones*. O sucesso da obra obteve não apenas um sucesso qualitativo apontado pela mídia especializada, mas também um sucesso quantitativo, vendendo milhões de cópias por todo o globo.

Uma das faixas, presente no lado B do disco duplo, se intitula “*I’m Lost in the Supermarket*” (Estou perdido no supermercado), escrita por Joe Strummer e Mick Jones, e performada por Mick Jones. A canção retrata um jovem totalmente perdido em meio às grandes variedades de ofertas presentes em um supermercado. O personagem se frustra ao não se sentir feliz ao estar comprando. Afinal, ele dedicou um tempo se preparando, juntando cupons para uma suposta oferta especial: a garantia de uma personalidade. Uma promessa que não foi realizada (THE CLASH, 1979).

Dois séculos antes do álbum de sucesso da banda britânica ascender nas paradas musicais, na cidade de Königsberg, Kant publicava em um jornal o texto intitulado “Resposta à questão: o que é esclarecimento?”, um marco do movimento Iluminista, em tal texto o filósofo prontamente respondia à questão que o título apresentava: “Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia” (KANT, p. 407). O texto de Kant anunciava a possibilidade da humanidade poder agir e pensar sem a tutela de outrem, cada indivíduo agindo por sua própria razão, dotados assim de sua maioridade intelectual. A saída da menoridade e alcance do esclarecimento seria possível a partir da garantia de liberdade: “Para este esclarecimento, não é exigido nada mais senão liberdade” (KANT, p. 408). Assim, o alcance da autonomia de pensamento também aconteceria de modo autônomo, pelo uso público da razão e seguridade da liberdade de pensar dos indivíduos.

Duzentos anos depois de Kant, Strummer e Jones ainda retratam um ser humano perdido, almejando intensamente que um outro (um bem de consumo) lhe

arranje uma personalidade, desejam uma tutela, aspiram por serem menores e se frustram ao não conseguirem. Os seres humanos permanecem em um estado que, para Kant, provém da covardia de se recorrer à própria razão, e então, por que a proclamação de esclarecimento iluminista não chegou aos jovens músicos da Inglaterra do final do século XX?

O projeto de esclarecimento iluminista proclamado por Kant e outros pensadores do século XVII não se desenvolveu tal qual sua idealização. A crença de uma razão libertadora das amarras tutelares e do dogmatismo religioso, que aperfeiçoaria a ciência, a técnica e o conhecimento humano, por fim, veio pelos seus próprios princípios inserir a humanidade em uma menoridade, muito parecida com a que os pensadores modernos quiseram contrapor, quiçá uma menoridade ainda mais inexorável. O esquema iluminista aliado ao impulso desenvolvimentista da técnica propiciou um maior domínio sobre os seres humanos, como aponta Adorno e Horkheimer no texto “Conceito de Iluminismo” (1996):

A técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens. Fora disso, nada conta (p. 18).

Assim, o saber racional, provedor de esclarecimento e liberdade de pensamento e ação, servindo aos interesses daqueles que detinham o poder, acabou por servir como meio de esquadrihar a sociedade, as relações, o consumo e criar uma rede ainda mais fina de controle e dominação. Neste sentido, a filosofia demonstrou no século XX, com a ajuda de pensadores como Adorno e Horkheimer, que a dominação acontece tanto pela detenção do controle quanto do trabalho, como do próprio tempo livre do trabalhador, seu desejo, seu lazer, seu entretenimento. Tudo é pensado e utilizado de modo a gerar um ciclo mercadológico e massificado em que somos submetidos. A saída deste sistema talvez não esteja tão próxima, pelo menos seu vislumbre é uma vitória, sua total tomada de consciência uma remição.

No próprio disco de 1979 da banda *The Clash*, existe outra faixa que podemos utilizar como metáfora para a situação humana frente aos pontos elencados sobre a cultura de massa, na canção intitulada “*Rudie Can’t Fail*” um

certo trecho expõe: “Eu fui ao mercado para libertar minha alma / Porque o que eu preciso eu simplesmente não tenho”¹ (THE CLASH, 1979).

Existe, portanto, um ciclo mercadológico, um sistema de retroalimentação, que envolve a cultura e reveste a sociedade de desejo de consumo. Forma-se assim a cultura de massa, pela existência de corporações que fabricam produtos culturais para o entretenimento, e se utilizam das regras capitalistas de mercado para sua promoção e difusão, criam a necessidade de consumo nos indivíduos, que ao consumirem os produtos culturais acabam investindo nas fábricas da cultura, gerando lucro aos investidores, e assim, o ciclo se perpetua. Mais produtos culturais retornam a sociedade, criando as mesmas necessidades nas pessoas que consomem e geram lucro para as empresas que produzem bens culturais com finalidades lucrativas, assim por diante.

Hoje, com o mercado sendo globalizado, esta operação ocorre em todo globo. Sistemas e conglomerados de mídias podem veicular um mesmo produto mundialmente sem muito esforços, impactando assim, com um mesmo ideal, diferentes nações e sociedades, criando uma espécie de senso de pertencimento global, uma suposta cultura internacional. A exemplo disso, os “videoclipes, com suas narrativas e imagens disseminadas, fornecem símbolos, mitos e recursos que ajudam a construir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo, de forma transnacional e globalizante” (SOARES, 2014, p. 146).

Na sequência apresentaremos uma melhor conceituação da cultura de massa, e em específico, do termo indústria cultural formulado por Adorno e Horkheimer, no intuito de firmar um ponto de partida para uma discussão mais atual sobre a cultura produzida pela mídia e suas possibilidades para o ensino de filosofia que se desdobrará na sequência do trabalho.

2.1.1 A indústria cultural para os frankfurtianos: Theodor Adorno e Max Horkheimer

Criado por Adorno e Horkheimer na obra “Dialética do Esclarecimento”, texto publicado pela primeira vez em 1947, o termo Indústria Cultural ganhou força

¹ No original: “I went to the market to realise my soul/ 'cause what i need i just don't have”.

e se disseminou amplamente entre aqueles que se propuseram a investigar a relação entre a arte e a mídia. Tornando-se hoje impossível constituir um trabalho investigativo a respeito da cultura de massas sem retomar as análises dos autores frankfurtianos como ponto de partida para construção de uma investigação mais atual acerca do tema.

Em 1931, com a nomeação de Max Horkheimer a diretor do Instituto de Pesquisa Social, anteriormente inaugurado no início dos anos 20 por Karl Grünberg, se deu início ao que ficou conhecido como Escola de Frankfurt. O movimento surge no entre guerras, presenciando a ascensão dos regimes totalitários na Europa, incluindo o nazismo na Alemanha, que leva a escola e seus pensadores de ascendência judaica a imigrar para os Estados Unidos. Depois da Segunda Guerra Mundial, parte de seus membros retornam à Alemanha e dão continuidade ao Instituto de Pesquisa Social, enquanto outra parte continua com seus estudos nos EUA.

Para Nobre (2004), a Escola de Frankfurt foi um movimento de cunho social, onde seus pensadores davam fôlego às teorias de Marx, atualizando conceitos e traçando paralelos com as considerações de Freud. A escola desenvolveu uma perspectiva própria para a análise filosófica e social, a chamada “teoria crítica”. A teoria crítica fundamenta uma análise dialética da sociedade, buscando compreender a operacionalidade das técnicas industriais e seus impactos, bem como, almeja uma modificação racional, considerando a liberdade e a colaboração dos indivíduos, se opondo a dominação opressora perpetuada pelas relações econômicas fundadas no sistema capitalista.

Para estes autores a Industrial Cultural se constituiria como uma técnica de produção e reprodução, levando “à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.100). Operada pelas leis e pelas estratégias de mercado, as obras culturais estariam a serviço da perpetuação dos ideais de grandes conglomerados empresariais e industriais, ofertando em diferentes veículos de comunicação, como rádio e revistas, mais do mesmo. Não importando o rótulo, a emissora, o estúdio, etc., o conteúdo é sempre produzido pela mesma fórmula, a distinção é apenas ilusória (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A lógica da indústria estabelece, detalhadamente, como cada item deve ser considerado na fórmula de sucesso, daquilo que vende bem. A cada roteiro, produção, filmografia, arranjo musical ou veiculação midiática somos expostos a produtos de diferentes aparências, mas de idêntico material:

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto. O número médio de palavras da *short story* é algo em que não se pode mexer. Até mesmo as *gags*, efeitos e piadas são calculados, assim como o quadro em que se inserem. Sua produção é administrada por especialistas, e sua pequena diversidade permite reparti-las facilmente no escritório (*Ibid.*, p.103).

Supostamente, quem assistiu a um filme dos grandes estúdios hollywoodianos já assistiu todos, quem ouviu o *hit* do momento no rádio ou TV já ouviu todos, pois os paradigmas que os constroem se baseiam nas mesmas leis de mercado. Supostamente seria assim, mas, na prática, não é: quem assistiu a um filme ou ouviu uma música de grande sucesso quer ver e ouvir de novo, quer ver e ouvir mais, mesmo que seja diferente apenas em sua aparência.

Submetidas a esta maquinaria mimética estariam todos os que participam direta ou indiretamente das produções da cultura de massa e assim se perpetua a dominação social. Os autores frankfurtianos teriam sido os primeiros a apontar a reprodução da indústria cultural nas sociedades contemporâneas e seus efeitos. O que foi relevante pois,

as chamadas culturas e comunicações de massa ocupam posição central entre as atividades de lazer, são importantes agentes de socialização, mediadoras da realidade política e devem, por isso, ser vistas como importantes instituições das sociedades contemporâneas, com vários efeitos econômicos, políticos, culturais e sociais (KELLNER, p. 44, 2001).

Segundo o apontamento de Kellner, a Indústria Cultural descrita pelos pensadores de Frankfurt remeteria a industrialização da cultura orientada pelos imperativos comerciais. Pela teoria crítica, estes filósofos analisavam os produtos da cultura de massa em seu contexto de produção fabril, desde o surgimento da mercadoria, a padronização e a difusão massificada. A conclusão é a de que os produtos da cultura de massa serviam para tornar legítimo a ideologia presente nas

sociedades capitalistas, bem como, para garantir uma homogeneização dos indivíduos presentes em diferentes setores da sociedade, inclusive, diferentes sociedades, uma vez que o impacto dos grandes conglomerados têm alcance global.

2.1.2 Críticas à teoria crítica em sua análise sobre a cultura de massa

Os apontamentos realizados por Adorno e Horkheimer representam uma importante análise filosófica e sociológica sobre o fenômeno da indústria cultural. Os argumentos considerados por estes autores foram um contraponto interessante em relação ao avanço voraz da cultura midiaticizada produzida no século XX, sobretudo, até os anos 60. Ainda assim, como apresentado ao início deste capítulo, a indústria cultural segue em pleno desenvolvimento e avanço, aproveitando-se, como sempre, dos avanços da tecnologia e dos instrumentos de reprodução e comunicação, em específico, da internet.

Hoje, filmes, seriados e músicas são lançados dos grandes estúdios e canais de comunicação diretamente para os consumidores, por meio das plataformas de *streamings* disponíveis pela internet, sem o intermédio de distribuidores diretos. A internet ainda colabora por meio das redes sociais, alimentando as expectativas a partir de *trailers* e *teasers* dos próximos conteúdos a serem lançados, aumentando o ciclo de “vida útil” das obras por meio de fóruns e páginas de notícias especializadas, e também pela produção de conteúdo por parte dos próprios consumidores com a finalidade de teorizar e comentar sobre os produtos culturais por meio de canais em redes como o YouTube, ou então, no intuito de satirizar as produções da cultura da mídia pela criação de memes em redes sociais como o Instagram ou Facebook, por exemplo.

O fato é que os conceitos elencados por Adorno e Horkheimer, em parte, se fazem atuais até hoje, principalmente no que concerne à submissão da cultura de massa aos interesses que beneficiam o capital. Ainda assim, em outros aspectos, cabe uma visão crítica e atualizada sobre as considerações destes expoentes da Escola de Frankfurt. Primeiro, o próprio avanço da técnica criou novas formas de produzir, reproduzir e consumir os objetos da cultura de massa. E segundo, por

meio de seu crescimento e expansão, a própria indústria possibilitou novas tendências, paradigmas e narrativas para embasar as relações miméticas impressas nos rolos de filmes nos cinemas ou dos bits de informação veiculados por cabos de fibra óptica, ou ondas de wi-fi. Neste sentido, apresentamos a seguir algumas considerações opostas à ideia de indústria cultural conceituada na filosofia de Adorno e Horkheimer, no intuito de avançar em relação às propostas desejadas para este trabalho.

Walter Benjamin, outro filósofo vinculado aos pensadores da Escola de Frankfurt, aproximadamente uma década antes da publicação da primeira versão da *Dialética do Esclarecimento*, em 1936, já acenava para algumas possibilidades de entendimento e de uso da cultura de massa que caminhavam na contramão do apontado por seus compatriotas. Para Benjamin, a humanidade estava vivendo nesta passagem do século XIX para o século XX, um momento de renovação dos conceitos relacionados a arte, como a marca de sua unicidade, que o filósofo chama de *aura*, devido ao avanço nas técnicas de reprodução de obras culturais como ele aponta em seu texto *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica*:

o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua *aura*. [...] Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial (BENJAMIN, 1994, p. 168).

Esta existência serial da obra de arte apontada por Benjamin não era vista com olhos tão pejorativos como para demais membros da Escola de Frankfurt. Pois, por mais que a obra de arte se descaracterize de sua *aura*, sua singularidade, a reprodutibilidade técnica concederia a esta obra poderes políticos. Afinal, o alcance de exposição das obras expandem-se mundialmente com as técnicas de reprodução de imagens pela fotografia, cinema e TV (hoje com a internet), basta fazermos uma breve reflexão que calcule, mesmo que hipoteticamente, a quantidade de pessoas que tiveram acesso ao quadro de *monalisa*, por exemplo, antes das técnicas modernas de reprodução e depois. Ainda que sem o contato da própria obra em si, podemos perceber que houve a democratização pelo menos ao acesso do conteúdo imagético de *Gioconda*.

Benjamin também aponta para as finalidades políticas provindas da expansão do acesso às obras reproduzidas serialmente. As obras de arte que fossem reproduzidas em larga escala, também transmitiam determinados valores em larga escala que influenciaram a massa de espectadores, este um ponto comum entre Walter Benjamin e Adorno. Mas para o primeiro haveria a possibilidade da obra de arte reproduzida, principalmente o cinema, despertar certa consciência de classe em seus espectadores. Esta possibilidade viria por uma perspectiva de uma sociedade que estivesse em prol do comunismo, como o autor aponta por meio de elogios ao cinema russo de sua época:

na práxis do cinema - sobretudo no cinema russo - esse deslocamento em parte já foi realizado. Alguns dos atores que se encontram no cinema russo não são atores no nosso sentido, mas pessoas que se representam - e isso, em primeira linha, no seu processo de trabalho. Na Europa Ocidental, a exploração capitalista do cinema bloqueia a consideração do direito legítimo de ser reproduzido que o homem atual possui (BENJAMIN, 2018, p. 81).

É claro que Benjamin não teve a possibilidade de ter tanto contato com a cultura de massa como os seus colegas de Frankfurt, afinal ele não pode escapar da perseguição aos judeus e nem teve a oportunidade de viver em um país com a ideologia capitalista e a cultura de massa operando a pleno vapor como Adorno e Horkheimer. Não tendo obtido sucesso em sua fuga do regime nazista, Benjamin cometeu suicídio em 1940. Ainda assim, suas considerações sobre a cultura de massa, mesmo que anteriores à elaboração e publicação do conceito de Indústria Cultural, representam um contraponto mais otimista em relação à interferência dos meios de reprodução e comunicação (massificação) sobre as obras culturais. Analisaremos melhor os conceitos elencados por Benjamin durante o segundo capítulo deste trabalho.

Outra perspectiva interessante sobre os apontamentos clássicos sobre a Indústria Cultural presentes no pensamento de Adorno e Horkheimer é a abordagem que Douglas Kellner faz sobre o tema. Ao revisitar e analisar alguns apontamentos da Escola de Frankfurt, o autor apresenta uma visão crítica sobre a própria teoria crítica, base para a conceituação da cultura de massa dos frankfurtianos. Kellner expõe logo no início de sua obra “A cultura da mídia, estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno” que possui uma

identificação com a teoria crítica por ela permitir um olhar apurado sobre as obras culturais produzidas pela indústria, ao mesmo tempo que percebe, e deseja apresentar na obra, alguns pontos de insuficiência dentro da própria teoria crítica” (KELLNER, 2001, p. 18).

A construção teórica do conceito Indústria Cultural apresentado na “Dialética do Esclarecimento” representa, para Kellner, um importante marco na história dos estudos sobre a mídia nas sociedades contemporâneas, pois Adorno e Horkheimer perceberam a relevância da cultura e das comunicações de massa. Uma vez que elas

ocupam posição central entre as atividades de lazer, são importantes agentes de socialização, mediadoras da realidade política e devem, por isso, ser vistas como importantes instituições das sociedades contemporâneas, com vários efeitos econômicos, políticos, culturais e sociais (*Ibid.*, p. 44).

A relevância atribuída pelos filósofos frankfurtianos sobre a Indústria Cultural e o significado de sua representação, como um sintoma da técnica moderna, bem como, sua utilização prática com fins de perpetuação de uma ideologia dominante, é destacada por Kellner como um grande mérito e a grande contribuição dos autores da teoria crítica. Assim, “o pensamento iluminista deixa, naturalmente, de ser um instrumento para o domínio da natureza, para se tornar um instrumento para a dominação dos seres humanos” (DAROS, 2018, p. 101).

Ainda assim, é possível perceber alguns pontos de escassez da teoria crítica em uma análise da cultura de massa. Isso se daria, em quatro frentes distintas, mas relacionadas. Primeiro, falta aos expoentes de Frankfurt um exame mais palpável sobre os processos de produção e sobre a “economia política da mídia”. Segundo, o conceito de Indústria Cultural carece de uma pesquisa mais concreta da formação da indústria da mídia. Em terceiro, as análises frankfurtianas deveriam levar mais em consideração a recepção e os efeitos das obras no público, que são, muitas vezes, descritos como agentes passivos, exclusivamente. E em quarto, deve-se agregar ao conceito da Indústria Cultural novas concepções e abordagens mais contemporâneas. O atendimento aos pontos elencados poderia oportunizar uma “superação” das deficiências e uma atualização da teoria crítica aplicada a cultura de massa (KELLNER, 2001, p. 45).

Na visão de Douglas Kellner, as análises sobre os produtos da cultura da mídia, os chamados estudos culturais, devem se nortear por uma pedagogia crítica da mídia, que possibilite a leitura e pesquisa sobre os produtos da mídia se oferecendo como forma de resistência. O modelo de estudos culturais oferecido pelo autor se fundamenta nos itens elencados para a reorganização da teoria crítica apontados anteriormente. Desta forma, considera-se a obra cultural e também o seu contexto de produção, bem como a sua relação com o meio social, o que seria um avanço em relação ao que havia na teoria crítica em seus primórdios, como o pensador descreve:

De todo modo, os filmes e outras formas de cultura da mídia devem ser analisados como textos ideológicos em *contexto e relação*, vendo alguns textos como reações radicais ou liberais mais progressistas às produções e às posições ideológicas de direita, em vez de, digamos, apenas rejeitar toda a cultura da mídia como reacionária e meramente ideológica, conforme costumam fazer certas teorias monolíticas de “ideologia dominante”, como a teoria crítica clássica de Horkheimer e Adorno [...]. Um estudo cultural contextualista lê os textos culturais em termos de lutas reais dentro da cultura e da sociedade contemporâneas, situando a análise ideológica em meio aos debates e conflitos sociopolíticos existentes, e não apenas em relação a alguma ideologia dominante supostamente monolítica ou a algum modelo de cultura de massa simplesmente equiparada à manipulação ideológica ou à dominação *per se* (*Ibid.*, p 135).

O autor assim demonstra a importância de não apenas condenar os produtos da cultura de massa, mas também, saber utilizá-los. Esta abordagem de Douglas Kellner representa o verdadeiro intuito deste trabalho com um todo (no próximo item comentaremos mais sobre as intenções próprias do filósofo).

Outro ponto passível de crítica dentro das análises frankfurtianas, seria a dicotomia entre cultura superior e cultura inferior, delegando uma diferenciação valorativa entre dois tipos de produções. Para Kellner a cultura é melhor entendida a partir de um espectro, e não uma simples demarcação. Um único espectro possibilitaria o uso de métodos críticos semelhantes a serem utilizados em toda e qualquer obra, assim: “devemos ver os momentos críticos e ideológicos em todo o espectro da cultura, e não limitar os momentos críticos à cultura superior, identificando como ideológicos todos os da cultura inferior” (*Ibid.*, p. 45).

Kellner, também, demonstra sua visão sobre as motivações de Adorno e Horkheimer ao desenvolverem a teoria crítica em sua época:

a formulação da teoria da indústria cultural por Horkheimer e Adorno nos anos 1940 fez parte de uma fase mais pessimista desses pensadores, na qual eles evitaram a política concreta e em geral situaram a resistência nos indivíduos críticos, como eles mesmos, e não em grupos, movimentos ou práticas sociais oposicionistas. Por isso, a Escola de Frankfurt, em última análise, é fraca na formulação das práticas de oposição e nas estratégias culturais contra-hegemônicas (*Ibid.*, p. 47).

Cabe destacar a partir da citação anterior, que esta “fase mais pessimista” apontada por Kellner se fundamenta na perspectiva filosófica do conceito de ideologia dominante adotado pelos autores citados, no sentido de referenciar a impossibilidade de formas de resistência frente à hegemonia dos produtos culturais produzidos pela indústria e seus regentes. Por um lado, a Escola de Frankfurt possibilitou a união entre a teoria crítica da sociedade e os estudos sobre comunicação e cultura a partir da composição capitalista da sociedade, descrevendo a relação não causal entre quantidade (acesso, lucro, público, etc.) e qualidade dos produtos culturais entre outros pontos, por outro lado, ela não conseguiu, em um primeiro momento, vislumbrar um uso contra-hegemônico das ferramentas e dos princípios utilizados na produção da cultura de massa no contexto capitalista.

Assim, encerramos aqui os apontamentos considerados pertinentes para contrapor o conceito de Indústria Cultural criado pelos filósofos da Escola de Frankfurt. Entendemos a relevância do termo e seus impactos para a história do pensamento. Ainda assim, objetivando encontrar um uso pedagógico da cultura da mídia para o trabalho com a filosofia na Educação Básica, aprofundaremos mais as concepções de Douglas Kellner na próxima sessão.

2.2 A ESPECIFICAÇÃO DA CULTURA DA MÍDIA DE DOUGLAS KELLNER

Ao longo do percurso teórico dos estudos culturais realizados até hoje, variados autores se utilizaram de diferentes nomenclaturas para melhor identificar os objetos submetidos às suas análises. No trajeto do presente trabalho apresentamos o conceito de indústria cultural descrito pelos teóricos da Escola de Frankfurt, em especial, Horkheimer e Adorno, bem como, iniciamos a exposição da

influência da reprodutibilidade técnica sobre os produtos da cultura descrita por Walter Benjamin, outro autor classificado como pertencente aos frankfurtianos. Chegamos até a realizar uma exposição breve da cultura da mídia, termo cunhado por Douglas Kellner no propósito de modernizar e avançar em relação à temática explorada por autores como Adorno e Benjamin.

Na sequência deste tópico, temos por intuito examinar a proposta de Douglas Kellner ao trabalhar o conceito de cultura da mídia, apontando sua definição e possibilidades de análise a partir do vislumbre de um aproveitamento diferenciado do consumo das obras culturais produzidas pela indústria do entretenimento e difundidas largamente pelos meios de comunicação, em relação aos apontamentos realizados a partir da perspectiva de uma “ideologia dominante” anteriormente esboçados, dos pensadores vinculados a Escola de Frankfurt.

Em seu empreendimento acerca dos estudos culturais, Douglas Kellner parte da abordagem marxista e das contribuições realizadas por Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse dentre outros pensadores alemães, para fazer suas ponderações acerca do capitalismo contemporâneo e o avanço tecnológico, culminante no tecnocapitalismo e nas produções midiáticas, considerando suas influências sobre os indivíduos, a sociedade e a política (DAROS, 2018).

Apoiado, portanto, na teoria crítica clássica e também influenciado pelos estudos culturais realizados na Inglaterra pelo *Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies*² e demais tendências teóricas e sociais como o pós-estruturalismo de Baudrillard e o feminismo, Kellner demarca as fundamentações da metodologia a ser aplicada por ele ao se debruçar sobre o estudo das relações e impactos da mídia e os valores por ela transmitidos na sociedade. Tal metodologia é referenciada pelo autor como “teoria social multiperspectívica”, que nas palavras do filósofo trata-se de:

combinar várias teorias sociais contemporâneas a fim de achar alguns modos de elucidar e comentar fenômenos e desenvolvimentos de nossa

² Segundo Douglas Kellner (2001) os estudos culturais britânicos realizados pelo *Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies* se caracterizavam por situar “a cultura no âmbito de uma teoria da produção e reprodução social, especificando os modos como as formas culturais serviam para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação. [...] Baseando-se no modelo gramsciano de hegemonia e contra-hegemonia, os estudos culturais analisam as formas sociais e culturais “hegemônicas” de dominação, e procura forças “contra-hegemônicas” de resistência e luta” (p. 47).

era. [...] é preciso escolher as teorias que serão desenvolvidas, segundo as tarefas que devam ser cumpridas. [...] A abordagem multiperspectiva implica que, quanto mais teorias se tem à disposição, mais tarefas poderão ser cumpridas e mais específicos serão os objetos e temas que poderão ser tratados. [...] a combinação de abordagens poderosas como o marxismo, o feminismo e o pós-estruturalismo e outros pontos de vistas teóricos contemporâneos podem produzir mais análises aprofundadas e úteis do que as produzidas por uma perspectiva só (KELLNER, 2001, p. 40).

Partindo da “teoria social multiperspectiva”, Douglas Kellner propõe uma análise dos estudos culturais a partir do conceito “cultura da mídia”. Para a escolha do termo em específico, o autor argumenta sobre a necessidade de se referir às produções da cultura e das comunicações, mas sem cair na falsa impressão de que os produtos culturais emergem do povo, como o termo cultura popular. A terminologia cultura da mídia também permite referenciar as produções da indústria cultural sem reduzir o conceito apenas aos produtos, como bens culturais industrializados, no lugar, permite entender o uso e as relações estabelecidas a partir dos bens consumíveis produzidos pela indústria. Assim, “evitam-se termos ideológicos como ‘cultura de massa’ e ‘cultura popular’ e se chama atenção para o circuito de produção, distribuição e recepção por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida” (*Ibid.*, p. 52).

A cultura da mídia definida por Douglas Kellner demonstra a existência dos produtos da mídia em nosso cotidiano como moldes que definem conceitos sociais como: homem, mulher, ser bem ou mal sucedido, etc., se constituindo como um lugar de conflito, onde se disputa o poder pelos meios de comunicação, não só pelo desejo de possuir a imprensa, mas também o entretenimento. Imersos também neste conflito, os indivíduos são disputados. Kellner “aponta para a definição de que o público interpreta, negocia, se apropria de artefatos e textos culturais, compreendendo-os dentro da sua experiência de vida” (SOARES, 2014, p. 145). Cultura da mídia se refere ao ambiente em que estamos inseridos, no qual somos constantemente impactados por textos culturais parciais, e que por isso, buscam nos influenciar, projetando opiniões para dentro de nós, buscando solidificar identidades, preceitos morais, etc. Esta operação de intervenção não ocorre verticalmente sobre o indivíduo, mas o circunda, age sobre ele, assim como ele sobre ela, constituindo a cultura da mídia este espaço de conflito.

Veremos mais algumas implicações dos conceitos apresentados por Douglas Kellner ainda na sequência deste trabalho, buscando definir a partir de alguns exemplos e paralelos com a filosofia de Walter Benjamin. Na sequência, apresentamos alguns apontamentos sobre a relação da cultura da mídia com a filosofia.

2.2.1 Cultura da mídia, filosofia e ensino

Agora temos por intenção apresentar nossa perspectiva sobre a possibilidade de relacionar esses temas em conciliação com o trabalho realizado no ensino de filosofia na Educação Básica. Afinal, se este trabalho tem por objetivo apresentar possibilidades de como utilizar-se da cultura da mídia no intuito de gerar um maior engajamento dos estudantes com o ensino de filosofia e, ao mesmo tempo, proporcionar o desenvolvimento de um olhar reflexivo sobre as obras consumidas, os professores de filosofia devem então apresentar aos estudantes obras da filosofia difundidas como produtos da cultura da mídia? Ou então, devem eles se valer dos textos midiáticos, no intuito de trazer para dentro de sala de aula as obras da cultura da mídia para serem objetos de análise filosófica ou analogias exemplares para conceitos filosóficos densos?

Nossa resposta, talvez já esperada, não caminha totalmente para apenas um lado da balança. Na verdade, o caminho que queremos apontar aqui como possibilidade de trabalho filosófico não está diretamente presente nas obras de filosofia veiculadas pela mídia como também nas obras que tratam da filosofia a partir da cultura da mídia. É claro que reconhecemos a possibilidade do trabalho com as duas abordagens serem tão significativas e produtivas do ponto de vista do ensino de filosofia como muitos outros. Inclusive no memorial fazemos referência a um trabalho realizado com os estudantes em sala de aula encaminhado em uma perspectiva muito parecida com a proposta do livro de William Irwin e David Kyle Johnson (2010), autores que exercem um trabalho de análise filosófica a partir dos mais variados produtos da Indústria Cultural.

Agora, tendo como ponto de partida o trabalho de Douglas Kellner (2001;2004;2011), nossa proposta é pensar as vantagens do desenvolvimento de

uma pedagogia que reflita sobre mídia³ para os estudantes do Ensino Médio. Mais do que os estudantes aprenderem com obras indicadas, temos por objetivo apresentar uma prática que provoque o estudante no sentido de desenvolver uma habilidade de olhar para os produtos da indústria cultural que ele consome a partir de sua própria realidade, de modo que possa refletir sobre ela e compreender quais as questões essenciais que a obra suscita e quais relações e implicações com seu contexto e como estes dois pontos se relacionam com a filosofia. No terceiro e quarto capítulos desdobraremos um pouco mais desta proposta.

Como vimos anteriormente, Douglas Kellner propõe uma ideia muito alinhada a Adorno e Horkheimer em um primeiro momento: a de que existe uma pedagogia cultural que nada mais é do que o trabalho que a grande mídia realiza ao modelar nossos comportamentos, sentimentos, temores e desejos por meio de seus produtos culturais, que estão presentes em todos os lugares do mundo moderno e que hoje nos impactam a todo o tempo (KELLNER, 2001, p. 10). Como alternativa a esta pedagogia cultural, e distanciando-se dos autores frankfurtianos, o autor, como vimos, sugere o desenvolvimento de uma Pedagogia Crítica da Mídia, ou seja, na impossibilidade de tomada dos meios de veiculação e difusão da informação para aplicação de sanções que garantam uma qualidade e intencionalidade de seus meios para desenvolver o esclarecimento no público, nós possuímos a alternativa prática de aprender a ler e criticar os produtos midiáticos para saber como melhor consumi-los. Ao mesmo tempo, podemos promover a resistência aos textos midiáticos como possibilidade de modelá-los, escolhendo consumi-los ou não. Assim,

a pedagogia crítica da mídia desenvolve conceitos e análises que capacitam os leitores a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas, ajudam-lhes a desvendar significados e efeitos sobre a própria cultura e conferem-lhes, assim, poder sobre seu ambiente cultural (KELLNER, 2001, p. 20).

Kellner nos oferece uma possibilidade de resistência à instrumentalização das relações difundida na sociedade por meio dos produtos midiáticos e da cultura de consumo, sem necessariamente pretender oferecer a estas formas de opressão uma oposição a todo custo. Ao contrário, descreve que devemos passar a agir

³ Termo que Kellner se refere como “pedagogia crítica da mídia” (KELLNER, 2001, p. 20).

sobre eles tal qual eles agem sobre nós, por influência. Portanto, acreditamos que tal alternativa tem maior valor a ser desenvolvida em sala de aula do que um trabalho que apenas fique na referência a obras midiáticas que se relacionem diretamente com a filosofia ou não. O desafio proposto é desenvolver formas de compreensão e aplicação da Pedagogia Crítica da Mídia, para que esta sirva como “produtora de discursos de resistência, ou ainda, como expressão de uma nova forma multidimensional de entender as relações e funções contraditórias da cultura midiática contemporânea” (SANCHES, 2011, p. 132).

Na sequência da presente pesquisa temos por objetivo apresentar de forma mais específica esta possibilidade de desenvolvimento de autonomia aos estudantes do Ensino Médio para poderem consumir as obras da cultura da mídia, desenvolvendo um olhar crítico, bem como uma posição de resistência. Isso pode valer tanto para aquelas obras que carregam a filosofia desde seus princípios, quanto para aquelas que objetivam provocar o mero entretenimento⁴. Neste sentido, uma questão importante de discorrer antes de apresentar uma possibilidade metodológica é compreender qual possibilidade de conteúdo filosófico poderia ser aplicado como objeto de conhecimento a ser desenvolvido junto aos estudantes objetivando o desenvolvimento da habilidade proposta: a capacidade de poder exercer um posicionamento crítico sobre a cultura da mídia. Neste sentido, no próximo capítulo apresentaremos uma alternativa a estes quesitos para, em sua sequência (capítulo quatro), ofertar uma possibilidade de prática pedagógica.

⁴ No Apêndice 1, apresentamos um breve texto onde analisamos dois pontos de vistas distintos em relação à filosofia e a cultura da mídia, em um primeiro momento demonstramos como a filosofia sabe valer-se dos meios de comunicação para estar cada vez mais presente na sociedade atual, e em outra parte destacamos como também é possível usufruir dos produtos midiáticos já existentes para, por meio deles, também poder tornar a filosofia mais próxima do público em geral. Agora, qual postura deve ser instigada por um professor no ensino de filosofia? Como a cultura da mídia pode ser aproveitada em sala de aula? No tópico seguinte abordaremos estas questões no intuito de encerrar as análises teóricas propostas para este primeiro capítulo, para então podermos dar sequência às demais aspirações do presente projeto.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA E A CULTURA DA MÍDIA

Dentre as grandes histórias produzidas e mediatizadas no século XX, que chegam com força até hoje, encontramos aquelas protagonizadas por Peter Parker, ou ainda, de forma mais conhecida, por seu alter ego heroico, o Homem-Aranha. Este personagem surgiu nas histórias em quadrinhos desenvolvidas por Stan Lee em 1962 e mesmo passados 60 anos o personagem ainda é um dos super-heróis mais famosos de todos os tempos, um ícone no que se refere a cultura *pop*.

Pelo tempo em que balança suas teias pelas ruas de Nova York, o “teioso” já teve várias vezes sua história retratada em quadrinhos, séries animadas e filmes para o cinema, entre demais meios midiáticos (em músicas, por exemplo). Também teve diferentes versões de sua história de origem e poderes sendo representados em tais mídias. Uma das mais marcantes, que segue a “essência” do personagem, talvez seja a versão produzida pelo cineasta Sam Raimi, presente em seu filme Homem-Aranha (2002). Na história, o adolescente Peter Parker adquire seus poderes a partir do contato com uma aranha geneticamente modificada e busca utilizá-los para ganhos próprios quando, por consequências de suas escolhas, seu tio, ou a figura paterna em sua vida, falece. Tomado pela consequência de seus atos e inspirado pelo bordão de seu falecido tio, “com grandes poderes vem grandes responsabilidades”, o jovem passa a dedicar o uso de suas habilidades para auxiliar as pessoas e para combater o crime sob a identidade do herói “amigão da vizinhança”.

Tal qual o desinteresse inicial de Parker para um uso consciente de seus poderes em favor do bem-estar social, percebemos o desinteresse de nossos estudantes pelos nomes peculiares e ilustrações dos filósofos trabalhados nas aulas de filosofia do Ensino Médio, bem como um desinteresse inicial ainda mais notável na apresentação dos conceitos construídos por estes autores. Da nossa perspectiva, há uma resistência existente por um pré-julgamento de um suposto distanciamento considerável entre a realidade do estudante e o autor apresentado.

Neste sentido, visando gerar um maior engajamento nos estudantes e pelo perfil profissional desenvolvido em nossa carreira anteriormente registrado no memorial deste trabalho, decidimos, certa feita em uma aula de bioética, partir de

um exemplo mais comum aos estudantes. Exemplo que inclusive estampava o material escolar de muitos meninos e meninas da turma atendida, a icônica figura do citado herói “cabeça de teia”. Ao introduzir a temática que problematizava as consequências advindas do progresso da ciência e resultante domínio do homem sobre a natureza, bem como seu impacto sobre a própria humanidade e a demais biodiversidade, optamos por exemplificar a base do pensamento do filósofo Hans Jonas por meio de uma analogia com o fundamento que levou Peter Parker a se tornar um super-herói, a frase dita por seu tio e presente em toda a trajetória do personagem, “com grandes poderes vêm grandes responsabilidades”.

Partindo da frase citada, realizamos alguns questionamentos sobre a origem e o contexto do personagem, perguntas para as quais os estudantes tinham as respostas na ponta da língua. O resultado pedagógico foi que houve o despertar para um maior interesse para a intencionalidade de apresentarmos tais questões à turma, um golpe de oportunidade. O momento foi proveitoso para entrelaçar a base ética que movia o super-herói e a proposta de Hans Jonas ao apresentar seu “princípio responsabilidade”, um dos conceitos fundamentais da filosofia desenvolvida pelo pensador alemão. Tal foi a nossa surpresa quando percebemos que ao passar a falar do filósofo e não mais do icônico personagem das histórias em quadrinhos, o interesse gerado se manteve, bem como um sentimento de corresponsabilidade onde os estudantes buscavam por si encontrar demais paralelos e analogias entre o autor estudado e o exemplo citado. Entre os comentários, apontaram a ocorrência dos poderes do Homem-Aranha, que foram adquiridos a partir de uma pesquisa sobre a manipulação genética de determinadas espécies de aranhas. Com essa premissa como gancho, estabelecemos um diálogo junto aos estudantes no intuito de investigar os pontos trazidos por eles sob a perspectiva da filosofia de Jonas, esclarecendo seus princípios para o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade. Evidenciado o êxito de tal prática didática, publicamos em 2019 um podcast registrando os paralelos trabalhados com os estudantes⁵.

⁵ FILOSOFIA COMPRIMIDA: EP. 01 - Princípio Responsabilidade - Hans Jonas. [Locução de]: Alexandre Bomfim. Curitiba: n, 12 jun. 2019. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6uGISacXQ6TCLGqZnsLzG?si=911OyZmQS26gX18GjEw9rg>. Acesso em: 1 nov. 2022.

O exemplo representa mais uma possibilidade de trabalho com a cultura da mídia e a filosofia, uma proposta que se encaminhou mais no sentido dos trabalhos propostos por Irwin(2010) e Carvalho(2020)⁶. Ainda assim, esta foi mais uma prática vivenciada com os estudantes em sala de aula que subsidiou a proposta desenvolvida neste trabalho.

Nossa pesquisa parte da vivência e da experiência como professor de filosofia da Educação Básica que demonstrou muitos benefícios em utilizar-se das obras midiáticas consumidas pelos estudantes como ponto de partida para um trabalho com os conceitos filosóficos. Com esta pesquisa visamos desenvolver com os estudantes do Ensino Médio a capacidade de contemplar e utilizar de uma forma diferenciada as obras já consumidas por eles, no sentido de poder exercer uma postura crítica sobre a obra e não apenas indicar possíveis produções midiáticas que possam ser utilizadas para referenciar determinados conceitos filosóficos.

Neste intuito, nos servimos da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, descrita por Marco Moreira (1982), como pressuposto teórico da prática pedagógica. Afinal, os conhecimentos prévios dos estudantes, os textos midiáticos por eles consumidos, são apenas o ponto de partida do trabalho para desenvolvê-los na perspectiva de uma pedagogia crítica da mídia (KELLNER, 2001). No cumprimento dessa tarefa, temos como objetivo a compreensão e a aplicação, por parte dos estudantes, dos conceitos Estetização da Política e Politização da Arte de Walter Benjamin (2012), visando como entrega a produção de uma reflexão a ser realizada pelos estudantes onde eles possam demonstrar o desenvolvimento dos conceitos e também apresentarem uma análise sobre um produto cultural consumido. Neste caminho, nos interessa tanto quanto o resultado o próprio caminhar junto com os estudantes, colaborando com o seu desenvolvimento conceitual e com as suas análises e construções críticas. Na sequência do atual capítulo apresentaremos as fundamentações pedagógicas e metodológicas para a prática, a nossa perspectiva sobre a filosofia do ensino de filosofia e também dos conceitos filosóficos trabalhados com os estudantes.

⁶ Verifique o Apêndice 1.

3.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O psicólogo cognitivista David P. Ausubel, nasceu nos Estados Unidos no início do século passado. Dedicou sua vida a entender as relações cognitivas voltadas ao aprimoramento da aprendizagem. Neste sentido, sua maior colaboração no campo do cognitivismo foi o desenvolvimento da “aprendizagem significativa”, na qual discorre sobre a importância de os novos conceitos apresentados aos estudantes serem calçados nos conhecimentos que já são comuns aos aprendizes (FERRO e PAIXÃO, 2017). No Brasil, encontramos em Marco Moreira(MOREIRA e MASINI, 1982; MOREIRA, 2011; 2012; 2022) uma excelente referência para tratar do tema.

A aprendizagem significativa se desenvolve a partir do momento em que conceitos apresentados simbolicamente assumem uma relação substantiva e não-arbitrária com os conhecimentos que o estudante já possui. Para Moreira,

substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (2012b, p. 13).

Este conhecimento específico e já presente na estrutura cognitiva recebe o nome de subsunçor, um conceito pré-estabelecido nos indivíduos que serve como referência para a construção de novos conhecimentos. A este processo de relacionar os conceitos novos aos conceitos firmemente já enraizados atribui-se o nome de ancoragem (MOREIRA, 2012a, p. 31). Ancoragem é a metáfora que simboliza o agregamento de informações mais profundas ou inclusive de novos conceitos aos subsunçores, tornando estes mais complexos e elaborados. Ao mesmo tempo, as ideias-âncoras registradas também têm a chance de se tornar novos subsunçores, se verificadas como relevantes e significativas. Por exemplo, os dados sobre a composição dos seres vivos (sistemas, células, etc.) podem se relacionar com a composição da matéria (moléculas, átomos, etc.), que por sua vez podem se conectar a ideia de um princípio que compõe e rege todas as coisas e que, portanto, pode ser representada pelo conceito de *arché*, na filosofia pré-socrática.

Para que os alunos possam construir aprendizagens significativas é importante que o trabalho educativo esteja organizado tendo como ponto de partida a realidade na qual estão inseridos, oportunizando a eles, a partir do que conhecem, ampliar o seu repertório de aprendizagens. Assim, segundo Moreira (1982), existem duas condições para existência da aprendizagem significativa: a primeira é que o conceito a ser apresentado seja relevante para os estudantes, ou seja, que possa ser relacionado a outros conhecimentos já existentes em sua mente; a segunda é haver uma predisposição no aprendiz em relacionar o conceito apresentado com a sua estrutura cognitiva. Para o êxito da prática, estas duas condições devem ser contempladas de forma não-arbitrária e substantiva (p. 14).

Em paralelo à aprendizagem significativa, Ausubel apresenta a aprendizagem mecânica, que seria uma forma do aprendiz ter contato com o conceito de forma que toda a informação a ele relacionada não esteja baseada em conhecimentos prévios e sim em novas informações que tenha que registrar em sua rede neural e que, muitas vezes, se dá pela memorização da informação produzida por outrem ou exposta pelo professor.

Neste caso, as novas ideias não se relacionam de forma lógica e clara com nenhuma ideia já existente na estrutura cognitiva do sujeito, mas são “decoradas”. Desta maneira, elas são armazenadas de forma arbitrária, o que não garante flexibilidade no seu uso, nem longevidade (PRÄSS, 2012, p. 29).

A aprendizagem mecânica possui pouca eficiência na atribuição de sentido pelo estudante, bem como pouca possibilidade dessas informações serem acessadas a longo prazo. Decorar os nomes dos períodos da história da filosofia sem entender o contexto, a relação e os impactos de tais períodos na evolução da história do pensamento e suas consequências na atualidade é pouco efetivo e muito menos significativo. Entretanto, quando não há base alguma para estabelecer um conceito junto a um subsunçor pré-existente a aprendizagem mecânica pode ser o início da compreensão, no sentido de futuramente, e com os demais conceitos agregados, o estudante perceber a real relevância e correlação do conceito consigo e com sua realidade. Assim percebemos que a aprendizagem mecânica não deve ser o centro dos processos de aprendizagem, mas pela dinâmica dessas relações, ela pode ter utilidade no trabalho em sala de aula.

Outro aspecto relevante da aprendizagem significativa é o que se refere à natureza do material a ser aprendido. Para Santos (2008), quando nosso aprendiz não compreende o sentido de efetuar uma tarefa, ou quando ele não possui consciência sobre de que forma efetuar determinada ação irá contribuir para o desenvolvimento de si, será difícil para ele se dispor a se dedicar profundamente sobre o conteúdo didático trabalhado em sala. Assim, para que os materiais ou informações adquiram um significado, é importante que a seleção do conteúdo e das estratégias de ensino utilizadas durante a aula tenham como ponto de partida os conhecimentos prévios dos aprendizes, favorecendo a construção de relações e de ideias correspondentes.

No próprio ensino de filosofia, por exemplo, ao planejar uma aula, o professor precisa considerar partir daquilo que é próximo e estabelecido na estrutura cognitiva do estudante, ao mesmo tempo que seja algo instigante, que desperte curiosidade e interesse.

Ao trabalhar o epicurismo nas filosofias helênicas, o professor pode partir do conceito de prazer compreendido pelos estudantes por meio de um reconhecimento dos conhecimentos prévios, podendo utilizar-se tanto de questionamentos diretos aos estudantes como também de recursos visuais que sinalizem opções de ações que geram prazer (pessoa dormindo, práticas esportivas, bens de consumo de interesse dos adolescentes, comidas de *fast food*, etc.). Ao mesmo tempo, o profissional já pode relacionar as respostas ofertadas com a necessidade de busca do prazer em nossa sociedade e sua relação com a felicidade. Na sequência, é possível apresentar a hierarquia dos prazeres de Epicuro junto com o conceito de *ataraxia*, solicitando que os estudantes apliquem a hierarquia a partir dos conhecimentos elencados por eles. Em seguida, pode-se propor uma reflexão sobre o possível alcance dos prazeres elencados, analisando as colocações do ponto de vista da *ataraxia*, o nível de dificuldade para atingir os objetos de prazer elencados possuem maior ou menor chance de serem alcançados. Se não alcançados, sentiremos prazer ou dor? O que depende de nós para aumentarmos os momentos de prazer e diminuirmos os momentos de sofrimento? Estes seriam alguns questionamentos finais que poderiam ser encaminhados junto aos alunos.

Assim, pelo exemplo citado, o professor pode fixar os conceitos presentes no epicurismo aos subsunçores vinculados a ideia de prazer, bem como nos hábitos do cotidiano dos estudantes, o que oportuniza que os novos conhecimentos tenham um referencial para se fixar, como também permite ao estudante perceber sua relação com o seu contexto e sua realidade, gerando engajamento e corresponsabilidade pelo aprendizado.

Além disso, “a aprendizagem significativa permite ao aprendiz o uso do novo conceito de forma inédita, independentemente do contexto em que este conteúdo foi primeiramente aprendido” (PRÄSS, 2012, p. 29), o que pode ser identificado como o desenvolvimento de uma habilidade pelo próprio estudante, no sentido de poder aplicar o conceito em contextos diferentes e também poder solucionar problemas a partir de situações novas, superando o mimetismo do ensino tradicional. Portanto, sendo a aprendizagem significativa o resultado da interação do estudante com o objeto de conhecimento a ser aprendido, pensar ações em sala de aula que também permitam a aplicação de conceitos, torna-se algo relevante para que a realização das atividades resultem no desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e habilidades previstas para a etapa de ensino.

Significativamente importante para este trabalho, que versa sobre o ensino de filosofia, é ancorar tal proposta dentro de um escopo fundamental e filosófico do ensino de filosofia, assim, no próximo tópico definimos a perspectiva construída sobre o que cogitamos ensinar quando ensinamos filosofia.

3.2 O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA FILOSOFIA

Em abril de 1986 a banda Paralamas do Sucesso lançou seu terceiro álbum de estúdio, intitulado “Selvagem?”. Este trabalho apresenta uma interpretação na voz de Herbert Vianna da música “A Novidade” de Gilberto Gil. Tal canção retrata, com um ritmo e letra envolvente, a história de uma sereia que encalha em uma praia, e a partir de seu descobrimento inicia-se uma disputa entre aqueles que desejam admirar a beleza da “novidade” repousada na areia e aqueles que agradecem o encontro com um farto peixe para preencher seu estômago: “A novidade era a guerra/ entre o feliz poeta e o esfomeado” (A NOVIDADE, 1986). A

música que ao início apresenta por sua forma um entretenimento pelo seu ritmo de reggae, ao final, por seu conteúdo, almeja produzir uma reflexão, no intuito de fazer o ouvinte compreender a complexidade da desigualdade social, expondo: “Ah, mundo tão desigual/ Tudo é tão desigual/ Oh-oh-oh-oh-oh-oh/ Ah, de um lado esse carnaval/ Do outro a fome total/ Oh-oh-oh-oh-oh-oh” (*Ibid.*).

A posição defendida para embasar a prática de um ensino de filosofia na educação básica construída no desenvolvimento deste trabalho parte da mesma perspectiva da música de Gilberto Gil. O papel do professor de filosofia deve ser envolvente para alunos em sua forma e libertador em seus fins. A forma é a metodologia filosófica, calcada na própria história da filosofia, seu paradigma é a provocação de ir para além daquilo que já está posto, e seu fim libertador deve ser compreendido como a capacidade dos estudantes perceberem e compreenderem a realidade, a sua volta, como um produto histórico, bem como de se compreenderem como agentes operados por esta realidade e também nela operante⁷. Assim, o ensino de filosofia deve, em certa medida, ser atraente e envolvente para os estudantes estarem interessados nas práticas ofertadas pelo professor(tal qual “A novidade”), ao mesmo tempo que, neste percurso, consiga promover fazê-los ir além em sua compreensão de si e do mundo, como: “Por que existem pessoas com tal nível de necessidades básicas que, a primeira oportunidade, ‘estraçalham’ um ser mitológico?”.

Este tópico destina-se a apresentar uma proposta pedagógica para o ensino da filosofia, definindo uma possibilidade de critério para fundamentar a prática de implementação filosófica defendida por este trabalho. Propor uma perspectiva para o ensino da filosofia pressupõe assumir uma concepção sobre a filosofia do ensino de filosofia. Logo, o que aspiramos ensinar ao ensinar filosofia? Tal questionamento se torna relevante visto os interesses almejados na atual pesquisa.

⁷ Tal perspectiva aqui demonstrada surge a partir da conceituação da educação problematizadora encontrada em Paulo Freire: “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo.[...] A [educação] problematizadora, comprometida com a libertação, [...] tem nela a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade.” (FREIRE, 1987, p. 46).

Dentre as diferentes perspectivas existentes em variados autores que se desdobram sobre o tema, encontramos conceitos que correspondem a nossa proposta em Ronai Rocha, especificamente no texto *Ensino de Filosofia e Currículo* (2008). Na sequência apresentamos a nossa perspectiva para o ensino de filosofia a ser desempenhada por meio da implementação deste trabalho.

Ao lecionar filosofia na Educação Básica, vemos que estamos proporcionando aos estudantes uma oportunidade única de refletir criticamente sobre as questões fundamentais da vida e do conhecimento humano. A disciplina filosófica tem em vista responder a perguntas difíceis e complexas, tais como: existe liberdade? Qual é a natureza da realidade? Como podemos distinguir a verdade da falsidade? O que é o bem, o que é o belo? Tais questões estão intimamente ligadas à busca pelo sentido da experiência humana, e a busca, não somente pelas respostas, mas essencialmente pela anunciação de questões relevantes, marcam o processo da formação filosófica na Educação Básica.

Dessa forma, ao ensinar filosofia, promovemos aos alunos o desenvolvimento de habilidades importantes, como: o pensamento crítico e a reflexão. Em geral, eles aprendem a formular e avaliar argumentos, a analisar conceitos abstratos e a compreender as implicações das ideias filosóficas em suas próprias vidas, baseando-se no pensamento historicamente construído.

Além disso, acreditamos que a filosofia seja uma disciplina que ajuda os alunos a compreenderem melhor outras matérias e as questões complexas que surgem em seu cotidiano. A filosofia pode capacitar os estudantes a analisar e entender que eles possuem questões profundas que os inquietam e demandam senão uma resposta, pelo menos a reflexão. Ao fazerem essa constatação, têm a possibilidade de compreender que existem diferentes perspectivas desenvolvidas ao longo da história do pensamento para lidar com as questões elementares da condição humana.

Assim, a filosofia possibilita a identificação dos estudantes com alguns dos problemas que os clássicos pensaram e questionaram com o que eles próprios pensam e questionam, criando um ciclo que começa e termina com um ponto de interrogação. Uma experiência que revela que algumas questões não têm uma resposta definida, que podem ter perspectivas de análises diversas e que, talvez, a única resposta perene seja o próprio ato de perguntar. A filosofia é uma disciplina

que estimula a curiosidade, a reflexão e a análise crítica e ensinar filosofia na educação básica é uma oportunidade de inspirar os estudantes a buscar uma compreensão mais profunda e significativa do mundo e de si.

A análise crítica das bases inicialmente apresentadas conduz à reflexão sobre o papel do professor de filosofia no contexto do ensino médio. O docente pode ser representado pela imagem de um malabarista, buscando equilibrar os elementos essenciais das aulas de filosofia. Essa abordagem requer a habilidade de transmitir a história do pensamento filosófico, ao mesmo tempo, em que promove a reflexão e a produção de perspectivas próprias por parte dos alunos. O professor deve buscar, incessantemente, manter-se ativo mentalmente durante o processo de ensino, conduzindo o filosofar em sala de aula a uma experiência dinâmica e libertadora para os estudantes.

A obra de autores como Alejandro Cerletti (2009) e Ronai Rocha (2008) enriquece a discussão sobre o ensino de filosofia no âmbito escolar. A dicotomia entre o ensino de conteúdos filosóficos e o incentivo ao filosofar é reconhecida por estes pensadores como uma constante desafiadora nas licenciaturas e autoavaliações docentes no nível médio. A solução preconizada reside na habilidade de o professor atuar como condutor de diversas abordagens, assegurando a exploração uniforme de tópicos, metodologias, autores, exemplos e recursos didáticos. Essa atuação multifacetada permite ao educador basear-se na história do pensamento e estimular os alunos a desenvolverem suas próprias visões de mundo e argumentações.

A importância do engajamento do aluno nas aulas de filosofia é ressaltada na análise de Cerletti (2009). O professor desempenha o papel de um catalisador que promove uma relação de constante lapidação entre professor-filósofo e alunos-filósofos-potenciais. Essa interação ativa enriquece a experiência educativa, fomentando uma compreensão crítica mais profunda dos conceitos filosóficos e de suas aplicações práticas. O professor de filosofia tem o compromisso com aqueles que o antecederam, os grandes nomes da filosofia e suas teorias, que trabalharam arduamente em defesa do exercício filosófico e de todas as suas consequências, bem como este professor também possui o compromisso com seus predecessores, seus alunos, e assim, no cotidiano de sala de aula deve prezar pelo respeito a sua integridade intelectual oferecendo-lhes a oportunidade de conhecerem e

experimentarem a atividade de pensamento própria da filosofia, pois, “aqueles que ensinam filosofia vivificam os velhos problemas e os reconstróem de modo tal que formem parte do presente de uma aula” (CERLETTI, 2009, p.32).

Ronai Rocha (2008), em certa conformidade com Cerletti, defende a importância de assumir diferentes “pólos” da filosofia, ou seja, adotar perspectivas filosóficas variadas na abordagem dos conteúdos.

O que aconteceria se experimentássemos nos orientar pela idéia que a Filosofia é um mundo que tem escolas, tendências, movimentos, pólos, regiões, continentes, mas é, em algum sentido, uma, uma? No Ensino Médio precisamos ter presente certos grandes traços daquilo que chamamos de “o mundo da Filosofia” de uma forma mais ampliada do que aquela com que estamos acostumados na academia. Essa noção da Filosofia como um mundo é importante, pois nos permite explorar a ambigüidade do conceito de “pólo”: um campo de atividades e energias pode ter pólos, um mundo pode ter pólos, e não deixam de ser um (ROCHA, 2008, p. 51).

Essa abordagem multifacetada proporciona um ambiente propício ao debate e à discussão, permitindo aos estudantes expressar suas próprias opiniões e posições. Ao assumir uma posição filosófica clara, o professor estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, promovendo uma formação que almeje o desenvolvimento da autonomia em seus alunos.

A aplicação da filosofia no cotidiano dos estudantes é destacada como um poderoso instrumento no ensino de filosofia na educação básica. Ao permitir que produzam argumentos fundamentados em conceitos filosóficos, à prática incita o desenvolvimento do pensamento investigativo. A Teoria Crítica emerge como uma ferramenta fundamental, ao engajar os alunos na análise das estruturas sociais, culturais e políticas que os cercam. Ao introduzir conceitos como hegemonia, ideologia e alienação, o trabalho filosófico exercido pela Teoria Crítica propicia aos estudantes a compreensão das influências que moldam suas percepções e ações, bem como permite a sinalização para as mudanças possíveis⁸.

⁸ A título de definir melhor a aplicação da Teoria Crítica na Educação Básica, vale apresentar a seguinte passagem de Marcos Nobre: “Há certamente muitos sentidos de “crítica”, na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar “como as coisas são” senão a partir da perspectiva de “como deveriam ser”: “crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe

A relação entre a filosofia e o cotidiano é enfatizada por Cerletti (2009), que ressalta o papel do professor como provocador do pensamento crítico em relação a questões cotidianas. Ao fomentar a reflexão sobre os problemas do dia a dia, a filosofia capacita os alunos a compreenderem melhor seu ambiente e a adotarem uma postura mais crítica e reflexiva diante dos desafios contemporâneos, tendo como base, assim como o professor de filosofia, aqueles que o precederam, e “é disto que trata o pensar: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia (CERLETTI, 2009, p. 33).

Em síntese, o ensino de filosofia na educação básica desempenha um papel vital na formação dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades intelectuais e emocionais essenciais para uma participação ativa na sociedade. O professor de filosofia atua como um guia, conduzindo os alunos por trilhas de pensamentos complexos e instigantes. Ao assumir diferentes perspectivas filosóficas e aplicar a filosofia ao cotidiano, o docente enriquece a experiência educacional, fomentando uma compreensão profunda e significativa do mundo e do papel do indivíduo nele. Ao instigar a reflexão crítica, a filosofia capacita os alunos a enfrentar os desafios da vida com discernimento e liberdade. Quem possam, por meio da filosofia, estarem nossos jovens nutridos o suficiente para promoverem a compreensão do paradoxo existente no “desejo pela sereia”, entre os “alguns a desejar seus beijos de deusa/ outros a desejar seus lábios prá ceia” (A NOVIDADE, 1986), e antes, por que não desejar que eles consigam atuar em prol de mundo que dê condições de todos estarem alimentados?

3.3 KELLNER E A PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA

Durante o capítulo anterior discorremos sobre o conceito de cultura da mídia de Douglas Kellner no intuito de embasar e especificar o objeto de estudo do presente trabalho. Também iniciamos a apresentação da Pedagogia Crítica da Mídia, proposta pelo autor, para superar as demandas impostas pela cultura de

da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente” (NOBRE, 2004, p. 9)

massa, sendo um conceito reativo e alternativo à dominação ideológica midiática, na conceituação de Adorno, a Indústria Cultural. No presente tópico temos por intuito esboçar de maneira mais clara os pressupostos da Pedagogia Crítica da Mídia.

Douglas Kellner considera que

a Cultura da Mídia [...] a cultura dominante hoje em dia; substituiu as formas de cultura elevada como foco de atenção e de impacto para grande número de pessoas. Além disso, suas formas visuais e verbais estão suplantando as formas de cultura livresca, exigindo novos tipos de conhecimento para decodificá-las. Ademais, a cultura veiculada pela mídia transformou-se numa força dominante de socialização: suas imagens e celebridades substituem a família; a escola e a igreja como árbitros de gosto, valor e pensamento, produzindo novos modelos de identificação e imagens vibrantes de estilo, moda e comportamento (2001, p. 27).

Por isso a cultura da mídia não pode ser rejeitada, ignorada ou mesmo atacada diretamente, pois mesmo representando em grande parte os ideais dos grandes conglomerados midiáticos, seus produtos geram conflitos quando provindos de fontes diferentes. Conflito este que pode servir como resistência ou progresso. Assim, a cultura transmitida pela mídia não deve ser vista apenas como um instrumento das classes dominantes, mas sim “deve ser interpretada e contextualizada de modos diferentes dentro da matriz dos discursos e das forças sociais concorrentes que a constituem” (*Ibid.*).

Como vimos anteriormente, Douglas Kellner tem em vista superar as defasagens registradas em relação à Escola de Frankfurt sobre a teoria crítica e os estudos culturais da mídia. Para isso, desenvolve sua “teoria social multiperspectívica” que combina diferentes bases teóricas no sentido de que “um estudo cultural multiperspectívico utiliza uma ampla gama de estratégias textuais e críticas para interpretar, criticar e desconstruir as produções culturais em exame” (KELLNER, 2001, p.129). Leite (2004) destaca que Kellner assume esta abordagem, considerando que “o desafio colocado pelo autor é ler politicamente a cultura contemporânea [...], pois os conflitos do cotidiano se expressam por intermédio dos produtos culturais da mídia, que, por sua vez [...] exercem efeitos sobre esses contextos” (p. 2). Isso demonstra o quanto os frutos da mídia podem influenciar direta e indiretamente as ideias e comportamentos dos

indivíduos, o que Kellner considerou como a pedagogia da mídia. Assim, se faz necessário adotar uma postura de crítica cultural sobre tal pedagogia.

Portanto, existe a possibilidade de os indivíduos, ao consumirem os produtos da cultura da mídia, não somente possam resistir, como também tenham a oportunidade de desenvolver uma autonomia frente aos produtos consumidos. Assim, a cultura da mídia deve ser utilizada como ponto de partida para o desenvolvimento do que Kellner chama de Pedagogia Crítica da Mídia,

cujas finalidades são: possibilitar que os leitores e os cidadãos entendam a cultura e a sociedade em que vivem, dar-lhes o instrumental de crítica que os ajude a evitar a manipulação da mídia e a produzir sua própria identidade e resistência e inspirar a mídia a produzir outras formas diferentes de transformação cultural e social. A pedagogia crítica da mídia desenvolve conceitos e análises que capacitam os leitores a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas, ajudam-lhes a desvendar significados e efeitos sobre sua própria cultura e conferem-lhes, assim, poder sobre seu ambiente cultural (KELLNER, 2001, p.20).

Neste sentido, a Pedagogia Crítica da Mídia serve como uma proposta metodológica que possibilita a todo indivíduo perceber a partir de suas condições sociais e produtos culturais consumidos, os textos e subtextos presentes nos discursos midiáticos, para então reconhecer as ideologias propagadas e suas implicações sobre seu contexto. Isso denota que os indivíduos estabeleceriam significados e “usos próprios através de sua bagagem cultural, tendo, assim, plenas condições de discernir o conteúdo proveniente dos meios de comunicação, produzindo, conseqüentemente novas formas de cultura” (RONSINI; SANTI, 2008, p. 55).

Para aplicar a pedagogia crítica da mídia é essencial exercer a leitura dos produtos midiáticos:

ler essa cultura no seu contexto sócio-político e econômico, mas também ver de que modo os componentes internos de seus textos codificam relações de poder e dominação, servindo para promover os interesses dos grupos dominantes à custa de outros, para opor-se às ideologias, instituições e práticas hegemônicas, ou para conter uma mistura contraditória de formas que promovem dominação e resistência. (KELLNER, 2001, p. 76)

Todavia, se os indivíduos devem exercer uma leitura sobre a cultura da mídia, eles devem ser alfabetizados para tal. Afinal, no contexto social-político

atual, com a pluralidade de veículos de comunicação, produtoras de filmes, de músicas e as redes sociais, há um gritante compartilhamento de informações equivocadas e tendenciosas (*fake news*). Portanto, os sujeitos devem ser educados ao ponto de perceber as mensagens ideológicas por de trás dos produtos consumidos, assim como devem se alfabetizar ao ponto de adquirirem a habilidade de

analisar de que modo determinados textos e tipos de cultura da mídia afetam o público, que espécie de efeito real os produtos da cultura da mídia exercem, e que espécie de potenciais efeitos contra-hegemônicos e que possibilidades de resistência e luta também se encontram nas obras da cultura da mídia (*Ibid.*, p. 64).

Tal proposta apresentada por Kellner é entendida neste trabalho como base teórica para a aplicação dos conceitos de Estetização da Política e Politização da Arte descritos por Walter Benjamin. Nosso próximo tópico destina-se a explicar estes conceitos.

3.4 A ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA E A POLITIZAÇÃO DA ARTE EM WALTER BENJAMIN

O que é arte? A possibilidade de reprodução da obra de arte afeta a relação da humanidade com ela? Como a arte e a política estão relacionadas? Tais questionamentos são implicitamente colocados por Walter Benjamin no decorrer de seu escrito “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”⁹. Ainda assim, são questões que nos chamam muito a atenção, não apenas quando traçamos paralelos com a sociedade na qual Benjamin estava inserido no início do século XX, como também quando utilizamos a filosofia do autor aplicada ao contexto cultural atual. No texto, Walter Benjamin indica a relação paradoxal proveniente da inovação tecnológica e da tradição. Benjamin percebe que

a reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício social.

⁹ Na sequência do texto referenciaremos a obra com a sigla OART.

Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica (BENJAMIN, 1994, p. 91).

A reprodutibilidade técnica das obras de arte produziu, segundo Benjamin, a perda da unicidade, do momento único, do ritual, da memória que cada produto artístico carregava em si. Ao mesmo tempo, a possibilidade de reprodução em massa potencializou a velocidade de comunicação e transmissão das mensagens enviadas pelas obras de arte, fenômeno ocorrido especialmente através do cinema. Por meio da edição e montagem das imagens capturadas pela câmara, o poder de impacto e sensibilização das massas aumentou vorazmente. Em outras palavras, “o que desaparece na época da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura” (BENJAMIN, 1994, p.23). Logo, a originalidade da obra foi substituída por sua reprodução em larga escala, o valor de eternidade, dado a unicidade da obra, foi sobrepujado pela multiplicação das cópias, bem como, o caráter ritualístico foi emancipado pela aproximação e identificação do público com a obra.

Técnicas de reprodução sempre estiveram presentes na história da humanidade. Desde a cunhagem de moedas até a imprensa, da reprodução de aprendizes sobre as obras dos mestres artesãos até a xilogravura e a litografia. Mas com a fotografia e com o cinema provindo dela foi diferente. Antes da fotografia, as reproduções eram, sobretudo, um trabalho manual e também, em certa medida, consideradas obras de falsificação. Após a disseminação do aparelho fotográfico, a reprodução se tornou técnica, e sua execução se distancia de uma mera cópia. Com a reprodução técnica, podemos ter condições distintas para a percepção, como ângulos, tempo de exposição da imagem, foco/desfoco, intensidade de luz, contraste, etc. Além disso, a cópia pela reprodução técnica da fotografia ou do cinema pode colocar a obra reproduzida em um contexto totalmente impossível à obra original (BENJAMIN, 1994, p. 21), pois a foto de um mesmo quadro renascentista pode estar exposta em mil localizações geográficas diferentes ao mesmo tempo.

Com o início do século XX, instaura-se uma crise no cenário das produções artísticas em que, para W. Benjamin, o caráter contemplativo da arte perde seu valor, escoa pelas beiradas dos rolos de películas e evapora no calor das luzes dos projetores. Quem ganha força é o caráter político das obras de arte. A grande

questão por detrás da relação entre arte e política se demonstra, paradoxalmente, no limiar entre uma arte alienante e uma possível arte politizada, ambas possibilitadas pela mudança de relacionamento do público com a obra, possibilitado pelo novo paradigma dos meios de reprodução. Os pontos que demarcam as diferenças expostas nestas novas características usuais da arte não estão presentes nos meios técnicos que possibilitam sua construção, mas sim nos valores transmitidos a partir da perspectiva de produção e reprodução irreduzível, seu alcance massificado.

No contexto da reprodutibilidade técnica, “para as massas, a obra de arte seria uma oportunidade de entretenimento” (BENJAMIN, 1994, p. 109) e, portanto, de distração. Acontece que dentro desta distração, que seria em um primeiro momento totalmente alienante, emerge um potencial de impacto e alteração do comportamento, afinal “o distraído pode também se habituar. Mais: poder dominar certas tarefas na distração prova que resolvê-las tornou-se um hábito para o indivíduo em questão” (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Partindo do contexto apresentado até aqui, faz-se necessário apreender que W. Benjamin desenvolve dois conceitos importantes a partir do texto OART para investigar tal impacto da obra de arte nas massas a partir da reprodutibilidade. São eles: a Estetização da Política e a Politização da Arte. Por mais que o autor não tenha se estendido muito e nem tenha sido iniludível ao trabalhar os conceitos citados, na sequência deste texto demonstraremos descritivamente os conceitos de “estetização da política” e “politização da arte”, construídos por Walter Benjamin para exemplificar a relação entre a arte, a reprodução técnica e as massas. Como esta dissertação contempla uma proposta de intervenção pedagógica voltada aos estudantes da Educação Básica, é necessário esclarecer qual dos conceitos utilizados pelo filósofo se adequam melhor aos produtos culturais selecionados para o trabalho em sala de aula.

3.2.1 Reprodutibilidade e Estetização da Política

No livro OART, Benjamin não mede esforços para demonstrar que o conceito de Estetização da Política está presente em regimes fascistas, como os vivenciados na Alemanha e Itália no início do século XX. Estetizar a política é

instrumentalizar a arte, para que esta cumpra o propósito de “embeleazar” as finalidades de barbárie almeçadas por algumas ideologias políticas, em específico, o fascismo. Por meio de tal conceito, Walter Benjamin argumenta que a tentativa de dar continuidade a aura da arte por meio da reprodutibilidade técnica, inevitavelmente, desencadeia uma arte alienante e fascista:

a humanidade, que outrora, em Homero, foi um objeto de espetáculo para os deuses olímpicos, tornou-se agora objeto de espetáculo para si mesma. Sua autoalienação atingiu um grau que lhe permite vivenciar sua própria destruição com um gozo estético de primeira ordem. (BENJAMIN, 1994, p. 123).

A Estetização da Política promove a autoalienação da humanidade, pois se apresenta na doutrina da “arte pela arte”, na busca da instauração de uma tradição imutável e em valores de busca da eternidade por meio da arte. Assim torna-se possível à barbárie reproduzida na tela refletir como progresso político aos olhos do espectador. A tentativa de cristalização de conceitos estéticos corrobora para a disseminação de ideais condizentes com o fascismo, como as mostras de arte ocorridas na Alemanha nazista, realizadas sob a curadoria do próprio Hitler e no conceito de arte degenerada, que era utilizado para se referir, por exemplo, à arte produzida por pintores que buscavam justamente novos encaminhamentos para a arte de cavalete, frente as alterações engendradas pela fotografia.

O fascismo se apropriou da reprodução técnica para utilizá-la de maneira torpe, minando seu potencial revolucionário, por meio de um suposto embelezamento ideológico da realidade para mascarar a barbárie. Os ideais propagados incansavelmente, como o culto aos líderes e ao personalismo, a representação das massas alegres rumando a um objetivo comum, a apologia da economia presentes nos regimes fascistas representam a utilização da reprodução técnica como meio para a alienação das massas que suprimem qualquer espaço para o desenvolvimento de uma reflexão ou conscientização política (a própria consciência de classe). Ainda de modo prático, na Estetização da Política, as massas se enxergam como representadas esteticamente nas falas do rádio, nas propagandas, nos filmes e se sentem participantes do processo político, sem participarem de fato. A vontade do que é reproduzido se passa pela vontade da massa.

Do ponto de vista benjaminiano, ancorado na tradição marxista da Escola de Frankfurt, as massas possuem um direito originário que é a consciência de classe, o direito à expressão e a busca por condições melhores de existência, bem como a possibilidade da alteração nas relações de propriedade. O fascismo concede a expressão das massas, sem, contudo, alterar as relações de produção, ou estimular a conscientização. Em suma, “o fascismo resulta, conseqüentemente, em uma estetização da vida política” (BENJAMIN, 1994, p. 117). Aqui a reprodutibilidade técnica não só converte a arte em mercadoria, com uma reprodução permanente, como também se apresenta como um instrumento de dominação e de controle, pois não se almeja uma arte plural, pelo contrário, a Estetização da Política atribui à arte os valores de uma verdade política única.

3.2.2 Reprodutibilidade e Politização da Arte

Afastando-se de uma arte facínora e fascista, Walter Benjamin anuncia o conceito de Politização da Arte. O autor pouco argumenta sobre o conceito de uma maneira afirmativa, despertando margem para crítica e criatividade interpretativa. De qualquer forma, podemos entrever uma relação de oposição entre as noções de Politização da Arte e Estetização da Política, pois no texto OART fica claro que a Politização da Arte é apresentada como uma reação à Estetização da Política (BENJAMIN, 1994, p. 123). Se o fascismo se utilizou da estetização da política, Benjamin incumbe ao comunismo de utilizar-se da politização da arte. Portanto, a busca de uma arte não aurática, aquela que se funda na aproximação e identificação com o público, tornando-se despertadora de consciência (e por que não a própria consciência de classe?), uma arte que abra caminho para a produção de reflexão pela sensibilização, uma arte que atenda às “exigências revolucionárias na política da arte” (BENJAMIN, 1994, p. 11).

Ao desenvolver o conceito, Benjamin esclarece que o problema da Estetização da Política não se encontra no aparato, na tecnologia em si, mas sim na forma de sua utilização. A Politização da Arte seria um contraponto, um projeto lançado por Benjamin que visa servir de ferramenta para o combate ao fascismo e ao uso fascista da reprodutibilidade. Partindo da antítese do conceito de Estetização da Política, poderíamos descrever alguns requisitos para a instauração

da Politização da Arte nas obras de arte: primeiro, a necessidade do uso das técnicas de reprodutibilidade modernas, tais como edição e montagem; segundo, descaracterizar os valores atribuídos pelo fascismo às obras de arte, como a impressão de unicidade, a estética contemplativa e o culto ao líder.

Por fim, a concretização deste conceito estaria presente por meio de uma arte que promovesse a reflexão e o senso crítico e que também propicie um engajamento ou até mesmo, talvez a vontade principal do filósofo, um processo revolucionário. A título de exemplo, Benjamin aponta na obra analisada o quanto os filmes de Chaplin comporiam uma amostra de obras que podem ir para além da mera fruição, ao mesmo tempo, em que escapam às finalidades sórdidas da estetização da vida política.

No próximo item dedicamos nossos esforços em tornar factível a aplicação dos conceitos Benjamin às obras da cultura da mídia.

3.2.3 Análise e aplicação dos conceitos de Benjamin

Acredito ser de grande valia ao ensino da filosofia no Ensino Médio a relação entre arte e política promovida por Benjamin, bem como os conceitos levantados pelo autor no que tange às produções culturais do século XX. Também, pela proximidade do tema com a realidade dos estudantes e a atualidade do debate que o assunto promove. Neste sentido, acredito ser útil, não só, o desenvolvimento da temática e da problematização tratadas no texto OART, como também a busca pela aplicação dos conceitos de Estetização da Política e politização da arte nas obras consumidas pelos estudantes. Tal aplicação dos conceitos possibilita o emprego das obras de arte consumidas pelos jovens do Ensino Médio como objeto de reflexão, ao mesmo tempo, em que permite desenvolver problemáticas importantes para a filosofia, como pensar sobre o significado e o uso da arte. Neste sentido, analisamos na sequência dois exemplos encontrados na internet dos conceitos definidos por Walter Benjamin.

3.2.3.1 Politização da Arte na música Carmen de Stromae

No intuito de realizar a análise de uma obra contemporânea, fruto dos processos técnicos da reprodutibilidade da arte e, portanto, da arte transformada em mercadoria, escolhi a música Carmen, do artista belga Stromae. Em 2015, o cantor belga Stromae publicou nas plataformas digitais de áudio e vídeo (Spotify e YouTube) seu trabalho musical “Carmen”, acompanhado também de videoclipe. Stromae fez carreira com músicas dançantes e com letras críticas ao estilo e hábitos de vida contemporâneos, assim como dedicou muita atenção à comunicação visual de seus trabalhos (videoclipes, shows, etc.).

A melodia da música Carmen se inspira na ópera homônima de Georges Bizet (1838-1875), que trata do amor na figura de um pássaro rebelde. Na canção de Stromae, esse pássaro representante do amor se transforma no pássaro azul, símbolo da rede social twitter. A música inicia com os versos “o amor é como o pássaro do Twitter, nos apaixonamos por ele somente por 48 horas, primeiro você se registra e depois você segue, você se vicia nele e acaba sozinho” (Stromae, 2015, tradução nossa). E por aí a letra segue realizando críticas ao modo como nos relacionamos com as redes sociais, nos afastamos da realidade em nome da aparência do virtual. O videoclipe é uma animação feita pelo renomado desenhista francês Sylvain Chomet e se relaciona diretamente com a letra da música. O clipe retrata um menino conhecendo este pássaro (rede social) e o acompanha em seu desenvolvimento até a vida adulta, demonstrando a presença opressiva e quase parasitária da ave azul. Durante as refeições fica claro que quem se alimenta é o pássaro e, portanto, a rede social, ao invés do personagem da história. Música e vídeo culminam na representação do personagem como carregado pelo pássaro da rede social, caminhando junto a uma multidão que também está sendo carregada. Inclusive personalidades políticas aparecem sendo carregadas por seus respectivos “companheiros” azuis.

A letra afirma o quanto baseamos toda a nossa relação afetiva e material no consumo. Por fim, o vídeo termina com um pássaro engolindo literalmente o personagem principal, transformado em dejetos e ciclicamente o pássaro volta a acompanhar um novo personagem, uma criança que utiliza um celular.

Aplicando os conceitos benjaminianos de estetização da política e politização da arte sobre a obra de Stromae e Chomet, podemos argumentar, primeiramente, que a obra é fruto da grande indústria cultural que opera no contexto atual, haja vista as mais de 100 milhões de visualizações que o videoclipe possui apenas no canal oficial do cantor, como também a qualidade técnica da produção e execução do produto, que desfrutou de uma quantidade significativa de investimento monetário e a presença da tendência pop da melodia, característica de outras músicas que também alcançaram a casa de milhões de visualizações nos ambientes virtuais. A própria “inspiração” na ópera do século XIX também é uma característica da fórmula das composições atuais.

Ainda assim, a obra produz uma relação dialética com o seu meio. Apesar de ser fruto da indústria cultural e ter sido feita objetivando o lucro, visto que a obra é produzida por uma gravadora de grande porte, a letra da canção e a mensagem transmitida por vídeo produzem a distração, ao mesmo tempo que transmitem certa reflexão, ou ao menos, uma conscientização. De dentro das redes sociais, exemplo de reprodutibilidade técnica da contemporaneidade, emerge a crítica ao uso exacerbado das redes. Neste sentido, compreendemos a obra mais como um exemplo de uma Politização da Arte do que de uma Estetização da Política.

3.2.3.2 Estetização da política no documentário A Primeira Arte

Em abril de 2021, a produtora de conteúdo audiovisual Brasil Paralelo lançou um documentário intitulado “A Primeira Arte” no YouTube, produção dividida em três partes e que somadas, no momento de escrita desse texto, contam com mais de 2 milhões de visualizações. A sinopse da obra, explicita pelo narrador nos primeiros minutos do filme, afirma que o objetivo é resgatar a verdadeira beleza e importância do que seria considerado a primeira arte, a música.

Ao longo dos 3 episódios do documentário é apresentado uma série de suposições que caminham para o entendimento de que neste momento do século XXI vivenciamos o mais baixo, o mais decadente e degenerado conteúdo musical. Sob a perspectiva do documentário, vivemos uma época em que a produção musical colabora para um viés que busca a valorização dos “prazeres da carne” e

a destruição da família, e o consumo de tais obras estariam empobrecendo a alma humana. Em contrapartida, o filme incita que devemos nos rebelar contra tais perversidades e resgatar “a verdadeira beleza”, que seria, basicamente, o caráter elevado e erudito da música presente nas obras das músicas clássicas dos séculos XVI a XIX.

A obra recorre aos recursos da reprodutibilidade técnica ao recortar trechos de clipes, filmes, notícias de jornais e programas de televisão para ilustrar a argumentação levantada, bem como em sua veiculação, ao escolher a plataforma de compartilhamento de vídeos, YouTube.

Partindo da obra em questão e dos conceitos de Estetização da Política e politização da arte trabalhados, e em oposição a obra Carmen de Stromae, identificamos o documentário “A Primeira Arte” como uma obra que se aproxima, e, portanto, exemplifica o conceito de Estetização da Política. Por mais que o filme escolhido não se compare a obra de Stromae em termos de visualização na internet ou mesmo em capital investido, o objetivo desta atividade é aplicar a utilização dos termos definidos por Benjamin no contexto atual.

A Estetização da Política no longa “A Primeira Arte”, começa a se demonstrar logo no título que já faz menção a uma arte mais superior, mais elevada. Está “primeira arte” é estetizada e utilizada como instrumento para o desenvolvimento de uma argumentação política que visa criticar a produção artística atual em nome de retomada de um valor mais belo, mais originário, que a música, supostamente, possuiu, mas se perdeu, tal qual a estética fascista, citada no OART, almejava. Demonstra-se assim, que mesmo servindo-se dos meios técnicos da reprodutibilidade técnica para ser produzido, o documentário busca defender a retomada da aura da obra de arte. No subtexto apresenta-se a tese de que em nome de uma arte melhor, portanto de uma política melhor, outra forma de arte deve deixar de existir, por não atender às finalidades superiores de uma arte primeira.

Nestes exemplos citados tivemos em vista exercer uma análise no sentido próximo do que esperamos que seja efetivado junto aos estudantes em sala de aula. Cabe destacar que assumimos neste trabalho a perspectiva de que aplicação dos conceitos de Estetização da Política e Politização da Arte sobre os produtos culturais que venham a ser consumidos pelos estudantes, pode ser entendido para

aplicar os pressupostos descritos por Kellner em relação à Pedagogia Crítica da Mídia.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA E A PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde o início desta dissertação planejamos apresentar uma proposta para o ensino de filosofia que se sirva da cultura da mídia como meio para desenvolver conteúdos filosóficos. Ao mesmo tempo, que utilize os produtos da indústria cultural como objetos para compreensão da contemporaneidade e para o exercício de uma reflexão crítica, tendo como embasamento conceitual a Politização da Arte e a Estetização da Política de Walter Benjamin e a Pedagogia Crítica da Mídia de Douglas Kellner. Neste sentido, nos próximos parágrafos nos concentramos em apresentar uma prática de ensino da filosofia embasada nestes pressupostos, bem como o relato de implementação da proposta junto de seus resultados.

Para efetivação da presente proposta de ensino de filosofia nos baseamos nos preceitos teóricos e pedagógicos apresentados nos capítulos 2 e 3. Dos conteúdos abordados no item 2, nos aproveitamos sobretudo da temática da indústria cultural e sua relação e implicação sobre a sociedade contemporânea, com destaque para a necessidade apontada por Douglas Kellner de desenvolvimento de uma leitura das produções midiáticas de modo a identificar os símbolos e mensagens existentes nos textos e subtextos da cultura da mídia, proposta a qual o autor chama de Pedagogia Crítica da Mídia.

Em relação às temáticas discutidas no capítulo 3 nos aproveitamos para a formulação da prática de implementação da integralidade dos conceitos trabalhados, considerando que essa parte do trabalho teve por finalidade desenvolver as bases conceituais de uma prática de ensino de filosofia que recorra às obras midiáticas consumidas pelos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de educação. Neste sentido, o planejamento e efetivação deste ensino de filosofia se pautou na Aprendizagem Significativa apresentada por Moreira (2011), na perspectiva sobre a filosofia do ensino de filosofia embasados em Cerletti (2009), Rocha (2008) e Nobre (2004) além dos conceitos específicos sobre a

relação das mídias de massa e sociedade de Walter Benjamin e Douglas Kellner retomadas nos parágrafos anteriores.

De modo mais específico, nosso objetivo neste quarto e último tópico da dissertação é apresentar e exemplificar o exercício da proposta com alunos do Ensino Médio com o propósito de compreender os benefícios e os desafios de desenvolver essa abordagem do ensino de filosofia. Pretende-se, simultaneamente, colaborar com a fundamentação pedagógica do trabalho dos colegas que atuam no ensino de filosofia, especialmente na Educação Básica. Aqueles e aquelas que optarem por realizar uma proposta semelhante, poderão encontrar algumas possibilidades de organização metodológica, encaminhamentos, conteúdos e recursos para suas práticas. A ideia não é fornecer uma espécie de receita, mas inspirar outros professores e professoras em seus próprios percursos didáticos. Para isso, apresentaremos o plano de aula elaborado para ser implementado em uma escola da rede pública do estado do Paraná, bem como discorrer sobre a metodologia, as atividades e os materiais utilizados. Na sequência desta apresentação focamos em desenvolver a descrição da implementação junto a uma turma da 1ª série do Ensino Médio, na medida em que se realizou a exposição dos resultados obtidos. Por fim, na sequência deste relato, nos dedicamos a uma análise dos dados encontrados no sentido de promover uma avaliação da pesquisa e seu proveito para o ensino de filosofia na Educação Básica.

Antes de seguirmos para a descrição das etapas de implementação e seus resultados, cabe aqui uma breve descrição do seu contexto de aplicação, bem como das adaptações necessárias, que foram realizadas e suas respectivas justificativas. A prática foi realizada no período de duas semanas do mês de maio de 2023, em uma escola da rede pública do Paraná, o Colégio Estadual Santa Cândida, que fica localizado na região norte da cidade de Curitiba. A escola contém boa estrutura e atende a um público de diversos níveis socioeconômicos, parte moradores do bairro homônimo ao colégio e outros provindos de cidades da região metropolitana próximas como Almirante Tamandaré e Colombo. A implementação da proposta pedagógica ocorreu por meio da parceria com o professor Epaminondas Franco Neto, docente atuante no ensino de filosofia e servidor do

quadro próprio da rede estadual há mais de oito anos¹⁰, em acordo com a equipe gestora da escola. A escolha da turma ocorreu considerando aos horários e as séries atendidas pelo professor parceiro, sendo definida a turma da 1ª série do Ensino Médio regular, também por possuírem duas aulas geminadas (ou seguidas) nas manhãs das quarta-feiras. Tal escolha otimizou o tempo de trabalho com os estudantes em relação às questões como a chamada e as etapas da aplicação da sequência pedagógica: acolhida, exposição dos objetivos de aula, gestão do tempo, conclusão, etc.

Como os estudantes da turma escolhida para implementação pertenciam à 1ª série do Ensino Médio e a prática ter ocorrido no início do segundo trimestre do ano letivo, os estudantes estavam tendo contato curricularmente com a filosofia clássica, em específico com o pensamento de Platão. Neste sentido, vinculamos as primeiras duas aulas a uma análise do pensamento de Platão e ao exercício de um olhar crítico da mídia a partir do pensamento do autor sobre a arte. Esta abordagem foi necessária para tornar mais significativas as discussões apresentadas. Caso trabalhássemos simplesmente a partir do pensamento de Benjamin, corríamos um risco maior de as aulas serem apenas uma prática isolada e que, portanto, a visão desenvolvida pelos alunos poderia logo cair no esquecimento. Detalharemos melhor esta adaptação no próximo tópico. Realizada a presente contextualização e justificativa, apresentaremos a descrição das etapas, dos materiais didáticos e dos resultados obtidos a partir da prática de implementação proposta, para então, fecharmos o capítulo com uma avaliação da ação desenvolvida junto aos estudantes da Educação Básica.

4.1 ATIVIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO: PLANEJAMENTO, ETAPAS E RESULTADOS

Para o desenvolvimento da implementação notou-se a necessidade de produzir materiais didáticos a serem utilizados junto aos estudantes. Como justificativa para tal ação temos que o conteúdo a ser trabalhado não havia sido

¹⁰ A necessidade do trabalho ter sido realizado por meio da parceria com um professor da rede estadual se deu pelo fato de no período de aplicação da implementação da proposta pedagógica não estarmos atuando diretamente com estudantes em sala de aula, mas sim com a formação de professores por meio do vínculo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

abordado previamente a ação, bem como faltava aos materiais didáticos fornecidos pela Secretaria de Educação uma análise vinculada às temáticas almejadas neste trabalho. Assim, para o desenvolvimento da proposta de intervenção foram elaboradas três atividades síncronas a ser realizadas no espaço e tempo da aula, somadas a duas atividades assíncronas desenvolvidas pelos estudantes anteriormente ao início do trabalho com o conteúdo em sala.

Pelo fato de os estudantes ainda não terem tido acesso ao pensamento filosófico contemporâneo, portanto, ainda desconhecem o contexto específico da produção filosófica sobre a indústria cultural e, em decorrência dela, o pensamento filosófico de Walter Benjamin, optamos por iniciar a proposta de intervenção pedagógica partindo de um autor e de um tema mais comum a eles. Como justificado no item anterior, iniciamos nossa prática a partir do pensamento filosófico de Platão. Se por um lado a adaptação dos conteúdos trabalhados representou um desafio aos objetivos almejados, por outro foi muito profícuo poder exercer a abordagem de ensino escolhida nestas condições específicas, pois assim pode-se aproveitar da utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conceitos a serem trabalhados. Na sequência, detalharemos cada etapa e material utilizado junto aos estudantes.

4.1.1 Primeira etapa: consumo de podcasts como caminho para pensar sobre a cultura da mídia.

A primeira etapa de implementação consistiu em um trabalho de sensibilização da proposta por meio do uso de podcasts e de obras da cultura da mídia pré-selecionadas. O objetivo deste primeiro momento foi instigar os estudantes a pensar sobre as obras culturais consumidas por meio do exemplo de seu exercício, ao mesmo tempo que, visto o tempo delimitado para a efetivação da implementação, a atividade de consumo do podcast realizada externamente otimizou o trabalho realizado em sala de aula. Além do que, a seleção de obras específicas para os estudantes tomarem contato com um pensar sobre a cultura da mídia, que ocorreu nesta primeira etapa, tendo sido aproveitado também na segunda etapa, funcionou como um experimento onde foi possível observar de

antemão algumas análises que poderiam fazer, quais confusões conceituais poderiam cometer e como intervir caso ocorresse.

Nossa intenção nesta primeira etapa era a de sensibilizar em relação ao tema e a abordagem a ser exercida em relação aos produtos culturais de massa. O que foi necessário por estarem iniciando o Ensino Médio, considerando que não estavam muito habituados às possibilidades de análises de cunho filosófico sobre o mundo contemporâneo. Assim, apresentamos delimitadamente três obras culturais da grande mídia e selecionamos três podcasts que realizam uma análise sobre cada uma. A partir desta curadoria, os estudantes foram orientados a escolher ao menos uma das obras, consumir a respectiva mídia podcast selecionada, para então desenvolver esta aproximação com o pensar sobre, um passo que vai além de seu mero consumo.

As produções selecionadas para esta etapa tiveram como critério de escolha a sua abrangência de público, a sua forma de comunicação e interesse despertado nos adolescentes, bem como a sua atualidade e holofotes nas redes sociais. Também nos baseamos na diversificação de mídias. Neste sentido escolhemos uma série transmitida por um canal de streaming, um filme lançado no cinema e um mangá publicado em mídia física e digital. Respectivamente as obras foram: Wandinha (2022), Super Mario Bros (2023) e One Piece. A seguir detalhamos melhor a escolha destes produtos e realizamos uma breve contextualização sobre as narrativas eleitas.

A série Wandinha (2022) foi lançada pelo canal de *streaming* Netflix no final do ano de 2022 e despontou como um dos grandes lançamentos da plataforma de todos os tempos, se tornando a terceira entre as séries mais populares da gigante do *streaming* e um dos termos mais procurados no Google¹¹. A série contou com nomes ilustres em sua produção, como a direção de Tim Burton em alguns episódios, além da atriz hollywoodiana Catherine Zeta-Jones. A história segue Wandinha, personagem da popular e peculiar “Família Addams”, uma jovem rebelde e gótica que vive em uma cidade pequena e monótona que resiste a aceitar

¹¹ Conforme artigo publicado no site Omelete: BREVE, Giovana. Wandinha: Saiba por que série da Netflix é o novo sucesso do streaming: Lançada em novembro, produção com Tim Burton quebrou recordes de audiência. In: OMELETE COMPANY. Omelete. São Paulo, 8 dez. 2022. Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/series-tv/wandinha-sucess-netflix-motivos#13>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

os hábitos não normalizados de sua família. Wandinha tenta se ajustar à escola e lidar com as complexidades da adolescência e conflitos familiares enquanto navega pela vida em um ambiente que parece não entender ou aceitar suas escolhas e personalidade. Ao longo da primeira temporada da série, ela faz novos amigos, descobre mais sobre si mesma e desafia as expectativas daqueles ao seu redor.¹²

O filme *Super Mario Bros.* (2023) é baseado na popular franquia de jogos de videogame com o mesmo nome desenvolvido pela empresa de videogames japonesa Nintendo. O filme foi um dos grandes sucessos das animações dos últimos tempos, tendo como público alvo gerações de fãs desde os anos 80 até os novos jogadores dos produtos atuais da marca. Nas primeiras semanas de seu lançamento, o longa-metragem atingiu a terceira maior bilheteria da história dos filmes de animação¹³. Partindo do enredo desenvolvido ao longo de décadas de jogos de vários gêneros (plataforma, corrida, estratégia, etc.), o filme segue a história dos irmãos encanadores italianos Mario e Luigi que são transportados para o reino dos cogumelos, onde precisam salvar a Princesa Peach e ajudá-la para que seu reino não caia nas garras do vilão Bowser. No caminho, eles encontram vários personagens, como o cogumelo Toad e o gorila Donkey Kong e diversos cenários dos jogos, como a pista de arco-íris de Mario Kart. Assim, o filme combina elementos da jogabilidade do videogame com os gêneros de comédia e aventura, realizando uma série de referências aos jogos e à cultura *pop*.

One Piece (1997 - atualmente) é um mangá de aventura pirata escrito e ilustrado por Eiichiro Oda. O mangá começou a ser publicado semanalmente em julho de 1997 e segue até hoje tendo mais de 1000 publicações. O mangá foi inspirado em outras obras de sucesso nipônicas, como a saga *Dragon Ball* e também, em eventos e personalidades históricas relacionadas à pirataria. *One*

¹² Um enredo que se inicia com incompreensão e sofrimento para terminar em redenção, indo ao encontro das expectativas da maioria dos adolescentes que, corriqueiramente, experimentam estes sentimentos. A parte da redenção traz de modo implícito a esperança de que a incompreensão e o sofrimento sejam superados. Parece um esquema pronto, dentro dos padrões de expectativa de qualquer consumidor da Indústria Cultural, ao qual Adorno ponderaria: “para o consumidor, não há mais nada a classificar que o esquematismo da produção já não tenha sido antecipadamente classificado. A arte, sem sonho, para o povo realiza aquele idealismo sonhador que parecia exagerado ao idealismo crítico” (2009, p. 9).

¹³ Conforme artigo publicado no site Jovem Nerd: ALMEIDA, Saori. *Super Mario Bros. se torna 3ª maior animação de todos os tempos: Produção fica atrás apenas dos dois filmes de Frozen*. In: Pazos, Ottoni & Cia. Jovem Nerd. [S.l.]. 25 mai. 2023. Disponível em: <<https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/super-mario-bros-3-maior-animacao-da-historia/>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

Piece atingiu em 2021 o título de segunda obra do gênero de quadrinhos mais vendido de todos os tempos, com quase 490 milhões de cópias. No mesmo ano, Eiichiro Oda se tornou o décimo segundo autor de ficção mais vendido da história¹⁴. O enredo de One Piece gira em torno de Monkey D. Luffy, um jovem que comeu uma fruta do diabo que lhe deu o poder de esticar seu corpo como borracha. Luffy sonha em encontrar o lendário tesouro One Piece, deixado pelo falecido rei dos piratas, Gol D. Roger, e se tornar o novo soberano dos mares. Ao longo de sua jornada, Luffy forma uma tripulação de piratas chamada “os chapéus de palha” e enfrenta diversos desafios e batalhas contra outros piratas, marinheiros e governos corruptos. A história é conhecida por sua aventura épica, personagens memoráveis e temas de amizade, coragem e justiça.

As três obras citadas foram escolhidas por terem em comum algumas características, como o grande sucesso de números/vendas/bilheteria, a atualidade de suas publicações e temas, e o foco no público adolescente. Com esses três critérios, concluímos que esses produtos seriam familiares e poderiam ser bem aproveitados na reflexão com os estudantes aos quais nossa prática se destina.

De toda forma, partimos não apenas da escolha de uma das obras midiáticas, pois neste trabalho prévio a sala de aula, além de os estudantes escolherem um dos produtos citados, deveriam consumir também uma obra da mídia podcast relacionada ao produto cultural escolhido e que também passou por uma análise prévia. Estes programas foram escolhidos no intuito de proporcionar um exemplo sobre como “refletir e pensar” sobre as obras da cultura da mídia, exercícios que desenvolveram por si próprios na última etapa de implementação. Além disso, apresentar alternativas analíticas que dialoguem filosoficamente com aquilo que, na maioria das vezes, é apenas consumido sem que haja uma reflexão para além da simples fruição, traz a possibilidade do enriquecimento de todo o trabalho que se almeja alcançar nas aulas de filosofia. Pelo fato de os podcasts selecionados contarem com um embasamento trazido de diversas áreas do conhecimento, com destaque para o campo das humanidades, as atividades assumem uma relação com as demais disciplinas das ciências humanas.

¹⁴ Conforme artigo publicado no site OPEX: MR27. One Piece supera Batman em vendas: O 2º quadrinho mais vendido do mundo. In: ONE PIECE EX. OPEX. [S.l.]. 20 jul. 2021. Disponível em: <<https://onepieceex.net/one-piece-supera-batman-em-vendas/>>. Acesso em: 8 abr. 2023.

Neste trabalho prévio a aula existe uma justificativa própria: afinal por que especificamente a mídia podcast e não um trecho de um texto a ser lido? Justificamos nossa escolha, sobretudo, na perspectiva de que hoje a mídia podcast está presente no contexto dos estudantes por se configurar como uma forma de consumir conteúdos mais adaptada às características do cotidiano dos jovens. Além disso, é uma atividade facilmente realizada em praticamente qualquer lugar e em qualquer tempo(BONINI, 2020).

Os podcasts são uma ferramenta educacional muito útil para estudantes da educação básica. Eles podem ajudar a melhorar o desempenho dos alunos em relação à leitura, interpretação e produção de texto, além de desenvolver a oralidade e a criatividade nas produções textuais. Além disso, os podcasts podem ser usados para incentivar a criatividade com leitura de livros, contos e histórias, para o aprendizado e fixação de línguas estrangeiras, para atualização de notícias e compartilhamento de conhecimentos gerais, como material de suporte para atividades e tarefas de casa e para criar ambientes de debates, trocas e interatividade entre professores e estudantes. Os podcasts são um tipo de conteúdo fácil de ser consumido, pois é possível ouvi-los em diferentes situações, como na sala de espera, dirigindo ou enquanto faz alguma tarefa de casa. Trabalhar com podcasts com estudantes da educação básica pode trazer muitos benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. É uma ferramenta educativa que apresenta desafios tanto para o educando como para o educador, de toda forma pode contribuir com a qualidade da transmissão necessária de informações para haver o ensino, caso utilizada por meio de propostas bem preparadas (FREIRE, 2013).

Os podcasts escolhidos possuem uma duração média de uma hora. Para tornar este momento da prática mais profícuo, ao indicarmos a mídia podcast delimitamos um recorte temporal da discussão para eles ouvirem. Havendo a possibilidade e o interesse, eles poderiam consumir o episódio todo. A seguir apresentamos quais foram os programas de podcasts, os episódios escolhidos, bem como uma breve justificativa para a sua escolha.

Para os estudantes que escolhessem a série Wandinha (2022), foi recomendado o episódio 29, do podcast “SAC de Saúde Mental”, intitulado SACANÁLISE: Wandinha - 1ª temporada (2023). De modo específico os

estudantes deveriam se ater ao tempo que iria dos 09 minutos e 38 segundos até os 17 minutos e 7 segundos do programa. O podcast “SAC de Saúde Mental” é conduzido pelas psicólogas Lizandra Brandani e Bianca Dalmaso, que buscam tratar com bom humor e informação sobre temas vinculados à saúde mental. No trecho do programa escolhido, as apresentadoras analisam o perfil da personagem retratada na série na perspectiva da autenticidade e do contexto da adolescência.

No caso dos estudantes que realizassem a escolha pelo filme Super Mario Bros. (2023) seria proposto o podcast perdidos na paralaxe, episódio #79 - Mario Bros.: a Gamificação da Nostalgia (2023), dos 35 minutos e 25 segundos até os 47 minutos e 49 segundos. A proposta do Perdidos na Paralaxe é apresentar um olhar mais profundo e reflexivo sobre as obras da cultura da mídia. No trecho selecionado, os apresentadores Isabella Alencar, Maneu Messias e Reinaldo Feurhuber conversam com Raul Tabajara sobre o filme, realizando uma reflexão sobre a nostalgia e o paralelo entre a saudade do passado e o pensamento conservador. Os debatedores também comentaram sobre a relação da indústria cultural, o mercado e o desenvolvimento de produtos da cultura da mídia na atualidade.

Por fim, os estudantes que optaram pela obra One Piece (1997 - atualmente) teriam como encaminhamento o consumo do podcast OPEXCast #183 - Sistema Político em One Piece (2022), com destaque para o tempo dos 28 minutos e 35 segundos até os 50 minutos e 42 segundos. Os programas deste podcast tem por finalidade apresentar teorias e análises sobre a trama do mangá e anime de One Piece, como também de periodicamente apresentar programas específicos para exercer um olhar mais reflexivo e crítico sobre a obra e sua narrativa. Neste episódio escolhido, os fãs da obra Marcelo Guaxinim, André Trapani, Chico, Durval, Malu, Nanax e Baruch conversam sobre as relações do mangá, o contexto político global apresentado na obra e o sistema político desenvolvido na história do mundo ocidental.

As três mídias de podcasts escolhidas realizam um olhar mais aprofundado sobre as obras em questão, na medida em que promovem uma reflexão detalhada sobre temas específicos dos respectivos produtos analisadas, bem como quando partem de um tópico da obra para pensar um contexto que as extrapole e se relacione com o mundo atual. Assim, acreditamos que o contato com estas obras,

prévio ao trabalho realizado em sala, possibilitou o desenvolvimento da postura esperada dos estudantes no decorrer das demais etapas da implementação.

Para os estudantes terem acesso ao encaminhamento desta atividade assíncrona, junto do passo a passo de como a realizarem, contamos com a parceria do professor Epaminondas que uma semana antes de nossa ida a escola fez uma contextualização da proposta pretendida e socializou em sala, por meio do instrumento de mídia *Educatron*¹⁵, um slide que montamos orientando esta etapa. Via esta ferramenta, o professor compartilhou a lista de obras que os estudantes deveriam escolher e os respectivos links dos podcasts a serem consumidos com a especificação do tempo do trecho do programa que deveriam priorizar (ver apêndice 2).

Estas mídias de podcasts estão disponíveis gratuitamente nas plataformas agregadoras de podcasts. Dentre as diversas plataformas existentes, escolhemos a *Spotify* por ser uma das mais amplas e que, geralmente, os estudantes já estão habituadas a utilizar. Por ser um *streaming*, ela é facilmente acessada por qualquer computador, tablet ou celular smartphone. Vale ressaltar que para o consumo destes podcasts os estudantes também não precisavam ter uma conta vinculada a plataforma, o que contribui ainda mais para a facilidade do acesso.

Tendo explicitado o planejamento e os recursos utilizados nesta primeira etapa, dadas as suas justificativas, vamos para a exposição e análise dos resultados desta primeira ação junto aos estudantes. Algo que tivemos acesso logo ao início do primeiro dia de implementação da atividade síncrona em sala de aula. Dedicamos o próximo item a explicitação destes dados obtidos.

¹⁵ *Educatron* é o nome do aparelho de mídia da secretaria estadual de educação do Paraná disponível nas escolas da rede pública estadual e que funciona com uma central de mídia em sala de aula. O equipamento consiste em um televisor de LCD acoplado a um computador, ambos os aparelhos são fixos em uma haste de metal que fica presa a rodinhas para a mobilidade do equipamento, o instrumento ainda conta com teclado e mouse sem fio para navegação. Assim, o instrumento serve para o compartilhamento de imagens, slides, vídeos, etc. com os estudantes e ainda conta com acesso à internet.

4.1.1.1 Resultados obtidos na primeira etapa

Nesta breve seção do trabalho exporemos os efeitos observados na implementação desta primeira etapa. Para isso, proponho expusermos os efeitos percebidos pelo professor parceiro que estava presente nas primeiras impressões dos estudantes em relação à proposta, para na sequência pronunciar a nossa percepção dos rendimentos uma semana após encaminhada a atividade no momento no qual os estudantes poderiam demonstrar a apropriação das mídias e temas consumidos.

Como se trata de uma primeira atividade que foi realizada como uma introdução e prévia ao trabalho realizado diretamente com os estudantes, contamos com o apoio do professor parceiro para este momento como exposto anteriormente. Neste sentido, passada a aula onde esta “tarefa de casa” foi destinada aos estudantes, recorreremos ao professor parceiro, o qual afirmou que os estudantes ficaram instigados com a proposta e sua peculiaridade de trabalhar com a mídia de podcast, pois não estavam habituados a este veículo de informação no cotidiano da escola. O professor também relatou que como o acesso aos podcasts foi realizado por meio do *QR code* disponível no slide compartilhado no *Educatron* ao final da aula, parte dos estudantes teve dificuldade para acessar os links disponíveis, pois não estavam com o aparelho de celular carregado ou a câmera do celular não conseguiu ler o código disponibilizado. Frente a esta dificuldade os próprios estudantes se mobilizaram, de modo que aqueles que conseguiram acesso encaminharam o link para os que não conseguiram e também para aqueles que não estavam com o celular no momento. Alguns estudantes ainda tomaram a iniciativa de fotografar o slide com o comando e o tempo dos trechos selecionados, o que ajudou depois no decorrer da semana alguns colegas que não registraram a informação. Houve muita colaboração da parte da turma. Ao serem questionados pelo professor sobre as dificuldades da ação e se todos conseguiriam realizar a tarefa encaminhada, os estudantes responderam que não teriam muita dificuldade, apenas não estavam muito seguros sobre a atividade ser “só” ouvir o programa que falava do produto escolhido até a próxima aula.

Neste momento o professor não perguntou em relação ao quanto os estudantes conheciam as obras que estavam propostas para suas escolhas, mas

também não houve nenhum comentário que esboçasse desconhecimento sobre as obras propostas.

Passada uma semana desde a proposição da atividade, tivemos a oportunidade, finalmente, de conhecermos os estudantes e realizarmos a atividade em sala junto a eles. Nestas primeiras aulas realizamos a segunda etapa da implementação, que será tratada no próximo tópico, todavia aproveitamos os primeiros minutos para avaliar como foi a atividade assíncrona proposta.

Chegando em sala, realizada a nossa apresentação, a acolhida aos estudantes e a explanação sobre os objetivos de toda implementação e também dos objetivos do dia, passamos a realizar algumas perguntas para verificar o quanto eles conheciam sobre as obras propostas, quantos estudantes acessaram o podcast encaminhado, quais as dificuldades, as dúvidas, quantos não realizaram a tarefa e seu motivo, etc. A partir das respostas gerais encaminhadas pela turma, percebemos que, sem exagero, todos os estudantes conheciam as obras de grande mídia selecionadas. Nem todos estavam a par de todas as obras, mas todos conheciam em algum nível (de consumo) pelo menos uma das obras propostas. Este fato representou um grande ganho para pesquisa, não apenas porque foi realizado um extenso trabalho para propor estas primeiras duas etapas da implementação que dependem das obras selecionadas, mas também tivemos alguns indícios de que a prática pretendida havia obtido um bom início. O temor em relação a esta etapa se deu pelo fato de não conhecermos a fundo os estudantes e ela ter sido proposta antes de um contato direto com a turma. Assim, nos baseamos em nossa experiência com o gosto midiático do público adolescente e na atualidade das obras selecionadas, além, é claro, de termos acompanhado as obras da cultura da mídia que mais aparecerem nas redes sociais previamente a sua seleção.

Já em relação aos canais de podcasts propostos, o resultado era inversamente proporcional: nenhum dos estudantes havia tido contato com os programas selecionados. Ainda assim, relataram que acharam muito interessantes os programas e que não tinham o hábito de consumir mídias com análises dos produtos culturais como proposto. Portanto, mais um fato que acreditamos ter colaborado com os objetivos da ação, visto que agora os estudantes tinham um modelo que poderiam seguir e, inclusive, para ir além.

Sobre a ação de ouvir o podcast recomendado, a grande maioria dos estudantes da turma relatou que conseguiu realizar a ação. Destes, também a maioria afirmou que realizaram sem muitas dificuldades. Uma parte dos estudantes conseguiu realizar a ação, mas apenas com a ajuda dos colegas. Trata-se daqueles estudantes que não conseguiram ler com o aparelho celular o link disponibilizado via *QR code*. Por isso, precisaram ter acesso por meio do compartilhamento do link pelos colegas que conseguiram acessar no dia, ou então, procuraram no próprio *Spotify* o nome do programa e o tema relacionado ao produto cultural escolhido. Parte ainda, relatou que para além dos minutos especificados, acabaram por se interessar pela discussão e consumiram o programa com um todo. No caso dos estudantes que escolheram a obra *One Piece*, houve um temor em relação a haver *spoilers* no programa, ou em demais programas do canal, então estes não foram muito além do programa selecionado. Já no caso dos que escolheram o filme *Super Mario Bros*, houve alguma quantia de estudantes (de três a quatro), que além do consumo integral do programa compartilhado ainda consumiram outros programas do *Perdidos na Paralaxe*, demonstrando empolgação pelos temas e pelo bom humor na condução do programa. E de toda turma, três estudantes não acessaram nenhum podcast. Por mais que conhecessem as obras, bem como realizaram a etapa de escolha, argumentaram que tiveram dificuldade em acessar por desconhecerem os recursos propostos ou não terem acesso à internet em seu domicílio.

Na turma havia um total de trinta e três estudantes presentes neste primeiro dia. Deste total de estudantes a distribuição na escolha das obras ficou em: 13 alunos (aproximadamente 39%) escolheram a série *Wandinha*, 12 alunos (aproximadamente 36%) escolheram o mangá *One Piece* e 8 alunos (aproximadamente 24%) escolheram o filme *Super Mario Bros*. Notamos que apesar da obra mais atual ser o filme dos encanadores italianos, ela foi escolhida pela menor parcela de estudantes. Nossas apostas para tal fato apontam em dois sentidos: primeiro o filme nesta época estava disponível apenas nos cinemas, limitando o acesso; e em segundo, como apontado no podcast #79 - *Mario Bros.*: a *Gamificação da Nostalgia* (2023), dos *Perdidos na Paralaxe*, o filme teve como foco resgatar a nostalgia nos adultos e despertar interesse no público infantil. Logo, percebemos que os estudantes deram preferências às obras “mais acessíveis” e

que conversassem mais com o seu momento de vida, a adolescência, como a série Wandinha, a mais popular entre o público proposto. A mensuração de tais valores foram importantes também para a segunda etapa da implementação, onde os estudantes iriam se reunir por grupos de preferência.

Antes de seguirmos para a conclusão desta etapa e para posterior descrição da segunda etapa de implementação, vale destacar algumas percepções sobre os desafios encontrados e o que poderia ser realizado de modo diferente. Percebemos que de todo o encaminhamento proposto o maior empecilho foi o compartilhamento dos programas com os estudantes. O *QR code* gerado facilitou o acesso para aqueles que estavam com seus aparelhos de celular em mãos, mas dificultou para aqueles que não possuíam alternativas para o acesso naquele momento. Muitos tiraram fotos do slide, mas não acessaram o link no momento. Passada a experiência destacamos a necessidade de ofertar diferentes possibilidades de acesso aos recursos de mídia utilizados. Poderíamos ter recorrido à plataforma Google Sala de Aula¹⁶, que serve como um veículo de comunicação e compartilhamento de materiais entre professores e alunos, ou ainda o WhatsApp para este compartilhamento, além ainda de ser possível disponibilizar via *pen-drive* os programas para que os poucos estudantes sem acesso à internet consumissem o programa em suas residências ou no laboratório de informática da escola. Tal experiência conduziu as adaptações realizadas na terceira etapa de implementação

Para os colegas que desejarem implementar tal ação, destacamos a importância de, havendo a possibilidade, realizar uma pesquisa prévia sobre a preferência, hábitos e possibilidades de consumo dos estudantes para então ofertar uma ação parecida, e ainda ofertar algum instrumento para o preenchimento ou produção dos estudantes junto ao consumo das obras selecionadas. Assim é possível especificar ainda mais ação, reduzir o número de opções disponíveis para escolha dos estudantes, facilitar o levantamento de recursos possíveis e potencializar as análises feitas sobre o aproveitamento da atividade.

¹⁶ A ferramenta Google Sala de Aula está disponível para todos os estudantes e professores da rede estadual de educação, durante a pandemia da COVID-19 e o isolamento social da plataforma foi o veículo oficial de interação entre professores e estudantes. Com o retorno às aulas presenciais, o estado mantém atualizado o recurso, de modo não obrigatório, funcionando como uma possibilidade da gestão de recursos e informação de forma assíncrona entre professores e estudantes.

Mesmo com estes desafios encontrados, a ação ocorreu a contento, atingimos o que foi planejado e acreditamos que os estudantes tiveram um conhecimento e experimentação adequados para um início da fundamentação de um trabalho que estava se iniciando. Para desenvolver a Pedagogia Crítica da Mídia almejada, este primeiro passo foi o consumo do exemplo, e, portanto, um vislumbre de sua possibilidade. Na sequência destacaremos os pontos principais do planejamento referente às primeiras aulas síncronas com a turma do Ensino Médio, argumentar sobre as atividades desenvolvidas, e claro, apresentar uma análise dos resultados encontrados.

4.1.2 Segunda etapa: cultura da mídia e o papel da arte em Platão.

Como destacamos ao início deste capítulo, para ocorrência desta implementação realizamos algumas adaptações em relação aos objetivos pretendidos e argumentados ao longo de toda a dissertação. Para efetivação da prática junto aos estudantes houve uma negociação com o professor parceiro e a equipe gestora da escola, onde ficou acordado que durante o desenvolvimento da atividade deveríamos abordar o pensamento de Platão, visto que este era o autor que o professor havia escolhido trabalhar em seu planejamento nas aulas onde ocorreu a implementação, bem como o filósofo era tema dos objetivos de aprendizagens presentes no currículo estadual para a série e cronograma do trimestre.

Partindo destas condições, elaboramos as duas primeiras aulas da prática de modo a atender a solicitação proposta, ao mesmo tempo que demos início a problematização pretendida. Abordamos o pensamento de Platão em relação à arte e as produções culturais de seu tempo, em específico a poesia e a tragédia, para então utilizar seu pensamento estético e político na leitura de produções culturais atuais. De modo específico, utilizamos esta filosofia platônica para pensar sobre as obras culturais apresentadas e selecionadas pelos estudantes. O foco da prática ainda foi o desenvolvimento de uma pedagogia crítica da mídia, intermediada neste momento pela teoria platônica. Assim, o objetivo geral desta etapa foi promover

uma reflexão crítica sobre a obra escolhida na primeira etapa, considerando o pensamento estético e político platônico, bem como a função da arte em Platão.

Para a produção dos materiais utilizados na presente etapa, tomamos como base materiais utilizados para trabalhar sobre tema em anos anteriores, e também a parte destinada a Platão na Antologia de Textos Filosóficos (MARÇAL; JAIRO, 2009) lançado pela secretaria estadual de educação e o artigo “Platão: crítica e censura a poesia (FAÇANHA; LEITE; CRUZ, 2016).

Estas duas aulas síncronas tiveram seus momentos iniciais destinados à apresentação de toda a proposta de implementação, a descrição das atividades pretendidas para o dia e a avaliação da atividade assíncrona, relatada no item anterior. Passados esses momentos, foi iniciada a aula, utilizamos a ferramenta de multimídia *Educatron* para compartilhar alguns slides para os estudantes, por meio deste recurso os alunos poderiam acompanhar as etapas e os comandos das atividades que trabalhamos em seguida.

No decorrer deste item detalharemos a sequência de trabalho, referenciando os slides criados e aplicados junto aos estudantes, bem como as atividades planejadas e desenvolvidas. Tais recursos encontram-se inseridos na íntegra no Apêndice 3 deste trabalho e podem ser acompanhados na medida em que eles aparecem no texto.

Durante estes momentos iniciais e apresentação da proposta compartilhamos junto aos estudantes a agenda de todas as atividades¹⁷, com uma breve explanação sobre cada um dos momentos daquela aula e da próxima, no intuito de conscientizar os estudantes e buscar desenvolver uma corresponsabilidade em relação aos objetivos almejados. Neste dia tínhamos por meta desenvolver duas atividades relacionadas ao pensamento de Platão: a primeira focada em uma retomada de alguns conceitos trabalhados na aula anterior pelo professor parceiro e no reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes; a segunda atividade teria como foco a relação das obras consumidas pelos estudantes, a experimentação com a mídia de podcast e o pensamento de Platão sobre arte. Estes dois momentos foram intermediados pela correção da atividade um e também por um breve diálogo expositivo, com a leitura e reflexão

¹⁷ Ver Apêndice 3 - slide 2.

sobre alguns trechos do pensamento de Platão sobre a arte. Ao final da segunda atividade os estudantes realizaram a socialização das argumentações elaboradas na atividade dois.

Antes de partirmos para a realização da primeira atividade ainda realizamos uma contextualização sobre a problemática desenvolvida ao longo de toda prática, apresentamos a pergunta que os deveria guiá-los em todas as discussões e propostas apresentadas, e que, deveria ser respondida em nossa atividade final que se daria apenas na semana seguinte. A pergunta condutora e a qual deveriam dar fruto a resposta foi: como as obras culturais podem influenciar a sociedade e os indivíduos?¹⁸ Na sequência da apresentação da problematização, partimos para a primeira atividade do dia.

Para o desenvolvimento da atividade um, os estudantes foram posicionados em grupos de até 5 indivíduos e deveriam realizá-la coletivamente. Naquele momento não foi oferecida nenhuma instrução sobre os grupos, além da quantidade de pessoas. Logo, os estudantes puderam se agrupar com os colegas que tivessem mais proximidade, formando as “panelinhas”. Isso não foi visto como problema, considerando que o intuito era que eles de fato conversassem e produzissem juntos de seus pares do cotidiano.

A atividade um consistia em uma folha impressa em frente e verso, onde na frente¹⁹ constava em tópicos algumas características essenciais do pensamento de Platão, um resumo sobre a teoria do conhecimento (distinção entre mundo inteligível e mundo sensível) e uma citação do diálogo Fédon junto a um comentário sobre a noção de beleza no pensamento do filósofo. Em seu verso²⁰, continha um resumo em dois parágrafos sobre a visão de Platão em relação, a arte e o conceito de mimesis, seguido de um exercício de verdadeiro ou falso sobre os conceitos presentes na folha. O exercício continha quatro afirmativas sobre a filosofia platônica: uma sobre a teoria das ideias, uma sobre o conceito de beleza, uma sobre o papel dos artistas e uma última sobre o papel do teatro grego. Os alunos, em conjunto, deveriam assinar verdadeiro ou falso nas afirmativas a partir da leitura dos textos presentes na folha. Havia duas afirmativas verdadeiras e duas falsas.

¹⁸ Ver Apêndice 3 - slide 3.

¹⁹ Ver Apêndice 3 - Atividade um - frente.

²⁰ Ver Apêndice 3 - Atividade um - verso.

Os estudantes tiveram um tempo de 15 minutos para realizar a atividade. Passado o tempo, iniciamos a correção de forma oral e coletiva. O objetivo deste momento era buscar evidências sobre o nível de conhecimento e apropriação dos conceitos filosóficos platônicos dos estudantes para darmos continuidade às demais atividades. Por meio desta ação, houve a retomada para os estudantes, e para nós, a percepção sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Conduzimos a correção, solicitando para que indivíduos específicos dentro dos agrupamentos de alunos nos relatassem sobre a conclusão do grupo em relação a determinada afirmativa, encaminhando o qual o indivíduo em questão deveria responder (se verdadeiro ou se falso) e apresentar os argumentos para fundamentação da resposta que o grupo encontrou. Assim, conseguimos não somente ter conhecimento sobre o nível de aproximação dos conceitos em que os estudantes se encontravam, como também realizamos intervenções específicas quando verificada a incompreensão ou confusão em relação aos temas trabalhados. Esta sequência seguiu-se até corrigirmos as quatro afirmativas.

Após a correção, realizamos um fechamento desta retomada do pensamento platônico, dando mais destaque para o pensamento do autor em relação à função da arte. Realizamos a leitura de duas frases e, por meio delas, motivamos uma discussão específica sobre o papel da arte na filosofia platônica. A primeira frase, esplanada para discussão foi do próprio Platão (*in* FAÇANHA; LEITE; CRUZ, 2016, p.44):

— Logo, para uma porção de coisas, não exijamos contas a Homero, nem a qualquer outro poeta (...). Mas sobre os temas mais importantes e mais belos que Homero empreende tratar, sobre as guerras, o comando dos exércitos, a administração da cidade, a educação do homem, é talvez justo interrogá-lo.

A discussão após a frase se deu na perspectiva de fazer os estudantes compreenderem o quanto Platão enxergava nas produções dos poetas (os produtores de cultura) a reprodução de um conhecimento impreciso e por isso perigoso. A outra motivadora para discussão refere-se ao comentário constante na antologia de textos citada anteriormente, logo antes do recorte das passagens de Platão, o professor Roberto Figurelli (*in* MARÇAL; JAIRO, 2009, p. 547) escreve:

Para Pierre-Maxime Schuhl: “O sentimento que Platão tinha da ação profunda que a arte exerce sobre os espíritos explica sua atitude severa

diante dos artistas”. Embora concorde com o autor, não posso ignorar que o moralismo estético de Platão suscita inequívoco mal estar entre seus leitores e admiradores.

Ao trazer a frase de Figurelli nossa intenção motivou o debate no sentido de problematizar a teoria platônica sobre arte. Afinal, se Platão está certo sobre o potencial que a arte tem de impactar os seres humanos, ele estaria errado em promover a sua censura? Esta foi a questão apresentada aos estudantes antes de seguirmos para a segunda e última atividade da presente etapa. Ao final compilamos esta análise realizada a partir das frases citadas na seguinte premissa e conclusão: “[Para Platão] a arte possui uma função social e política. Logo, ela deve preparar os jovens e transmitir “bons” valores”²¹.

A segunda atividade consistiu, portanto, em uma convergência da etapa um com a atividade um, descrita acima, pois seu intuito era provocar os estudantes a confrontarem o pensamento de Platão sobre a arte, a partir da obra escolhida na primeira etapa da implementação. Para isso, redistribuímos os grupos. Agora os estudantes deveriam se agrupar pela preferência entre as obras da cultura da mídia selecionadas anteriormente. Assim, os grupos passaram a ser compostos não mais pelas “panelinhas” de amigos, mas sim por pares do mesmo interesse pelo objeto de consumo.

Com os alunos reunidos agora nesta nova configuração de grupo, realizamos a entrega da atividade dois, que consistia em duas folhas. A primeira, possuía três versões diferentes, uma para cada obra da cultural presente na etapa um. Entregamos para o grupo conforme a escolha da obra realizada anteriormente. Apesar de diferentes em conteúdo, estas três versões não se diferenciavam em forma: primeiro constava um breve resumo (da obra) conforme a mídia que a folha representava e na sequência se apresentava uma figura de Platão com um balão de diálogo que apresentava um comentário sobre sua perspectiva sobre o produto cultural em questão e sua influência sobre a sociedade. As três versões desta folha eram: Wandinha(série) e sua influência sobre a sociedade²²; Super Mario

²¹ Ver Apêndice 3 - slide 5.

²² Ver Apêndice 3 - Atividade dois - folha 1 - Wandinha.

Bros.(filme) e sua influência sobre a sociedade²³; e One Piece (mangá/anime) e sua influência sobre a sociedade²⁴.

É claro que não existe nenhum diálogo de Platão intitulado “Mario, ou sobre a grandeza dos cogumelos”. Obviamente o autor nunca dialogou diretamente com produtos que vieram ao mundo dois mil e quatrocentos anos depois dele existir. O exercício neste momento não foi a busca por um rigor acadêmico das referências feitas nos diálogos de Platão, mas sim, um exercício lúdico, onde objetivamos transpor parte dos comentários de Platão sobre as obras de Homero e demais poetas gregos para a atualidade. Em um exercício imaginativo, o que Platão diria sobre a série da adolescente gótica, ou sobre a animação de um encanador que salvou o reino dos cogumelos, ou ainda sobre o jovem pirata que se estica e almeja ser a pessoa mais livre do mundo? O intuito deste breve texto apresentado era provocar os alunos a dialogarem com Platão, ou ao menos com a nossa versão do pensador grego, na medida em que deveriam apresentar argumentos favoráveis ou não com a postura do filósofo em relação à obra e registrar este posicionamento na folha dois da atividade dois²⁵.

Já a segunda folha da atividade dois, possuiu uma mesma versão para todos os grupos. Em seu corpo apresentamos o comando da atividade junto de algumas questões que deveriam nortear os posicionamentos dos estudantes, sendo elas: o grupo concorda com o posicionamento de Platão sobre a obra cultural analisada? O público em geral, e principalmente os jovens, só deveriam ter acesso a obras culturais que representassem um bom comportamento? Quais questões a obra cultural analisada pelo grupo aborda que são relevantes para a sociedade? Na sequência, a folha apresentava um quadro onde o grupo deveria registrar sua resposta para posterior socialização junto à turma²⁶.

Antes de iniciar a atividade ainda rememoramos os estudantes das análises que eles consumiram das obras por meio dos podcasts acessados antes da aula, para chamar atenção de que nossa intenção era fazer algo parecido: ir para além da mera experiência com a obra, deslocando o olhar e o pensar para o que está por trás da obra, no detalhe da obra, em volta da obra, antes e depois da obra, etc.

²³ Ver Apêndice 3 - Atividade dois - folha 1 - Super Mario Bros.

²⁴ Ver Apêndice 3 - Atividade dois - folha 1 - One Piece.

²⁵ Ver Apêndice 3 - slide 6.

²⁶ Ver Apêndice 3 - Atividade dois - folha 2.

Os estudantes tiveram 20 minutos para a realização da atividade, enquanto eles discutiam e registravam seus posicionamentos, nós circulamos pelos grupos realizando breves intervenções, apontamentos e sugestões de modo apoiar os estudantes na construção de sua análise e fundamentação²⁷.

Passados os 15 minutos demos início a socialização, convidando os grupos que representavam a mesma obra a apresentarem um na sequência do outro, discutindo assim, uma obra por vez. Antes da exposição dos grupos realizamos a leitura em voz alta para toda turma do posicionamento hipotético de Platão sobre o produto em questão, para que os demais grupos estivessem a par do material discutido nos grupos que escolherem as outras obras. Durante a apresentação dos grupos mediamos algumas questões a título de melhor entender as argumentações apresentadas.

Passado o momento de socialização, tivemos como última atividade desenvolvida neste primeiro dia o encaminhamento de nossa segunda atividade assíncrona, que os alunos deveriam desenvolver no decorrer da semana, individualmente, até a próxima aula. Descrevemos melhor o objetivo e os processos desta terceira etapa, bem como os seus resultados mais adiante.

Assim encerramos as aulas do primeiro dia da implementação que compõe esta segunda etapa de nossa intervenção pedagógica. Recolhemos todos os materiais produzidos a título de fundamentarmos melhor a nossa análise sobre os resultados. Descrevemos a seguir nosso parecer sobre ações realizadas neste dia junto a investigação sobre seus frutos.

4.1.2.1 Resultados obtidos na segunda etapa

Esta segunda etapa de nosso processo de implementação se destaca por sua formulação não surgir dos objetivos iniciais deste projeto, mas sim da necessidade de adaptação pelo contexto anteriormente exposto. Acreditamos que a forma encontrada para incluirmos o pensamento de Platão na proposta foi plenamente profícua, apesar de representar um grande empecilho no que tange o planejamento e a efetivação do presente trabalho. Todavia, pensamos ter

²⁷ Ver anexo 1.

desenvolvido tal adaptação para efetivar uma possibilidade para o ensino da Pedagogia Crítica da Mídia a partir do pensamento clássico da filosofia, assim como buscamos desenvolver com os conceitos presentes na filosofia contemporânea, em específico, no pensamento de Walter Benjamin, como veremos mais adiante.

Nos próximos parágrafos nos dedicamos a apresentar e explorar os resultados observados a partir das atividades propostas no item anterior. Para isso dividimos este tópico em duas partes. A primeira destina-se a trabalhar sobre os dados da atividade um da etapa dois, para na sequência partimos para atividade dois da mesma etapa. Assim acreditamos poder detalhar e compreender melhor os itens encontrados

A atividade um desenvolvida nesta etapa representou o primeiro contato com a turma da 1ª série em questão e permitiu conhecermos inicialmente os tempos e comportamentos da turma em relação à proposta. Ao que, a maioria dos estudantes se mostrou ativa e interessada por toda a proposta. Talvez os comentários sobre a aplicabilidade da ação como requisito de um trabalho que tem como foco pensar alternativas para o ensino de filosofia, tenha desenvolvido naqueles adolescentes um sentimento de corresponsabilidade pela ação e também interesse pela própria abordagem que apresentamos. No decorrer desta atividade, como nas demais, não encontramos resistências e oposições da turma à forma como conduzimos o trabalho ou sobre as temáticas tratadas.

Como relatado anteriormente, esta atividade tinha o intuito de retomar os conceitos trabalhados pelo professor regular da turma e reconhecer qual o nível de conhecimento dos estudantes como um todo, sobre a base conceitual necessária para que pudessemos dar sequência ao trabalho. Os estudantes poderem escolher os próprios grupos agilizou a organização da sala em pequenas ilhas de trabalho. Também percebemos no decorrer da atividade, ao circular pelos grupos, que ao sentarem próximos a colegas com quem já tinham construído uma intimidade, não sentiram insegurança de afirmar suas dúvidas ou desconhecimento. Na etapa da leitura, cada grupo recebeu duas folhas para facilitar o acesso ao texto e a suas afirmações, o que fez com que vários membros do grupo estivessem atentos ao que estava sendo realizado.

Na correção da atividade, que ocorreu oralmente por meio da exposição dos estudantes sobre o julgamento das afirmativas assinaladas como verdadeiro ou falso, percebemos que parte da turma ainda confundia alguns pontos do pensamento de Platão. Neste sentido, quando convidamos os grupos a apresentarem suas respostas, não julgamos a resposta como correta ou incorreta, solicitamos para o grupo argumentar em defesa da resposta escolhida. Ao apresentarem suas colocações direcionávamos a fala aos demais grupos: os colegas concordam com a resposta apresentada?

Para todos os casos, que foram dois, do primeiro grupo a apresentar a resposta e ela não atender às características do pensamento platônico, houve um dentre os sete grupos formados que conseguiu não somente apresentar uma resposta correta com uma justificativa adequada, como também conseguiu convencer os colegas dos outros grupos sobre validade da resposta a partir do texto lido e dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Para os outros dois casos em que a resposta apresentada pelo primeiro grupo atendeu ao esperado, também não houve questionamentos dos demais grupos sobre a validade ou não da resposta. Neste sentido, apenas reforçamos a validade da afirmativa.

Percebemos que dos quatro itens apresentados, os dois em que parte dos alunos mais apresentou incompreensão eram sobre a distinção entre o mundo sensível e inteligível, e também sobre a diferença proposta por Platão entre os filósofos e os artistas em relação à representação e interpretação da realidade. Para estes casos, após a correção entre grupos também realizamos um fechamento, atentando para os pontos essenciais que deveriam ser retidos pelos estudantes.

A segunda atividade realizada se encontra mais próxima dos objetivos desta dissertação e por isso dedicamos mais atenção a seus efeitos e produções. Nesta ação os estudantes tiveram a oportunidade de recorrer aos conhecimentos e experimentações vivenciados no consumo do podcast da primeira etapa, e também, foram colocados frente ao desafio de debater com um filósofo, ou ao menos com os princípios de sua filosofia, na perspectiva de analisar os produtos culturais escolhidos e apontar sobre a validade de sua influência sobre a sociedade.

Neste momento da atividade os estudantes foram realocados, da formação por grupos de afinidade para a formação por grupos de interesse (conforme obra

escolhida na primeira etapa). Nessa nova configuração, foram formados oito grupos, três destinados ao One Piece, três à série Wandinha e dois ao filme Super Mario Bros. Assim, percebemos uma facilidade na construção das argumentações realizadas por cada grupo formado por estudantes que consumiam ou tinham proximidade com as respectivas obras culturais, apesar de alguns estudantes demonstrarem um pouco de resistência em terem que participar da configuração de outro grupo. Assim que lhes foi explicado a finalidade da movimentação, entenderam e colaboraram com a prática.

Na folha um da atividade dois, como anteriormente descrito, formulamos uma perspectiva hipotética do pensamento de Platão sobre as obras culturais selecionadas²⁸. Tal proposta tomou um tempo maior que o planejado para sua formulação durante o planejamento da ação, afinal, tivemos que nos colocar na perspectiva do pensador de dois mil anos atrás e o qual não julgamos ter o seu mesmo poder de investigação filosófica. De todo modo, ao entregar a atividade aos estudantes percebemos o quanto estes se sentiram intrigados com a proximidade com que Platão e seu pensamento aparecia para eles e, portanto, acreditamos que a proposta serviu ao seu objetivo: mais do que saber o que Platão poderia pensar dos produtos culturais hoje, o intuito era servir-se do pensamento do autor como gancho para os estudantes realizarem um exercício de reflexão sobre as obras de entretenimento produzidas pela indústria cultural. Portanto, a motivação da escrita destes textos foi provocar os estudantes em relação aos temas abordados nas obras culturais por meio da figura de Platão.

Na folha dois da atividade dois, os grupos de estudantes registraram seu posicionamento em relação à perspectiva hipotética do filósofo. Encontravam-se na folha algumas perguntas nas quais os estudantes deveriam se basear para a formulação das respostas, o que auxiliou no sentido de direcionar os estudantes a construí-las²⁹. No sentido de especificar os resultados obtidos, destacamos a seguir alguns exemplos das análises construídas pelos estudantes, pois apresentar todos os trabalhos na minúcia tornaria este tópico muito extenso, mas o que apresentamos aqui foi atingido em um grau muito parecido pelos demais grupos de

²⁸ Ver Apêndice 3 - Atividade dois - folha 1, construímos uma versão do material para cada obra selecionada.

²⁹ Retome o Apêndice 3 - Atividade dois - folha 2.

trabalho. Focamos a exposição das produções não apenas no texto entregue, mas também nos comentários realizados durante a apresentação do texto para a turma.

Sobre o mangá One Piece, nosso Platão hipotético afirmou coisas como “One Piece[...] demonstra como heróis os criminosos[...], além de exaltar a violência [...] e outras ações que podem ser inapropriadas [...] como o consumo de cigarro e álcool” (ver Apêndice 3), nas respostas dos grupos que escolheram esta obra aparecem diferentes perspectivas. Um dos grupos centrou sua argumentação no fato dos protagonistas da obra serem piratas, portanto, criminosos, mas argumentaram no sentido de demonstrar como a obra aborda esta linha moral e legalmente tênue que separa as pessoas que praticam o mal de pessoas que descumprem a lei. Apontam que mesmo que os personagens principais sejam caçados pelo governo por descumprirem a lei, em suas ações eles praticam o bem e ajudam libertar determinadas ilhas de governos corruptos e que maltratavam a população³⁰.

Outra equipe que também selecionou a mesma obra (One Piece), concordou com o “nosso” Platão e afirmou que a obra acaba por exaltar a pirataria como forma de vida e conduta, o que não socialmente interessante; focando no consumo das drogas lícitas que aparecem na produção, argumentaram que elas são importantes como itens necessários ao desenvolvimento de personagens específicos e que ao demonstrar esses hábitos, a obra as trata como vícios e não como virtudes. De toda forma, o grupo ressaltou de que é necessária uma restrição de faixa etária na oferta da obra para o grande público³¹.

Durante a socialização dos trabalhos os estudantes puderam melhor expor e explicar o posicionamento dos grupos, inclusive os conflitos que surgiram durante as discussões. No geral, todos os grupos tiveram posicionamentos favoráveis e contrários à perspectiva apresentada por Platão. Concordaram que de fato as obras apresentavam temas, ações e atitudes questionáveis aos “valores comuns” da sociedade, mas que para cada uma dessas ações havia uma consequência presente na obra.

Sobre a série Wandinha, os grupos apresentaram que apesar da obra se basear em uma família de hábitos estranhos à sociedade, ela é importante para as

³⁰ Ver Anexo 1 - Texto 1 - segunda etapa.

³¹ Ver anexo Anexo 1 - Texto 2 - segunda etapa.

peças verem como julgam mal as pessoas de outras religiões, etnias, etc. Para os grupos que representaram o filme Super Mario Bros, estava claro que por mais que a obra representasse uma realidade fantasiosa, a narrativa permite aos espectadores reconhecerem a importância da amizade e lealdade entre pessoas, demonstrada no filme entre os irmãos Mario e Luigi.

Em uma resposta parcial a questão de problematização apresentada ao início da aula, alinhada ao que foi estudado sobre a relação da arte e a sociedade, os grupos concordaram que nenhuma das obras ali presentes deveria ser censurada, mas que deveriam ser discutidas e debatidas pela sociedade. Os grupos apresentaram que as situações ilustradas nos produtos poderiam influenciar, sim, as pessoas e a sociedade em geral, mas esta influência, exercida pelas obras em questão, mais teria a contribuir com a melhoria da sociedade do que desenvolveria hábitos perigosos ao bem-estar social.

Assim, percebemos que esta atividade representou uma primeira oportunidade para a maioria dos estudantes colocar em xeque os produtos culturais consumidos, algo que alguns alunos relataram verbalmente nunca terem realizado. O objetivo para o momento se cumpriu e nos fez esperar um trabalho ainda mais preciso e profundo a ser realizado nas próximas etapas. Os alunos relataram ter gostado do exercício de debate com o filósofo e da possibilidade de contra-argumentar seu pensamento, ressaltando que o consumo do podcast anterior a ação também facilitou a compreensão dos objetos culturais consumidos e analisados.

Aos colegas docentes que porventura tenham o interesse de implementar uma proposta parecida gostaríamos de destacar dois pontos. Primeiro, assim como os produtos analisados podem ser alterados conforme o perfil da turma atendida, também é possível adaptar o conteúdo ao autor ou tema de trabalho com os estudantes. Por exemplo, ao invés de Platão poderiam ser propostos autores como Aristóteles ou Nietzsche em suas teorias estéticas. Segundo, gostaríamos de reforçar que ao buscar atualizar o pensamento do filósofo acreditamos que o ponto principal não seja a averiguação integral da perspectiva do autor sobre determinado ponto na atualidade, algo que é impossível sem o pensador existir nas condições que existimos, mas sim de apresentar uma resposta plausível e fidedigna a pergunta que motivou o pensador a realizar sua filosofia.

Tendo exposto os presentes dados e suas análises em relação à segunda etapa passaremos a descrição do planejamento e desenvolvimento da terceira etapa de implementação e que também foi realizada em momento assíncrono a aula.

4.1.3 Terceira etapa: especificando a Politização da Arte e a Estetização da Política em Walter Benjamin por meio da mídia podcast.

Como descrito no final do tópico em que tratamos do planejamento e relato da segunda etapa de nossa atividade de implementação, anterior aos encerramento da aula síncrona realizada junto aos estudantes, passada a socialização e discussão sobre o posicionamento dos grupos em relação às obras midiáticas escolhidas, socializamos com a nossa segunda atividade assíncrona, que caracteriza esta terceira etapa da intervenção pedagógica.

Tal qual a primeira etapa, os estudantes deveriam consumir uma mídia de podcast e teriam o mesmo intervalo de tempo até a aula que iria ocorrer na próxima semana para realizá-lo. A ação consistiu nos estudantes acessarem novamente uma mídia de podcast, mas que agora era de nossa autoria e que buscava expor os conceitos básicos que deveriam ser desempenhados pelos estudantes durante a quarta etapa.

Para os estudantes terem o acesso à mídia, compartilhamos na sala, utilizando a central de mídia, um slide com o comando da atividade, bem como um *QR code* para acesso e *download* do material³². Diferente dos arquivos compartilhados na primeira etapa, nossa mídia não estava postada em nenhuma rede agregadora de podcasts ou em *streamings* de músicas. O arquivo de mídia foi postado em nossa conta da plataforma Google Drive e teve seu acesso liberado para os estudantes acessarem, que poderiam acessar pelo celular e baixar o arquivo utilizando a internet da escola, que havia sido liberada neste momento, e assim poderiam consumir o produto a qualquer momento de interesse.

³² Ver Apêndice 4 - Atividade Assíncrona 2.

Disponibilizamos no apêndice 3 deste trabalho o slide utilizado junto aos estudantes e uma opção de link e *QR code* para aqueles que quiserem conhecer a mídia construída.

Ao produzirmos e compartilharmos tal mídia com os estudantes tivemos alguns objetivos e interesses específicos. O primeiro era exercer a formulação de um produto que pudesse ser consumido pelos estudantes fora de sala de aula e utilizado em sala. Por meio da produção de uma mídia específica também conseguimos ter o controle das informações que poderiam ser acessadas pelos alunos, além do que, a mídia podcast formulada poderia ser utilizada em demais contextos e práticas, por outros profissionais e colegas que tivessem interesse em trabalhar sobre o tema. O formato podcast, como já mencionado em outro momento, possui a vantagem de poder ser consumido durante as execuções das tarefas diárias, nos transportes públicos, escolares, nos intervalos, no momento das refeições, em momentos que se está sozinho, etc.

No podcast, utilizamos como base os conteúdos desenvolvidos durante os capítulos 2 e 3 deste trabalho, nos apropriando dos conceitos de estetização da política e politização da arte para desenvolver uma breve explicação e contextualização de tais conceitos aliados a contextualização mais geral de Walter Benjamin, da Escola de Frankfurt e do início do século XX.

Neste sentido, iniciamos o podcast realizando alguns questionamentos introdutórios na relação arte e política, para criar uma curiosidade sobre a temática que seria desenrolada ao longo do programa. Após a abertura e apresentação, realizamos a acolhida aos ouvintes para então seguirmos com a apresentação ao tema. Na sequência fazemos uma breve contextualização de Walter Benjamin no início do século XX e também sobre a Escola de Frankfurt, detalhando um pouco o conceito da teoria crítica dos frankfurtianos e da reprodutibilidade técnica de Walter Benjamin. Discorrendo ainda sobre o conceito de Benjamin, analisamos os dois lados da arte reproduzida pelos meios de comunicação modernos, sua democratização no acesso e sua utilização como forma de controle. A partir do autor, analisamos como os regimes fascistas, sobretudo o nazismo alemão, utilizou-se da reprodutibilidade como meio de influenciar politicamente a sociedade alemã de seu tempo.

Tendo realizado esta contextualização e descrição de alguns conceitos, passamos a apresentar como Benjamin descreve a operacionalização da Estetização da Política, com sua busca pela unicidade moral e incitação da violência. Depois, explorando a outra face da reprodutibilidade, descrevemos como Benjamin sugere a Politização da Arte como uma forma de resistência a estetização da política, bem como o seu uso como possibilidade de conscientizar as massas e de propagar a multiplicidade de formas de reprodução e narrativas como formas de arte válidas.

A mídia podcast, por ser uma obra não visual, mas audível e que pode ser editada e sonorizada, permite a exploração de alguns recursos sensíveis para o aprimoramento da experiência. Usando os recursos possibilitados pelo aparato, editamos o material de modo a criar certo performatismo do discurso com o argumento. Primeiro, logo após os questionamentos colocados na abertura, adicionamos uma vinheta ao som de uma bomba caindo e explodindo, símbolo sonoro de que algo fora desconstruído. Para nós, a indicação do som chamativo era signo das reflexões que desejávamos produzir. Logo após esta vinheta, adicionamos uma trilha sonora para acompanhar e servir de pano de fundo a fala apresentada. No decorrer do programa, adicionamos intervalos que operavam como respiros entre os blocos. Ao terminar uma trilha, outra iniciava, algumas com uma intencionalidade própria. Quando iniciamos a análise do uso fascista da arte midiaticizada no nazismo, colocamos no início do bloco, não aleatoriamente, a música “Cavalcada das Valquírias” do compositor alemão Richard Wagner, artista exaltado pelo regime nazista como o produtor da verdadeira arte alemã. A música de Wagner segue até o final da explanação sobre a Estetização da Política. Outra trilha significativa aparece ao final do programa. Após comentarmos sobre a politização da arte, a passagem para o último bloco se dá ao som da banda norte-americana Lipps Inc., em específico, o sucesso da música disco “Funkytown”³³. A escolha deu pela música ser representante de um gênero que se aproveita de vários estilos culturais e por representar a importância da diversidade na produção cultural, a música segue até o final do programa.

³³ FUNKYTOWN. Intérprete: Lipps Inc. Compositor: Steven Greenberg. In: MOUTH to Mouth. Intérprete: Lipps Inc. [S. l.]: Casablanca, 1980. CD single, (4 min.).

O tempo do programa é de quinze minutos. Nos baseamos em um tempo parecido com os selecionados dos programas utilizados na primeira etapa. O intuito era que os estudantes não se desestimulassem com um material muito extenso, mas que, ao mesmo tempo, o programa não fosse apenas uma pílula com pouca informação. No tópico seguinte fazemos um parecer sobre o consumo do programa e sua utilidade no desenvolvimento de nossa quarta e última etapa.

4.1.3.1 Resultados obtidos na terceira etapa

A proposta de desenvolvimento de uma mídia de podcast nos possibilitou maior conhecimento sobre os recursos de montagem da mídia e sua operacionalização, assim ela representa o produto que ficará como um dos legados deste projeto, mas para além de possuir uma finalidade posterior a atual pesquisa, ela também representa um papel essencial neste trabalho desenvolvido junto aos estudantes da Educação Básica.

A mídia representou o primeiro meio de contato dos estudantes com a obra e os conceitos de Walter Benjamin, autor ao qual essa pesquisa tem em vista desenvolver enquanto conteúdo de trabalho em sala de aula, assim, seu acesso e seu consumo eram essenciais para a continuidade da implementação. Neste sentido, nossa primeira preocupação foi com a acessibilidade ao material, visto que ele não se encontrava postado em nenhum meio digital como os demais itens utilizados na primeira etapa.

O acesso ao podcast ocorreu ainda em sala de aula, onde ao final da segunda etapa compartilhamos o slide mencionado e constante no Apêndice 4, assim que compartilhado e dado o comando alguns estudantes logo conseguiram ter acesso ao material, encaminhamos que estes salvassem o arquivo em seu aparelho de celular. Assim, como na primeira etapa nem todos os estudantes conseguiram acesso ao arquivo naquele momento, neste sentido combinamos que um dos alunos representantes da turma enviasse o arquivo no grupo de *WhatsApp* utilizado pelos estudantes para o compartilhamento de arquivos relacionados aos conteúdos curriculares e atividades. Os estudantes afirmaram conseguir acessar o arquivo seja pelo celular, seja pelo computador em casa.

Na semana seguinte, antes de iniciarmos a quarta etapa, resgatamos a proposta do podcast e tal qual ao início da segunda etapa verificamos o consumo da mídia de podcast por meio de alguns questionamentos aos estudantes. Os resultados foram bem parecidos, a grande maioria dos estudantes haviam realizado o consumo do produto, por mais que poucos tivessem anotado e trazidos dúvidas específicas sobre os conceitos. Um ponto trazido pelos estudantes foi a dificuldade em relacionar o pensamento filosófico de Benjamin com o conteúdo visto até então no componente de filosofia, e nada mais justo, pois de fato os estudantes ainda estavam sendo iniciados aos conceitos e as maneiras próprias da filosofia compreender a realidade.

Ainda, sim, a turma como um todo conseguiu apresentar indícios importantes para a distinção da estetização da política (“arte única e melhor”) e da Politização da Arte (“conscientização das pessoas”). A expectativa para esta etapa era justamente que os estudantes estivessem na aula para última etapa com algumas ideias do que estávamos por desenvolver. Houve casos de alunos que, ao terem consumido o podcast foram atrás de mais informações sobre o autor e os conceitos citados, em sala já sabiam sobre alguns dados biográficos de Walter Benjamin que não haviam sido citados em sala ou no podcast.

As referências colocadas na montagem, como as músicas, não foram percebidas em um primeiro momento pelos estudantes como algo relevante para o fala que estava sendo feita. Mas ao retomar e explicar esses detalhes da montagem conseguimos utilizá-los como uma ótima ilustração de que nos produtos culturais nada é por acaso, tudo é pensado em sua forma e intencionalidade de se comunicar, ao que chamou a luz dos estudantes a necessidade e importância da leitura dos subtextos e contextos de montagem, obras culturais de grande mídia.

Ainda destacamos, que para os professores que queiram se aproveitar da mídia podcast para apresentar um conteúdo aos seus estudantes, também procurem se utilizar dos recursos permitidos de serem explorados pela mídia como a edição, as trilhas e recursos sonoros. E que ao trabalharem com tais recursos procurem explicar aos seus estudantes também a função e intencionalidade de cada recurso utilizado.

Realizado o compartilhamento do material, o consumo pelos estudantes e a retomada em sala, comentamos na sequência da etapa final da implementação e

do estímulo a que os estudantes possam ler e pensar sobre as obras culturais da grande mídia, mas agora, obras que façam parte do interesse e consumo individual, no intuito de promover maior autonomia dos estudantes no exercício da pedagogia crítica da mídia.

4.1.4 Quarta etapa: análise crítica da cultura da mídia a partir de Walter Benjamin

A quarta etapa de nossa implementação ocorreu de modo próximo à segunda etapa no tocante a sua organização. Ela consistiu em uma proposta para aula síncrona que se desenrolou durante as duas aulas da semana posterior à segunda etapa.

Agora que os estudantes já haviam tomado contato com possibilidades de pensar sobre os produtos da grande mídia por meio do exemplo fornecido pelos podcasts sugeridos na primeira etapa, exerceram uma análise sobre uma obra da cultura da mídia pré-selecionada e se aproximaram dos conceitos de Walter Benjamin para pensar a relação da arte e da política, o objetivo desta última etapa era ofertar para os estudantes mais um momento de análise sobre os produtos da cultura de massa. Mas, o nosso interesse é de que os estudantes julguem sobre qual obra será analisada, e ainda desejamos que eles comparem esta obra de escolha própria com os conceitos de Benjamin que foram apresentados no podcast da terceira etapa e que também são retomados aqui neste tópico.

Consideramos que o nível desta quarta etapa se apoia no percurso que os estudantes realizaram até o momento, assim, acreditamos ter construído uma fundação junto a turma, e agora poderíamos instigar que estes assentem alguns tijolos por si mesmos.

Nesta última parada do percurso ofertamos uma única atividade, mas esta é composta de duas partes, tomamos a decisão por chamar a proposta de trabalho construída de atividade três, com suas partes sendo folha um e folha dois, nossa escolha também teve como intuito deixar claro aos estudantes que se tratava de um trabalho contínuo e dependente um do outro. A folha um representa a retomada e aprofundamento dos conceitos de Walter Benjamin apresentados no podcast, em

específico, a politização da arte e a Estetização da Política, este recurso teve como finalidade firmar alguns pontos sobre estes temas para a turma antes de exercerem a sua prática. A folha dois serviu de instrumento de registro e posterior de avaliação do trabalho de análise de um objeto da cultura da mídia da própria escolha dos estudantes. Nos próximos parágrafos descrevem em detalhes as etapas e desenvolvimento destas últimas aulas da proposta de intervenção, para posterior relato dos resultados.

Iniciamos a aula com a acolhida aos estudantes e a retomada de todo o percurso realizado na última na aula, para isso pedimos que dois estudantes nos contassem o que foi realizado, assim poderíamos verificar se estava claro para turma sobre os passos trilhados até o momento, algo que os alunos em questão retomaram ser maiores dificuldades. Em seguida retomamos a atividade assíncrona da terceira etapa, retomando os itens principais do podcast consumido, verificando seu consumo pelos estudantes e analisando os detalhes da produção, com sua edição, escolha de trilha sonora, etc. Os detalhes deste momento foram descritos nos resultados da terceira etapa.

Depois desta retomada das etapas anteriores, iniciamos a proposta do dia, utilizamos como recursos a mesma central de mídia para reprodução do slide como a aula anterior e folhas impressas com as atividades para agilizarmos a produção dos estudantes. Estes materiais utilizados encontram-se disponíveis no Apêndice 5 deste trabalho.

Ao compartilharmos os slides utilizamos a capa da apresentação desta aula³⁴ para ilustrar nossos objetivos para o momento, bem como realizar a já comentada retomada e verificação da terceira etapa. Em seguida retomamos a mesma agenda com os momentos das aulas utilizado na segunda etapa, para demonstrarmos os percursos que viriam em seguida, como registrado no recurso³⁵ na próxima uma hora e quinze minutos teríamos duas paradas em nossa trajetória, a primeira para tratar com mais detalhes de Walter Benjamin e a indústria cultural e a segunda para pensar “o que podem as obras culturais?” onde foi a etapa em que ocorreu a produção da atividade três.

³⁴ Ver Apêndice 5 - slide 1.

³⁵ Ver Apêndice 5 - slide 2.

O primeiro ponto de nosso trajeto, portanto, visou abordar a contextualização da indústria cultural e a filosofia de Walter Benjamin por meio de uma abordagem expositiva-dialogada. A escolha desta abordagem justifica-se pelo fato do pouco tempo que tínhamos para trabalhar junto aos estudantes, somado às características já citadas sobre a turma, onde não poderíamos assumir que os estudantes já teriam compreendido a história do pensamento bem como o desenrolar e o especificar de seus problemas. Neste sentido, abordamos os temas apresentados não da perspectiva da história da estética ao longo da filosofia, mas sim, tal qual Walter Benjamin na OART (1994) a partir do desenvolvimento dos meios de reprodução técnica em massa, e diferente do autor não dedicamos muito tempo a discorrer sobre a questão *aura* das obras de arte, apesar de apresentar e ilustrar brevemente o conceito como também realizado no podcast produzido e compartilhado com os estudantes sobre o filósofo.

Como os estudantes já haviam tomado alguma ciência destes conceitos por meio da etapa três e recapitulação realizada ao início da aula questão, utilizamos este momento e os materiais de apoio para agir especificamente sobre alguns pontos. Para esta contextualização mais específica da relação entre indústria cultural, cultura de massa e valores sociais, retomamos as produções e análises realizadas pelos estudantes em relação à série, filme e mangá utilizados na segunda etapa³⁶. Assim, o caminho de exposição de conceitos ocorreu, de modo parecido com o que desenvolvemos no tópico 2.1 do segundo capítulo deste trabalho, a partir da explicação do surgimento da indústria cultural a partir do desenvolvimento dos instrumentos de reprodução de imagens, passando pela abrangência que estas obras reproduzidas e veiculadas em grande escala obtiam dentro de um mercado globalizado e como, devido a estas características, as obras culturais adquiriram um potencial gigantesco em relação aos valores presente na sociedade. Diferente da época de Platão, conteúdo trabalhado na aula anterior, as obras não são acessadas pelo público que contempla o artista que interpreta a tragédia ou o poeta que declama seus versos, mas sim pela tela que “imita” o artista ou a vibração do ar que reproduz a voz do poeta nas caixas de som e fones de ouvido. Utilizamos como exemplo, as obras trabalhadas anteriormente, analisando

³⁶ Ver Apêndice 5 - slide 3.

junto aos estudantes o contexto de produção, a abrangência de impacto e os valores e mensagens transmitidos em Wandinha, Super Mario Bros e One Piece.

Tratado sobre este contexto geral da indústria cultural, passamos a apresentar a filosofia de Walter Benjamin, sempre retomando e referenciando as explicações expostas no podcast consumido a título dos alunos se aproximarem mais dos conceitos. Sobre a filosofia de Benjamin estabelecemos que estas ideias que estávamos chamando de “valores sociais/culturais” são tratados pelo filósofo como política. Neste sentido apresentamos aos estudantes um slide com dois parágrafos sobre a relação entre arte e política no pensamento do filósofo³⁷. No primeiro parágrafo apresentamos a mudança possibilitada pelos meios de reprodução na relação entre o público e as obras de arte, algo que resulta dois caminhos possíveis, a “arte alienante” (Estetização da Política) ou uma “arte politizada” (Politização da Arte). O segundo parágrafo faz referência a um recorte da obra OART (1994), em que pelas palavras de Benjamin transmitimos a ideia de como a obra de arte reproduzida pode influenciar as pessoas mesmo na distração e no entretenimento. Ao termos exposto estes conceitos com mais detalhes e atendendo a algumas perguntas e questionamentos pontuais dos estudantes, passamos a nossa última atividade.

A terceira atividade ocorreu, como afirmamos acima, em dois momentos distintos, mas progressivos e relacionados³⁸, seu objetivo geral, como mencionamos, era de que os estudantes exercessem a leitura das obras culturais por eles consumidas no sentido de praticar os princípios necessários à Pedagogia Crítica da Mídia por meio da filosofia de Benjamin. A seguir detalhamos melhor os dois momentos distintos.

O primeiro momento da atividade destinou-se aos estudantes melhor conhecerem e se apropriarem da especificidade dos conceitos de Estetização da Política e Politização da Arte da filosofia de Walter Benjamin. Os estudantes já haviam tido acesso a estes conceitos por meio do podcast acessado assincronamente a aula, bem como pela breve explanação dos conceitos realizados em sala nos momentos prévios a esta atividade, logo, o objetivo agora

³⁷ Ver Apêndice 5 - slide 4.

³⁸ Ver Apêndice 5 - slide 5.

era que os estudantes falassem e discutissem sobre tais conceitos e não apenas os acessarem com a dependência do professor.

Assim, distribuímos novamente os estudantes em grupos distintos de até cinco integrantes, e tal qual a atividade um da etapa dois, os estudantes puderam escolher em qual grupo participar pela afinidade com os colegas. Cada grupo recebeu uma folha com uma tabela que produzimos e que representava uma compilação de características dos conceitos opostos do filósofo trabalhado³⁹. O recurso entregue aos estudantes foi elaborado a partir desta pesquisa, sobretudo, dos itens estudados da filosofia de Walter Benjamin, para a confecção do material tomamos a liberdade de explicar com nossas palavras as características de cada termo, como também realizamos uma certa adaptação de tais itens no sentido de contemplar algumas frentes de análise, como: recursos de montagem utilizados, intencionalidade da representação, relação da mensagem com a imagem, provocação ao pensar e refletir, etc.

A finalidade de tal recurso didático era provocar os estudantes a discutirem sobre as características dos conceitos, bem como instrumentalizar tais estudantes a reconhecerem os princípios característicos de obras que tendem a estetização da política e obras que podem explorar a politização da arte. Neste intuito, encaminhamos que os membros dos grupos discutirem entre si as características apresentadas a partir da leitura do material. Após o tempo destinado à leitura e discussão nos grupos, passamos para uma discussão entre grupos, envolvendo toda a sala. Convidamos grupos específicos a comentarem sobre as impressões da leitura e sobre os apontamentos realizados, para na sequência passarmos para a nossa segunda etapa desta atividade.

O segundo momento da atividade três consistiu em uma atividade individual onde cada estudante recebeu um instrumento próprio para ser preenchido e recolhido, os estudantes deveriam neste momento realizar a escolha de uma obra cultural de seu interesse e utilizá-la como instrumento de análise para verificação dos conceitos apontados por Benjamin, no mesmo instrumento deveriam ainda responder sobre como as pessoas podem ler as obras culturais no sentido de reconhecerem suas mensagens e valores transmitidos. Apesar do trabalho ser

³⁹ Ver Apêndice 5 - Atividade três - folha um.

individual, encaminhamos que os estudantes permanecem em grupos, onde cada indivíduo deveria atentar-se a sua produção, mas assim poderiam contar com o apoio dos colegas para discutir algum ponto em específico.

O instrumento utilizado na segunda parte da atividade, três, consistia em uma folha impressa frente e verso, que contava com alguns comandos e perguntas específicas. Na parte da frente do instrumento⁴⁰ os estudantes encontravam, após o cabeçalho, um campo específico para colocar o nome, visto que esta atividade era avaliativa para a qual, após nossa correção, o professor regular atribuiria uma nota. Em seguida são apresentados os comandos e as questões da atividade. Na primeira pergunta os estudantes deveriam selecionar sobre a qual mídia a obra cultural pertencia por meio de caixas de seleção onde havia algumas opções como: filme, série, música, livro, jogo, anime, mangá e um último campo destinado a outras mídias, caso os estudantes escolhessem alguma mídia não descrita. Tendo selecionado o formato de mídia, a segunda pergunta demandava pelo nome da obra escolhida e seu idealizador ou criador. Esta pergunta tinha como finalidade a especificação da obra a qual o estudante estava se referindo e o reconhecimento de quem a produziu, no intuito de já fazer o estudante começar a ler a obra, buscando compreender de onde ela surgiu.

O terceiro item não era uma pergunta propriamente, porque não demandava nenhum registro, apenas encaminhava alguns questionamentos para promover a reflexão do estudante sobre a obra cultural consumida para embasar melhor as respostas que seriam registradas nas perguntas quatro e cinco. Estas questões postas para reflexão se dividiam em quatro áreas: contexto, análise formal, análise temática e influência social. O contexto tinha como finalidade a compreensão sobre a época e as condições em que a obra foi produzida. A análise formal destinava-se à compreensão do estilo artístico adotado pelo produto escolhido. A análise temática teve a intenção de reconhecer temas tratados na obra, os principais e os secundários, os apresentados de modo explícito e implícito, etc. No último item, a influência social serviu para os estudantes pensarem sobre como a obra impacta a sociedade de modo a promover maior ou menor liberdade e justiça aos indivíduos. Respondendo internamente e refletindo sobre estes itens, os estudantes teriam a

⁴⁰ Ver Apêndice 5 - Atividade três - folha dois - frente.

base necessária para analisar e julgar a obra em questão na perspectiva de encontrar nela elementos “alienantes” e/ou “politizadores”

No verso do instrumento⁴¹ encontrava-se a quarta pergunta, sobre especificamente os conceitos trabalhados da filosofia de Walter Benjamin. Exercitando a crítica sobre a obra consumida, os estudantes deveriam relacioná-la ao conceito de Estetização da Política ou de Politização da Arte e apontar argumentos para defender a sua colocação. Neste momento, instigamos que os estudantes consultassem a folha um da atividade três para retomar as características dos conceitos. Na questão havia um campo com caixas de seleção para as duas opções dos conceitos e uma sequência de linhas para apresentação da justificativa do posicionamento.

Por fim, a quinta e última questão demandava que os estudantes descrevessem a partir de uma reflexão pessoal sobre o que as pessoas deveriam realizar para desenvolver maneiras de ler os textos culturais da grande mídia e como esta habilidade poderia contribuir com a nossa sociedade. A intenção de tal provocação era auxiliar os estudantes compreenderem a importância do exercício que eles estavam realizando, pois, esta não deveria ser uma prática encerrada ao final de nossa intervenção. Ao mesmo tempo, delegamos certa autonomia sobre o modo como a mídia poderia ser lida e analisada. Durante a atividade, como nas demais práticas, circulamos pela sala realizando conversas e apontamentos para os grupos e estudantes específicos.

Os estudantes tiveram vinte minutos para o desenvolvimento desta atividade. Ao término do tempo utilizamos mais quinze minutos da aula para convidá-los a apresentar sua produção e análise oralmente. Houve tempo para ouvirmos quatro estudantes. Durante esta exposição dos estudantes aproveitamos para retomar a nossa pergunta inicial da prática e ouvirmos os adolescentes em relação a como as obras culturais podem influenciar a sociedade e os indivíduos?⁴².

Nos minutos finais, fizemos um levantamento geral sobre como foi a experiência dos alunos em relação a toda sequência de atividades ofertadas e

⁴¹ Ver Apêndice 5 - Atividade três - folha dois - verso.

⁴² Ver Apêndice 5 - slide 6.

finalizamos a atividade nos colocando à disposição para qualquer dúvida ou interesse para aprofundamento no tema⁴³.

Assim, encerramos as quatro etapas de nossa implementação, planejadas e desenvolvidas junto a uma turma do Ensino Médio, passaremos agora a análise dos resultados desta última etapa.

4.1.4.1 Resultados obtidos na quarta etapa

A quarta etapa de nossa implementação representa a compilação do trabalho, que foi realizado durante toda a nossa pesquisa acadêmica, apresentada nos capítulos anteriores e também das três etapas que a antecederam. Afinal, sem a realização do trabalho prévio a prática poderia se tornar algo isolado e desconectado do contexto ao qual pertenciam os estudantes envolvidos em nossa atividade. Logo, os resultados aqui apresentados representam não somente aqueles obtidos a partir da efetivação da etapa descrita no tópico anterior, mas também do conjunto de todo trabalho que desenvolvemos e relatamos até aqui.

O trabalho realizado ao início da aula da quarta etapa, sobre a mensuração e verificação do consumo do podcast produzido, teve seus resultados apresentados anteriormente. Neste sentido, teremos como foco o rendimento obtido a partir da exposição dos conceitos de Walter Benjamin que ocorreram na aula e da atividade três, em seus dois momentos específicos.

O momento inicial da quarta etapa, que consistiu na exposição dos conceitos, foi proveitoso no sentido de que conseguimos nos valer da aproximação prévia com os conceitos que os estudantes tomaram contato por meio do podcast da terceira etapa. Assim, durante a fala partíamos do que os alunos se lembravam sobre os conceitos por meio de questionamentos como: o que vocês lembram do que foi dito no podcast em relação à indústria cultural? Para então desenvolvermos uma explicação sobre o tema relevante aos objetivos da implementação. Pudemos perceber que apesar de ser uma fala mais expositiva, estes momentos de oferta diálogo e interação com os estudantes foram profícuos para que os adolescentes se mantivessem interessados pelo que estava sendo apresentado, pois, haviam

⁴³ Ver Apêndice 5 - slide 7.

tido acesso às informações previamente a sala de aula, e agora quando apresentamos os temas como os da indústria cultural, ou sobre a relação de arte e política em Benjamin, e ainda os conceitos de estetização da política e politização da arte, os estudantes já tinham o que falar, ou então sobre o que não haviam se apropriado adequadamente.

Para relatar o desenvolvimento da atividade três dividiremos a apresentação dos resultados entre os dois momentos distintos e de seus respectivos instrumentos.

Ao fecharmos a exposição dos conceitos de Benjamin e iniciarmos a atividade três, percebemos que os estudantes tomaram como opção a participação nos grupos tal qual na primeira divisão da atividade um da segunda etapa. Como estavam livres para formar os grupos, o critério de escolha foi o da afinidade. Durante a fase de leitura da folha um da atividade três, os grupos aproveitaram para retomar o que havia sido exposto no podcast compartilhado. Alguns decidiram retomar e ouvir os trechos específicos dos podcasts para compreender melhor a distinção que estava sendo apresentada na tabela que diferenciava a Estetização da Política, da Politização da Arte. Ao percebermos a fuga de algum grupo aos objetivos do momento, o que ocorreu poucas vezes, realizamos intervenções pontuais, conversando com os estudantes e lembrando-os dos objetivos da tarefa.

Quando iniciado a apresentação das impressões do texto e os grupos específicos foram convidados a falarem, tomamos por escolha desta apresentação a percepção obtida enquanto circulávamos nos grupos e ouvíamos o desenrolar dos apontamentos realizados. Nas apresentações os estudantes destacaram suficientemente a distinção dos conceitos, por mais que muitas vezes recorressem a imitar os termos e frases descritos no instrumento entregue. Quando isso era identificado, o que ocorreu apenas duas vezes, solicitamos para os estudantes explicarem com suas próprias palavras o que aquelas características significavam.

De modo geral os estudantes conseguiram apresentar falas coerentes e adequadas ao que foi discutido para a diferenciação da Estetização da Política e da politização da arte, mas ainda assim, também percebemos que os estudantes buscavam resumir, principalmente, a Estetização da Política ao nazismo.

Neste sentido, percebemos a necessidade de um apontamento bem importante. Afinal, por mais que Benjamin deixe bem claro que a estetização da política é uma prática dos regimes fascistas, e incluso neste, uma prática do nazismo alemão, desvincularemos um pouco a ligação desses conceitos por dois motivos. Primeiro, ao “resumir” a Estetização da Política ao nazismo os estudantes podiam confundir as características próprias da estetização, pois podemos dizer que toda obra produzida pelo nazismo é um exemplo da Estetização da Política, mas não podemos dizer que toda obra identificada como Estetização da Política é nazista, não que isso a torne menos perigosa as minorias. O que nos leva ao segundo motivo: hoje o nazismo representa socialmente um termo extremamente pejorativo, o que é complexo, pois quando as pessoas e as produções midiáticas evitam estar relacionadas a tal termo elas caem no erro de não enxergarem os pequenos traços que podem transmitir o culto ao líder, a violência, as minorias, a formulação de uma arte e valor único e as demais características presentes na Estetização da Política.

Realizada a necessária intervenção, os estudantes afirmaram ter compreendido melhor não só o conceito tratado como também a necessidade de sua aplicação sobre as obras culturais.

Os resultados obtidos a partir da realização dos encaminhamentos descritos na folha dois da atividade três demonstra com mais evidências o aproveitamento da implementação da quarta etapa, pois sendo uma atividade individual pudemos ter acesso ao produto de cada um dos trinta três participantes da prática, e como recolhemos as produções registradas no instrumento utilizado também tivemos a oportunidade de analisar mais minuciosamente as reflexões e apontamentos produzidos pelos alunos.

Os itens tidos que se encontravam no instrumento nos permitem realizar certa investigação quantitativa sobre os dados registrados. Registramos esta compilação de dados quantitativos nas tabelas presentes no anexo 3 deste trabalho, os quais demonstram, por meio da primeira pergunta, que dentre os tipos de mídias escolhidas houve destaque para os filmes de longa metragens, com o total de dez alunos escolhendo este tipo de mídia. Logo atrás, com nove escolhas, apareceu a música, seguido das séries e jogos de videogame, ambos com quatro escolhas cada. Livros de literatura tiveram três escolhas. Na sequência, os animes

tiveram duas escolhas. Apenas um estudante escolheu uma obra dos quadrinhos e não tivemos nenhum registro nos itens mangá e outros⁴⁴.

Tais dados demonstram uma predominância das obras audiovisuais, onde filmes e séries, representaram 42% das escolhas realizadas. Vale destacar que os alunos registraram não a obra mais consumida, mas sim um produto de sua preferência. Mais adiante destacaremos alguns dados.

Na continuidade da apresentação dos resultados analisaremos qualitativamente as produções dos estudantes na sequência de perguntas que se encontravam na folha dois da atividade três, trazendo à luz a exposição de alguns dados quantitativos, pois estes também podem nos auxiliar na interpretação da compreensão por parte dos estudantes dos conceitos trabalhados.

A segunda questão apresentada no instrumento demandava o registro do nome da obra escolhida. Neste ponto não percebemos muitas dificuldades dos estudantes, mas o item demandava que além do título da obra fosse registrado o nome de seu criador e idealizador. Foi perceptível que nem todos os estudantes estavam a par das pessoas ou empresas responsáveis pelas obras consumidas. Em mais de 5 trabalhos os alunos não responderam a segunda parte da questão, por afirmarem desconhecerem, mesmo na grande parte que realizou este registro os alunos não conheciam estes dados antes da atividade, realizando a pesquisa na hora de preenchê-la.

O terceiro item é algo que deve ser aprimorado em outra oportunidade, pois por mais que os estudantes tenham relatado a ajuda das questões para reflexão sobre a obra, parte deles não entendeu adequadamente o enunciado, ao que passaram a registrar na folha as respostas a cada uma das questões. Isso os auxiliou na compreensão da obra, mas atrasou a produção das atividades, deixando algumas das questões seguintes em branco. Isso ocorreu em oito trabalhos. Logo, para uma próxima prática recomendamos o uso destas questões em um trabalho prévio à atividade, ou como folha separada de consulta para os estudantes não confundirem as propostas.

Na quarta questão, os estudantes deveriam primeiro apontar a obra consumida como mais próximo do Estetização da Política ou da Politização da Arte,

⁴⁴ Ver Anexo 3 - tabela 1.

para depois justificar a sua escolha com a apresentação de argumentos que vinculassem a obra escolhida às características dos conceitos apresentados. Nesta primeira parte da pergunta, 25 estudantes, cerca de 76%, identificaram a obra analisada como um exemplo de Politização da Arte, enquanto os outros 8 trabalhos, os 24% restantes, julgou a obra consumida como um exemplo da Estetização da Política⁴⁵.

Dos estudantes que relacionaram sua obra com a Politização da Arte apresentaremos algumas das respostas encontradas a título de compreender os argumentos utilizados. Certo aluno, ao escolher enquanto objeto de análise a série “Outer Banks”, produzida pelo canal de streaming Netflix, a identificou com a politização da arte ao apontar que a série apresenta situações de injustiças e preconceitos ocorridas com os jovens protagonistas que ao demonstrar estas situações, ela serviria para conscientizar as pessoas de sua ocorrência⁴⁶. Outro estudante, que optou pela análise de um jogo chamado “Dark Souls”, produzido pela empresa japonesa “Bandai”, afirma que a relação do jogo com a Politização da Arte ocorre pela mensagem apresentada no jogo, não por sua narrativa, mas por sua mecânica. Segundo o estudante, o jogo tem a fama de ser “muito difícil” e que, portanto, muitas pessoas se desinteressam dele logo de início. Para o estudante em questão esta jogabilidade de alta dificuldade seria um paralelo com a vida, onde o que o jogo deseja ensinar é que ao se deparar com grandes desafios não devemos desistir, mas sim tentar diferentes formas de resolvê-los até os superar.

Em relação à Estetização da Política, um aluno que escolheu a série de livros da saga “Instrumentos Mortais”, da autora Cassandra Clare, vinculou a obra a este conceito por afirmar que seu objetivo único é emocionar o leitor, mas sem o provocar a questionar ou a pensar sobre o seu contexto.

Apresentamos aqui parte dos trabalhos apresentados, mas de modo geral identificamos premissas bem parecidas pelos estudantes no momento de julgar suas obras. Os que apontaram para a politização da arte geralmente atrelaram este conceito a mensagens de denúncia de injustiças sociais, preconceitos, conflito entre diferentes interesses de pessoas pertencentes a classes sociais distintas ou

⁴⁵ Ver Anexo 3 - tabela 2.

⁴⁶ Ver Anexo 2 - Texto 1 - segunda etapa.

ainda a mensagens que promovessem uma reflexão no consumidor, enquanto os que apontaram para a Estetização da Política vincularam a temáticas que não refletiam o mundo e as relações como elas de fato acontecem. O que reflete um bom caminho para a compreensão dos conceitos de Walter Benjamin.

No último item do presente instrumento, os estudantes apresentaram, a sua própria maneira, modos de ler as obras culturais e a relevância desta leitura para sociedade. Dentre as respostas registradas, destacamos duas: na primeira o estudante aponta a importância dos indivíduos tentarem se colocar na realidade que o “artista tentou representar”. Assim as pessoas poderiam desenvolver mais empatia com as demais em relação aos problemas sociais vivenciados. Em outro registro, outro aluno comenta que a possibilidade do olhar crítico sobre as obras culturais pode ocorrer a partir da relação da obra com a realidade do espectador. Avaliamos que esta foi uma boa possibilidade registrada. De maneira geral, os estudantes destacaram a necessidade da participação ativa do consumidor em relação à obra, bem como que esta participação pode ser estimulada pelas obras culturais, sobretudo, as destacadas como representantes da Politização da Arte.

Por fim, a socialização das produções ainda no momento síncrono junto a retomada da pergunta inicial sobre “como as obras culturais podem influenciar a sociedade e os indivíduos?”, possibilitou que alguns estudantes apresentassem oralmente suas produções, o que representou o vislumbre de diferentes possibilidades de análise para os demais. Em resumo, quando questionados sobre a nossa pergunta inicial, os estudantes relataram que as obras culturais podem de fato influenciar a sociedade e os indivíduos. Esta consideração foi unânime, e pode ocorrer em diferentes níveis, seja pela mensagem transmitida pelas obras culturais, ou seja, por sua forma. Ainda relataram que esta influência, no geral, colabora para a propagação de valores importantes na sociedade, como a liberdade de opinião e justiça social. Assim, as pessoas devem ser instruídas a perceberem melhor estas mensagens para se apropriarem mais significativamente. Finalizamos a aula com uma devolutiva muito positiva dos alunos, que acharam as práticas diferentes das vivenciadas no cotidiano escolar e que buscariam “pensar mais” sobre o que é “enxergar” nas obras culturais.

Assim, acreditamos que esta quarta etapa oportunizou aos estudantes a possibilidade de se posicionar frente às obras culturais consumidas e também visou

instigar que esta seja uma prática constante em suas vidas. Estabelecendo assim, dois pontos importantes ao buscar desenvolver uma perspectiva crítica sobre os textos culturais reproduzidos pelas mídias de grande público: colocá-lo em prática e de modo contínuo.

Para outros profissionais que queiram implementar esta prática, recomendamos, pela experiência relatada, a necessidade do acompanhamento das produções e o auxílio entre os estudantes sobre as possíveis análises. No cotidiano de sala de aula atendemos muitos estudantes ao mesmo tempo, neste sentido, formular propostas pedagógicas em que os alunos possam se apoiar fazem a diferença em relação à qualidade do trabalho realizado.

Na continuidade de análise sobre a prática realizada, no próximo item apresentamos o fechamento geral da proposta de implementação relacionando-a com os objetivos da presente pesquisa.

4.2 PEDAGOGIA CRÍTICA DA MÍDIA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

O atual tópico visa apresentar a proposta da Pedagogia Crítica da Mídia de Douglas Kellner e sua relação com os resultados obtidos na prática de ensino de filosofia que utilizou obras midiáticas consumidas pelos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de educação. A estrutura deste tópico está segmentada da seguinte forma: a retomada da proposta da Pedagogia Crítica da Mídia de Douglas Kellner, a relação da proposta da Pedagogia Crítica da Mídia e análise sobre os resultados obtidos da prática realizada, e por fim, apontamentos de caminhos e possibilidades para o desenvolvimento da Pedagogia Crítica da Mídia em outros contextos. O intuito é retomar o potencial presente, na prática da realizada e suas possibilidades de trabalho no ensino de filosofia do Ensino Médio, e também apresentar outras possibilidades de implementação da Pedagogia Crítica da Mídia e da aprendizagem significativa no trabalho com demais objetos de conhecimento relacionados à filosofia.

A proposta da pedagogia crítica da mídia de Douglas Kellner foi utilizada como base conceitual para a prática de ensino de filosofia com utilização das obras midiáticas consumidas pelos estudantes conforme relatado anteriormente. A

proposta de Kellner consiste em desenvolver uma leitura das produções midiáticas de modo a identificar os símbolos e mensagens existentes nos textos e subtextos da cultura da mídia, primeiro em sala de aula, com o apoio do professor, mas para que em algum momento no futuro os estudantes desenvolvam a habilidade de verificarem por si mesmos estas mensagens ocultas. Não somente identificarem como também denunciá-las, pois

adquirir um alfabetismo crítico⁴⁷ no domínio da aprendizagem da leitura crítica da cultura popular e da mídia envolve aprender as habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como eles significam e produzem significado, como eles influenciam e moldam seus/suas leitores/as. [...] O desenvolvimento de um alfabetismo crítico deve fortalecer o poder dos indivíduos ao capacitá-los para aprender a ver através das mistificações de seu ambiente, a ver como ele é construído e como funciona e a ver como eles podem se libertar dos aspectos dominantes e opressivos e aprender a refazer a sociedade como uma modalidade do eu e da atividade social. (KELLNER, 2011, p. 121).

Nesta perspectiva de Kellner o trabalho com os textos da cultura da mídia em sala de aula é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais esclarecida e com mais atuação política. O desenvolvimento do diálogo com os estudantes também é um elemento crucial neste processo, a promoção de uma Pedagogia Crítica da Mídia é uma maneira eficaz de encorajar os estudantes a expressar e debater sobre sua cultura e experiências, bem como os modos de opressão e a dominação cultural.

Para os estudantes, o contato com a publicidade, a televisão, o cinema, a música, a internet, entre outros, permite que eles se envolvam mais facilmente com os artefatos de sua própria cultura do que com a cultura literária mais tradicional. A análise de artefatos culturais conhecidos pode revelar a natureza social e culturalmente construída da subjetividade e dos valores, mostrando como a sociedade atribui valor e benefício a algumas atividades, enquanto desvaloriza outras. O estudo crítico da Cultura da Mídia pode ensinar os estudantes a resistir à imposição de certas atividades (consumo exacerbado, competir agressivamente, etc.), papéis de gênero e comportamentos sexistas e racistas, mostrando que essas atividades e modelos não são naturais, benéficos ou mesmo claramente

⁴⁷ Apesar de neste texto em questão Kellner não utilizar o termo Pedagogia Crítica da Mídia, o conceito de Alfabetismo Crítico se aproxima muito do conceito de Pedagogia Crítica da Mídia utilizado no livro “A Cultura da Mídia” (KELLNER, 2001).

bons para a vida coletiva. Essa análise requer um uso cuidadoso da linguagem de valor e uma discriminação entre sistemas alternativos de valores e avaliações sociais (KELLNER, 2001).

Nesta breve retomada da filosofia de Kellner anteriormente exposta em partes do segundo e do terceiro capítulo, reforçamos a importância da implementação pedagógica realizada, pois como narrado, os resultados obtidos com a prática mostraram que a utilização de obras midiáticas como objeto de estudo pode ser uma forma eficaz de desenvolver uma perspectiva crítica sobre os textos culturais produzidos e reproduzidos pelas mídias de grande público, ao mesmo tempo que serve de escopo para o conhecimento e aprofundamento dentro dos conceitos filosóficos.

De modo geral, os resultados obtidos na prática realizada junto aos estudantes do Ensino Médio mostraram que utilizar a Cultura da Mídia como objeto de análise filosófica colabora para o desenvolvimento não somente dos conceitos trabalhados(conteúdo), mas também da própria leitura dos textos midiáticos. A prática foi dividida em quatro etapas: apresentação da proposta, leitura e análise de obras midiáticas, produção de textos críticos e apresentação dos trabalhos. Os resultados obtidos mostraram que, considerando o tempo de implementação, a faixa etária e a série, os estudantes conseguiram desenvolver uma leitura das obras midiáticas de modo a demonstrar uma compreensão mais aprofundada dos temas abordados em relação à filosofia de Platão e de Benjamin, bem como foi possível evidenciar uma leitura sobre a Cultura de Mídia para além de sua mera fruição e entretenimento.

Os resultados obtidos com a prática indicam para a possibilidade de adaptação do desenvolvimento da Pedagogia Crítica da Mídia em outros contextos educacionais e escolares da educação básica, de diferentes modalidades de ensino. Destacamos a seguir algumas considerações e sugestões a futuras práticas que almejam os mesmos objetivos.

Primeiro, pela própria difusão da indústria cultural e a enorme quantidade de produtos culturais de consumo de massa por ela ofertada, fica fácil considerá-la como um pré-requisito já atendido por todos os públicos. Assim se torna plenamente viável a alocação da prática implementada em qualquer modalidade de ensino, abrangendo toda e qualquer geração de nossa sociedade.

Possivelmente as referências que cada público traga sejam diferentes, ou até mesmo desconhecidas do professor, ainda assim, hoje é fácil pensar que do ensino fundamental a EJA, todos os estudantes teriam um bem da Cultura da Mídia para se apoiar nesta prática.

Outro ponto é a possibilidade de diversificar a teoria filosófica utilizada para relacioná-la à obra cultural apresentada pelos estudantes. Aqui o nível de dificuldade na implementação tende a aumentar, pois como relatado anteriormente, a dificuldade em realizar a ação com estudantes da 1ª série do ensino médio não foi por eles não conhecerem previamente a filosofia de Walter Benjamin, mas sim, por eles não estarem tão habituados às práticas e características próprias da filosofia como um todo⁴⁸. Isto pode se tornar um maior empecilho a depender do quanto os estudantes em questão estarão apropriados de nossa disciplina.

Ainda assim, aquele professor de filosofia que desejar trabalhar o próprio conceito de Indústria Cultural, ou a influência da arte na sociedade e nos indivíduos, ou ainda conceitos ligados a moralidade, a liberdade, a política, etc. Têm a possibilidade de customizar esta prática conforme suas intenções pedagógicas.

Enquanto sugestões para aprimoramento da implementação em futuras práticas, instigamos aqueles que visem desenvolver a Pedagogia Crítica da Mídia que para além da produção da reflexão em sala também instiguem e acompanhem seus estudantes na confecção de produtos midiáticos, como a própria mídia podcast, a título de que estes possam devolver para a Cultura da Mídia um produto como resposta aos produtos massificados consumidos. Tal como indica Kellner, não basta ensinar a ser crítico em relação às representações e aos discursos da mídia, nossa próxima geração precisa “aprender a usar a mídia como modalidade de autoexpressão e ativismo social” (2001, p. 425).

Reforçamos ainda sobre compilação das ferramentas didáticas desenvolvidas para esta implementação e registradas nos apêndices deste escrito, por poderem ser um guia para futuras implementações que visem a finalidades parecidas com as aqui abordadas.

Aqui encerramos nosso quarto capítulo, nele apresentamos e narramos a implementação de uma proposta para o desenvolvimento da Pedagogia Crítica da

⁴⁸ Seus “pólos”, como diria Ronai Rocha(2008).

Mídia de Douglas Kellner, descrevendo seus procedimentos e resultados obtidos na prática de ensino de filosofia. Em uma perspectiva mais geral, os resultados mostraram que a utilização de obras midiáticas relacionadas ao ensino de filosofia por meio do exercício da Pedagogia Crítica da Mídia pode ser uma forma eficaz de desenvolver uma perspectiva crítica sobre os textos culturais reproduzidos pelas mídias de grande público. Além disso, ao apresentarmos as possibilidades para o desenvolvimento da Pedagogia Crítica da Mídia em outros contextos educacionais almejamos propagar esta metodologia sobre a compreensão e postura frente a Indústria Cultural, para que cada vez mais nossos jovens “usem os estudos culturais como arma de crítica social, esclarecimento e mudança, e não como mais uma fonte de capital cultural” (*Ibid.*, p. 431).

5 CONCLUSÃO

Antônio José Santana Martins, artisticamente conhecido como Tom Zé, representa um dos grandes artistas tropicalistas da música brasileira e sua obra é marcada pela constante disrupção e inovação musical. Não à toa, Tom Zé está presente na epígrafe deste trabalho⁴⁹, para além da homenagem ao artista, nosso desejo em registrar a letra da música “Jimmy, renda-se”(1970) teve por intuito anunciar os objetivos aqui almejados.

Assim como o artista faz referência e homenageia ícones da música nacional (Caetano Veloso, Gilberto Gil e Gal Costa) e internacional (Jimmy Hendrix, Bob Dylan, Billy Halley e Janis Joplin), aqui buscamos ao longo de toda escrita apresentar os fatos experimentados na docência da filosofia na educação básica e também sua relação com as obras da cultura midiática presentes em nossa vida. Do mesmo modo que Tom Zé anuncia e denuncia o consumo e o mercado da mídia, nos trecho: “butique que tique te gamou” ou “Jarrangil century fox”, semelhantemente, pelos conceitos e práticas descritos, caminhamos para a promoção da análise e reflexão sobre as mensagens presentes nos textos culturais. Ao escrever esta letra, gravá-la e transmiti-la em seus álbuns e shows, o artista tenta (ao menos em nossa interpretação) difundir uma mensagem a ser decifrada sobre indústria da qual pertence, de modo mais pedagógico em nossa prática aqui relatada desenvolvemos possibilidades de promover uma interpretação das obras da indústria cultural consumida pelos estudantes a partir da aplicação dos conceitos de Benjamin e Kellner. Por fim, assim como o cantor brinca com a alternância entre português e inglês, nós misturamos entre as análises conceituais a descrição e exame de produtos da Cultura da Mídia, também almejando certo performatismo (*Ibid.*).

Ao longo deste trabalho, exploramos algumas possibilidades de utilização da cultura midiática consumida pelos estudantes do Ensino Médio para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem propostos pelo ensino de filosofia. Constatamos que os adolescentes estão imersos em produtos culturais da grande

⁴⁹ Sugerimos retomar o texto da epígrafe.

mídia e como naturalmente comparam esses produtos com os temas e autores abordados em sala de aula. Diante desse cenário, destacamos a importância de os professores de filosofia aproveitarem esses recursos culturais para desenvolver as habilidades relacionadas à filosofia com os estudantes.

Com este intuito nos aproveitamos do pensamento de Walter Benjamin como o conteúdo e pressuposto básico a ser trabalhado em sala de aula. Com esta pesquisa, pode-se perceber que a reprodutibilidade técnica da arte e da cultura midiática pode tanto colaborar com a alienação quanto pode instigar a politização da sociedade. Partindo desta dualidade, buscamos desenvolver um trabalho sobre como os educadores podem direcionar essa influência para promover uma consciência crítica e engajada no contexto de sala de aula, por meio da prática realizada e dos resultados reconhecidos.

Ao adotar os conceitos de Cultura da Mídia e a Pedagogia Crítica da Mídia, integrantes da filosofia de Douglas Kellner, os utilizamos como metodologia. Procuramos desenvolver uma abordagem pedagógica que instigue os estudantes a não apenas a consumir a mídia passivamente, mas, principalmente, a compreendê-la criticamente e a relacioná-la com conceitos próprios da filosofia. A aprendizagem significativa de Marco Moreira também desempenhou um papel crucial. A partir dela foi possível reconhecer a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes e sua utilização em sala.

O objetivo central deste trabalho foi estabelecer como o ensino de filosofia pode se beneficiar da cultura midiática consumida pelos estudantes para estimular um pensamento reflexivo sobre a sociedade, sua cultura e sobre si. A prática pedagógica implementada narra a metodologia que permite aos professores envolver os estudantes ativamente, transformando objetos da cultura da mídia em objetos de análise filosófica.

Uma prática essencial para ser desenvolvida com nossos estudantes da educação básica, mas nem por isso algo fácil ou alcançado por meio de uma prática isolada. Mesmo Adorno, neste trabalho citado como alguém que enxergava pouca possibilidade de uso da Indústria Cultural (na perspectiva de Kellner, 2001), aponta para a importância de um trabalho exaustivo e cotidiano com os nossos estudantes, pois “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para a

educação ser uma educação para a contestação e para a resistência (ADORNO, 2003, p. 183)⁵⁰. Este trabalho apresenta uma possibilidade de caminho a ser trilhado, com o potencial para ser adaptado a diferentes contextos. Seus frutos podem ser colhidos desde que as sementes sejam plantadas e cuidadas constantemente.

Como não pretendemos e nem poderíamos esgotar o potencial desta pesquisa, vale ressaltar alguns caminhos possíveis para sua continuidade. A possibilidade de desenvolver outras práticas para análise da Cultura Mídia a partir da exploração de outros conceitos filosóficos e ainda assim buscando desenvolver um alfabetismo crítico se encontra como uma continuidade factível. Para além de provável, um futuro caminho necessário a esta pesquisa é desenvolver práticas de ensino de filosofia que, por estarem embasada na Pedagogia Crítica da Mídia, ensinem e desenvolvam junto aos estudantes formas de denunciar midiaticamente os produtos culturais estetizadores da política, propor intervenções de contra-cultura à mídia massificada, utilizando-se de seus meios e formas, mas com diferente conteúdo a ser transmitido.

Por meio da análise dos quatro capítulos deste trabalho, concluímos que a integração da cultura midiática na sala de aula de filosofia pode enriquecer a experiência educacional dos estudantes, levando-os a uma compreensão mais profunda e crítica do mundo que os cerca. Essa abordagem não apenas promove o desenvolvimento das habilidades filosóficas, mas também empodera os estudantes para se tornarem agentes de mudança em sua sociedade. Assim, a filosofia e a cultura da mídia podem se entrelaçar de maneira frutífera na educação, preparando os jovens para uma participação ativa e consciente no mundo contemporâneo. Pois,

Embora algumas das teorias pós-modernas promovam o cinismo, o pessimismo e o desespero, uma pedagogia crítica não pode ficar presa nessas posições, mesmo que seja fácil entregar-se ao desespero nesta era de hegemonia conservadora. Não podemos desesperar ou desistir. A vinculação de um alfabetismo crítico com tentativas para mudar a direção de nosso sistema político continua um desafio para uma nova política

⁵⁰ Cabe também retomar a definição de Teoria Crítica apresentada por Marcos Nobre, pois está fundamentalmente embutido neste conceito a capacidade de poder construir “um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar.” (2004, p. 10).

crítica, uma política que ainda está para ser produzida. (KELLNER, 2011, p. 124).

Esperançosamente, aqui terminamos. Se não um *series finale* ou um *the end*, por não darmos a pesquisa como encerrada, pelo menos um *season finale*. Nosso *cliffhanger* se faz, não somente na expectativa de poder aprofundar os temas tratados em trabalhos futuros, mas principalmente no desejo de ver outros colegas considerando as vantagens e necessidades das práticas aqui narradas, em uma paráfrase da canção de Tom Zé: “Toque-se rock se rock rock [you]” (JIMMY, RENDA-SE, 1970).

REFERÊNCIAS

#79 – MARIO BROS: A GAMEFICAÇÃO DA NOSTALGIA. [Locução de]: Isabella Alencar; Maneu Messias; Reinaldo Feurhuber. Entrevistada: Raul Tabajara. [S.l.]: Perdidos na Paralaxe, 21 abr. 2023. *Podcast*. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/5YkCOSEqZaZ5xcEolhtlFJ?si=XA45ghSJThC5MdHFi1R9fw>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

2001: uma odisséia no espaço. Direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer Inc. (MGM), 1968. 1 DVD (142 min), son., color.

A NOVIDADE. Intérprete: Paralamas do Sucesso. Compositor: Gilberto Gil. In: SELVAGEM?. Intérprete: Paralamas do Sucesso. Rio de Janeiro: EMI - ODEON BRASIL, 1986. 1 disco de vinil, lado A, faixa 3, (3:10 min.).

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: Educação e emancipação. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 169-186.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade.** Trad. Juba Elisabeth Levy. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Indústria Cultural.** Trad. Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Conceito de Iluminismo. In: ADORNO, T. **Textos Escolhidos.** Trad. Zeljko Loparic. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996 (Coleção Os Pensadores).

ALMEIDA, Saori. Super Mario Bros. se torna 3ª maior animação de todos os tempos: Produção fica atrás apenas dos dois filmes de Frozen. In: Pazos, Ottoni & Cia. **Jovem Nerd.** [S.l.]. 25 mai. 2023. Disponível em: <<https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/super-mario-bros-3-maior-animacao-da-historia/>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

ANTICAST. Spotify, 2014. Disponível em: <<https://open.spotify.com/show/40luG6Qs0lwYntanTQbpDJ?si=97bb1f64d9944509>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

AUSUBEL. D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.

BLAISE Pascal. Direção: Roberto Rossellini. Itália: Luce, 1972. 1 DVD (129 min), son., color.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 de nov. de 2022.

BRASIL PARALELO. A PRIMEIRA ARTE | EPISÓDIO 1/3 – Ressonância. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zOPY4xDDTis>>. Acesso em: 18/07/2022.

BREVE, Giovana. Wandinha: Saiba por que série da Netflix é o novo sucesso do streaming: Lançada em novembro, produção com Tim Burton quebrou recordes de audiência. In: OMELETE COMPANY. **Omelete**. São Paulo, 8 dez. 2022. Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/series-tv/wandinha-sucess-netflix-motivos#13>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BUCKINGHAM, Will (org.). **O Livro da Filosofia**. Trad. Douglas Kim. 3ª ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 7ª ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. 7ª ed. Tradução de Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BONINI, T. A “segunda era” do podcasting: reenquadrando o podcasting como um novo meio digital massivo. Tradução: Marcelo Kischinhevsky. In: **Radiofonias** - Revista de Estudos em Mídia Sonora, Mariana, v. 11, n. 01, p. 13-32, jan./abr. 2020. <<https://periodicos.ufop.br/radiofonias/article/view/4315>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARDOSO, Marcelo; VILLAÇA, Lenize. Podcast no Brasil: Disrupção de modelos de comunicação ou submissão à lógica de grupos hegemônicos de poder? In: **ALTERJOR**: Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP), São Paulo, v. 1, n. 25, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/193021>>. Acesso em: 11 set. 2022.

CARVALHO, Daniel G. de. **Filosofia para Mortais**: pensar bem para viver bem. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993 (Coleção Primeiros Passos).

CULTURA Pop e Filosofia: Quadrinhos, Cinema, Seriados, Animações, Internet e afins. Heraldo Aparecido Silva (org.). Paraíba: Marca de Fantasia, 2021. Série

Veredas, 49. Disponível em: <<http://bit.ly/culturapopefilosofia>>. Acesso em: 18 ago. 2022. (E-BOOK)

DAROS, Otávio. Douglas Kellner: a retomada da teoria crítica frankfurtiana sob o impacto da leitura de Marcuse. *In: Novos Olhares* - Vol.7 N.1. São Paulo: USP, 2018.

DESCARTES. Direção: Roberto Rossellini. Itália: Luce, 1974. 1 DVD (162 min), son., color.

FAÇANHA, Luciano da Silva; LEITE, José Assunção Fernandes; CRUZ, Eliete da Silva. Platão: crítica e censura a poesia. **Griot**, Bahia, v. 13, n. 1, p. 37-55, jun. 2016. ISSN: 2178-1036. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5766/576664568003/html/>>. Acesso em: 6 mai. 2023.

FALABRETTI, Ericson Savio; OLIVEIRA, Jelson Roberto de. **Didática de Filosofia**. Curitiba : IESDE Brasil S.A., 2010.

FERRO, Maria G. D; PAIXÃO, Maria S. S. L. **Psicologia da aprendizagem**: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento. Teresina: EDUFPI, 2017.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Podcast: novas vozes no diálogo educativo. *In: Interacções*, v. 9, n.23, p. 102-127, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.25755/int.2822>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNKYTOWN. Intérprete: Lipps Inc. Compositor: Steven Greenberg. *In: MOUTH to Mouth*. Intérprete: Lipps Inc. [S. I.]: Casablanca, 1980. CD single, (4 min.).

GOD of War. 1ª ed. Califórnia (EUA): Sony Interactive Entertainment, 2018. 1 jogo eletrônico.

GRUTTER, Felipe. Filmes 'sérios' da Marvel são os únicos realmente bons - o resto é repetição de fórmula: Potencial do estúdio vai muito além de piadas e tramas repetitivas. *In: UOL. RollingStone Brasil*. São Paulo, 10 jun. 2020. Disponível em: <<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/filmes-serios-da-marvel-sao-os-unicos-realmente-bons-o-resto-e-repeticao-de-formula/>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

HANNAH Arendt. Direção: Margarethe Von Trotta. França: Zima, 2012. 1 DVD (109 min), son., color.

HOMEM-ARANHA. Direção: Sam Raimi. Produção: Avi Arad; Stan Lee. Roteiro: David Koepp. [S.I.]: Sony Pictures Entertainment, 2002. (121 min), DVD, son. color. Legendado. Port.

IRWIN, W.; JOHNSON, D. K. **Introducing Philosophy Through Pop Culture: From Socrates to South Park, Hume to House**. United Kingdom: John Wiley & Sons, 2010.

IRWIN, William. **And Philosophy**. The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://andphilosophy.com/>. Acesso em: 23 out. 2022.

JAMESON, Fredric. Reificação e utopia na cultura de massa. In: _____. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

JIMMY, renda-se. Intérprete: Tom Zé. Compositor: Tom Zé. In: TOM ZÉ - 1970. Intérprete: Tom Zé. São Paulo: Estúdios da GAZETA, 1970. (3:40 min.).

KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é esclarecimento?. In: MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009. p. 406-415.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** - estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: EDUSC, 2001.

_____. **A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo**. Líbero, São Paulo, v. 06, n. 11, p. 4-15, 2004.

_____. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. D. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 101-128, (Coleção Estudos Culturais em Educação).

LAURO, Rafael; TRINDADE, Rafael. **Razão Inadequada**. Produção de conteúdo independente sobre Filosofia. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/>. Acesso em: 16 out. 2022.

LEITE, Sidney. Reflexões sobre comunicação e sociedade: as contribuições de Douglas Kellner. 2004. In: **E-Compós**, 1, 1-18. Disponível em: <http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/5>. Acesso em: 08 out. 2022.

LINS, Andréia Chiari. Walter Benjamin e a educação: apropriações de suas teorias para análise da imagem como recurso didático. In: **Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ.**, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

LIPOVETSKY Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: BARCAROLLA, 2004.

LOST. Criação de Damon Lindelof, Jeffrey Lieber e J. J. Abrams. Estados Unidos: ABC Studios, 2004-2010. son., color. Série exibida por Star+. Acesso em: 08 mai. 2022.

LUDOVIAJANTE. YouTube, 2016. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/c/ludoviajante/featured>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

METEORO Brasil. YouTube, 2017. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/c/MeteoroBrasil/about>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MR27. One Piece supera Batman em vendas: O 2º quadrinho mais vendido do mundo. In: ONE PIECE EX. **OPEX.** [S.l.]. 20 jul. 2021. Disponível em:
<<https://onepieceex.net/one-piece-supera-batman-em-vendas/>>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

_____. **Aprendizagem Significativa:** A teoria e textos complementares. São Paulo: Lf Editorial, 2012.

_____. ¿AL FINAL, QUÉ ES APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO?. **Revista Currículum**, Espanha, n. 25, p. 29-56, mar. 2012 1130-5371. Disponível em:
<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Passo a passo, 47).

OS AMANTES do café flore. Direção: Ilan Duran-Cohen. França: Vu sur France 3, 2006. 1 DVD (100 min), son., color.

O JOVEM Marx. Direção: Raoul Peck. Alemanha: California Filmes, 2017. 1 DVD (117 min), son., color.

ONE Piece. Tóquio: Shueisha, 1997 - presente.

PANTERA Negra. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige; David J. Grant. Roteiro: Ryan Coogler; Joe Robert Cole. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2018. (135 min), son. color.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná.** Curitiba: SEED, 2021. Disponível em:
<https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PRÄSS, ALBERTO RICARDO. **TEORIAS DE APRENDIZAGEM**. [S.l.]: ScriniaLibris.com, 2012. E-book (57p.) color. Disponível em: <https://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ROCHA, Ronai P. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICK AND MORTY. **Ricksy Business**. Produção de Ryan Ridley e Tom Kauffman. Estados Unidos: Adult Swim, 2014. 1 Série - Netflix (23 min.), Temporada 1, Episódio 11.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: de Nietzsche à Escola de Frankfurt, v. 6. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2006.

SACANÁLISE: Wandinha - 1ª temporada. [Locução de]: Lizandra Brandani; Bianca Dalmaso. [S.l.]: Leonardo Paiva, 4 jan. 2023. Podcast. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/52hooB9ohuiozJrhCc67HH?si=ilsJbC12S5aOQfyh8iLwA>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SANCHES, T. A. Filosofia pop: o fenômeno da popularização da filosofia e suas relações com a cultura midiática. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 125-135, jul. 2011.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa**: modalidade de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

SANTO Agostinho. Direção: Roberto Rossellini. Itália: Luce, 1972. 1 DVD (123 min), son., color.

SOARES, Thiago. Abordagens Teóricas para Estudos Sobre Cultura Pop. In: **LOGOS – Comunicação e Universidade** - Cidades, Culturas e Tecnologias Digitais - v. 2, n. 24. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

SÓCRATES. Direção: Roberto Rossellini. Itália: Luce, 1971. 1 DVD (120 min), son., color.

STROMAE. **Stromae - carmen** (Clip Oficial). YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UKftOH54iNU>>. Acesso em: 24/06/2022.

SUPER Mario Bros. O filme. Direção: Aaron Horvath; Michael Jelenic. Produção: Chris Meledandri; Shigeru Miyamoto. Roteiro: Matthew Fogel. EUA, Japão: Universal Pictures; Nintendo; Illumination Entertainment, 2023. (92 min), son. color.

THE CLASH. **London Calling**. Inglaterra: Sony Music Entertainment UK Limited, 1979. 2 discos sonoros (65 min).

VERBORRAGIA. Spotify, 2020. Disponível em:
<<https://open.spotify.com/show/0d0v8ZyuFVRLFxjkhla0Bf?si=2f63fd8bddd24101>>
. Acesso em: 10 nov. 2022.

WANDINHA. Criação de Alfred Gough e Miles Millar. Estados Unidos: Netflix, 2022. son., color. Série exibida por Netflix. Acesso em: 18 mar. 2023.

WITTGENSTEIN. Direção: Derek Jarman. Reino Unido: Magnus Opus, 1993. 1 DVD (75 min), son., color.

APÊNDICE 1 - UMA ANÁLISE SOBRE FILOSOFIA, SOBRE A CULTURA DA MÍDIA E A MIDIATIZAÇÃO DA FILOSOFIA

A filosofia tem conquistado cada vez mais espaço no cotidiano das pessoas. Assim como o desenvolvimento dos meios de comunicação ofertou a oportunidade do mercado e da propaganda estar em todos os lugares, deu voz a todos os indivíduos por meio das redes sociais, permitiu a mensuração e análise de dados em grande escala para entender padrões e prever comportamentos, a filosofia também encontrou formas de esgueirar-se nestes campos físicos e digitais para estar presente desde a vitrine de grandes livrarias e programas de TV até páginas de memes nas redes sociais.

Há algum tempo presente e difundida apenas em meios ditos eruditos e complexos, hoje, encontramos a filosofia nas mais variadas formas, incluindo pílulas facilmente compreendidas para responder às mais tradicionais indagações sobre a existência e as relações humanas. Poderíamos assim chegar a conclusão de que tal nível de difusão da filosofia poderia empobrecer algo que foi tão caro para a humanidade desenvolver, como também é possível argumentarmos sobre a facilidade e a diversidade de meios de acesso e produção da filosofia no mundo atual. Todavia, “é fundamental que se reflita sobre as produções de sentido resultantes do consumo das novas formas de apresentação da filosofia” (SANCHES, 2011, p. 125). Como exemplificado desde o início deste primeiro capítulo, são muitas as referências diretas e indiretas que as obras da cultura da mídia realizam sobre os temas e os autores vinculados à atividade filosófica. Comentamos sobre como por um lado as obras culturais utilizam-se de temáticas importantes do ponto de vista filosófico e, por outro, como a própria filosofia vem tentando se aproximar mais do cotidiano dos indivíduos.

Agora, existe filosofia nas obras da cultura da mídia? Esta é uma pergunta complexa de se responder, pois para isso teríamos que apontar uma possível localização geográfica, temporal e fixa para a existência da filosofia. Quando René Descartes escreveu *Meditações Metafísicas*, por exemplo, onde estava ou está a filosofia? No ato de Descartes passar para o papel as reflexões que realizava em

sua mente? No registro do texto em si? Ou na reflexão que o leitor realiza a partir do contato com os pensamentos de Descartes registrados no papel?

Por mais interessantíssimos que sejam tais questionamentos, eles fogem um pouco ao escopo do atual trabalho. No entanto, sinalizam para uma distinção fundamental e que para nós é muito relevante. Poderíamos, então, dizer que uma coisa é expressar uma teoria filosófica por meio de uma obra midiática e outra a partir da obra produzida para pensar questões de ordem filosófica independentemente da função ou conteúdo da obra. Para desenvolver um pouco mais esta problemática, bem como compreender a sua relevância para condução desta dissertação, apresentamos nos dois itens seguintes uma análise sobre os produtos da cultura da mídia representantes das duas perspectivas apresentadas, a filosofia comunicada pela mídia e a análise da filosofia sobre as obras midiáticas. Na sequência ao terceiro tópico que se segue, abordaremos o ponto de vista adotado entre tais concepções para a proposição dos objetivos dos presentes neste trabalho.

A filosofia comunicada pela mídia

Certa vez, em 2010, na graduação em licenciatura em filosofia, tivemos a oportunidade de conhecer alguns produtos audiovisuais produzidos com o intuito de transmitir teorias clássicas da filosofia. Em uma aula da disciplina de Introdução a Filosofia assistimos ao filme “Sócrates” de Roberto Rossellini (1971), uma tentativa de traduzir para o cinema o personagem presente nos textos de Platão, misturando com outras características do Sócrates histórico. Justamente pelas referências que constam, o filme se torna interessante para o espectador que teve a possibilidade de ter contato com os textos platônicos ou a outras fontes sobre o personagem, pois agora pode assistir em uma tela as dramatizações de situações antes só vivenciadas em suas mentes a partir da leitura dos escritos de Platão ou sobre Sócrates. Ainda assim, as duas horas do filme se tornam cansativas para serem assistidas na sequência para aqueles que não estão tão familiarizados com a figura de Sócrates ou com os diálogos escritos por Platão. Em determinados momentos o interesse pelo conteúdo filosófico dos diálogos passa para algo mais relacionado a performance do espetáculo, como: “por que os figurantes estalam os

dedos ao invés de bater palmas?”. Mesmo para os conhecedores do contexto das situações interpretadas, a condução do roteiro pode ser um pouco fatigante. Temos na lembrança o ocorrido do próprio professor ter dormido antes dos primeiros quarenta minutos de filme. Será que é isto que encontramos quando tentamos transmitir filosofia por meio dos artifícios utilizados pela cultura da mídia?

O intuito aqui não é desprestigiar a obra de Rossellini, até mesmo porque o diretor tem o mérito de conseguir materializar na tela do cinema a antiguidade clássica grega vivida em Atenas dos séculos III e IV a.c. nas passagens retratadas e nas figuras daqueles personagens. Além do que, do lançamento do filme até o dia em que tivemos o primeiro contato com a obra já haviam se passado praticamente 40 anos. Logo, o tempo de desenvolvimento de narrativas dos filmes que nossa geração estava acostumada era completamente diferente. Ainda assim, pôde-se aproveitar trechos específicos do filme para trabalhar posteriormente com estudantes da Educação Básica, tendo todo um trabalho de contextualização para os estudantes poderem aproveitar-se da obra.

Além de Sócrates, Rossellini também dirigiu outros filmes para narrar a vida dos filósofos como Blaise Pascal (1972), Santo Agostinho (1972), Descartes (1974). Desse modo, os filmes do diretor italiano do século passado compõem a seção de biografias presente nas antigas locadoras, alguns canais de *streamings* de filmes hoje também possuem esta categoria, por mais que seja difícil encontrar os filmes Rossellini em algumas delas. Todavia, tivemos outras produções de outros diretores, que também traduziram para o cinema a existência de figuras importantes para a filosofia como: Wittgenstein (1993), Hannah Arendt (2013), Os Amantes do Café Flore (2006) que se baseia no relacionamento de Simone de Beauvoir e Sartre, O Jovem Marx (2017) e algumas outras obras.

Em 1991, o norueguês Jostein Gaarder publicou seu livro intitulado “O Mundo de Sofia”, que serve tanto como um romance, como também uma introdução a teorias clássicas da filosofia. Por meio da personagem Sofia Amundsen vivenciamos sua jornada junto a um professor de filosofia onde, por meio da apresentação de teorias de grandes filósofos, a narrativa se desenrola, misturando mistério e teoria. Desde o seu lançamento, o livro já vendeu mais de 50

milhões de cópias em todo o mundo⁵¹. Lançado no início dos anos 90's do século passado, "O Mundo de Sofia", ainda hoje, representa uma das mais bem sucedidas tentativas da filosofia ocidental se aproximar do público que não pertence às Academias. A obra foi escrita pensando não somente na qualidade e rigor sobre os temas apresentados, mas também considerando comunicar para um leitor que geralmente não está no foco dos grandes pensadores em geral: o público pré-adolescente. Mas por comunicar tão bem, tanto na escrita quanto na forma para este público-alvo, conseguiu fazer sucesso entre outros públicos que queriam se aproximar das questões e dos autores tratados, mas que a linguagem e forma utilizada nos manuais, enciclopédias e demais textos filosóficos as afastavam. E por falar de enciclopédias e manuais da filosofia, também temos sendo publicados hoje em dia guias resumidos da filosofia, tal qual o Livro da Filosofia (2020) lançado no Brasil pela Editora Globo, que traz um apanhado, nada modesto, de 108 pensadores representados por meio de recortes de suas ideias principais e expostos na sequência do livro em uma ordem cronológica no mais clássico estilo de manuais da história da filosofia. A obra apela pela quantidade, no intuito de ser realmente um livro para consultas introdutórias, ou recapitulações resumidas de um autor, ou outro a ser realizada pelo público em geral.

Vale comentar também sobre a proposta da Filosofia Pop, conduzida por alguns profissionais no Brasil, que tem como intuito debater temas relevantes para o cotidiano no contexto de nosso país e em nosso tempo sob uma perspectiva filosófica e em uma linguagem mais acessível ao grande público. Há uma pluralidade muito grande nesta área. Cabe destacar o trabalho que faz a professora Márcia Tiburi na condução do programa Filosofia Pop produzido pela SESCTV de São Paulo, disponível na internet por meio do YouTube, que comunica para o público de uma maneira um pouco mais convidativa do que os Cafés Filosóficos produzidos pela TV Cultura, de modo a construir um diálogo. Ao longo do programa, a apresentadora conversa com convidados que pertencem a diversos campos da sociedade como: professores de várias áreas, artistas, ativistas, etc. Também cabe

⁵¹ Conforme noticiado no portal O Globo: DUVANEL, Talita. 'O mundo de Sofia' completa 30 anos sem perder a relevância e influenciando gerações. *In*: O Globo. **O Globo - Cultura**. Rio de Janeiro, 23 jan. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/o-mundo-de-sofia-completa-30-anos-sem-perder-relevancia-influenciando-geracoes-1-24850995#:~:text=Segundo%20a%20Companhia%20das%20Letras,50%20milh%C3%B5es%2C%20em%2064%20idiomas>. Acesso em: 9 abr. 2022.

ressaltar a série *Ser ou Não Ser?* (2005-2006) produzida e veiculada pelo programa Fantástico da Rede Globo, que, conduzida pela filósofa Viviane Mosé, apresentava temas e autores clássicos da filosofia por meio da problematização de temas comuns e do diálogo com personagens reais.

Como menção honrosa, cabe também citar aqui obras da mídia podcast. Os podcasts vêm crescendo e sendo inseridos cada vez mais como uma mídia de consumo presente no cotidiano de pessoas de todo o mundo e que vem ganhando cada vez mais espaço no Brasil (CARDOSO; VILLAÇA, 2022). E, compondo parte dos produtos produzidos e veiculados como mídias de podcasts que se dedicam a tratar da filosofia, podemos citar o *Filosofia Pop*⁵² e o *Imposturas Filosóficas*⁵³, ambos surgidos de blogs na internet, onde os autores produzem textos de análises filosóficas sobre temas da atualidade e sobre divulgação de conceitos clássicos da filosofia, conteúdos que passaram a ser transmitidos na mídia podcast por meio de conversas e entrevistas com convidados vinculados a diversas áreas do conhecimento.

Estes últimos exemplos citados comunicam de um modo mais contemporâneo a nossa sociedade do que as obras de Rossellini. Alguns, são exemplos de grande sucesso midiático, envolvendo temas filosóficos, tal qual *O Mundo de Sofia* (1991). Poderíamos ainda citar uma grande quantidade de produções nacionais e internacionais que partem da filosofia para a sua elaboração. Por opção, vamos até aqui nos exemplos. Assim, podemos compreender que não somente há um interesse do grande público em consumir produtos com substância filosófica, como também há um interesse da filosofia em se aproximar dele. Portanto, “a hipótese aqui é que a filosofia pode gerar um poder transformador da realidade, mediante sua popularização, já que pode representar as angústias e esperanças da sociedade” (SANCHES, 2011). No próximo item

⁵² Produto com o mesmo nome da proposta apresentada anteriormente e produzido a partir do blog: *Filosofia Pop*. MARCOS CARVALHO LOPES; MURILO FERRAZ; MARIA ELISA. **Filosofia Pop**. Site que visa divulgar Filosofia como parte da cultura, promovendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. [S.l.]. 2022. Disponível em: <<https://filosofiapop.com.br/>>. Acesso em: 16 out. 2022.

⁵³ Podcast produzido a partir do blog: RAZÃO INADEQUADA. LAURO, Rafael; TRINDADE, Rafael. **Razão Inadequada**. Produção de conteúdo independente sobre Filosofia. [S.l.]. 2022. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/>>. Acesso em: 16 out. 2022.

passaremos a analisar os conteúdos filosóficos produzidos a partir da cultura da mídia.

O olhar filosófico para a cultura da mídia

Tal relação entre a filosofia e o grande público por meio das obras da cultura da mídia representa uma certa conexão e interesse dos consumidores da grande mídia por questões vinculadas a filosofia, uma ligação que existe, principalmente, pela obra trazer a tona reflexões e sentimentos presentes no espírito humano antes mesmo do consumo do produto midiático (JAMENSON, 1995). Assim, não são especificamente os produtos da cultura da mídia que produzem vontades naqueles que os consomem, mas antes, estes produtos reproduzem as vontades que já repousam na própria sociedade:

tais obras são incapazes de administrar angústias sobre a ordem social, a menos que primeiro as hajam revivido e lhes tenham conferido alguma expressão rudimentar; [...] angústia e esperança são duas faces da mesma consciência coletiva, de tal modo que as obras de cultura de massa, mesmo que sua função se encontre na legitimação da ordem existente - ou de outra ainda pior -, não podem cumprir sua tarefa sem desviar a favor dessa última as mais profundas e fundamentais esperanças e fantasias da coletividade, às quais devemos reconhecer que deram voz, não importa se de forma distorcida (JAMENSON, 1995 p. 21).

Portanto, angústia e esperança repousam na consciência da ordem social, consciência esta que está por detrás de todo e qualquer produto humano. Neste sentido, é natural que os produtos culturais da grande mídia reflitam tais temas para trabalharem de diferentes perspectivas sobre eles. Isto posto, podemos pensar que a filosofia não somente pode utilizar-se da cultura da mídia como meio como exemplificamos no item anterior, mas também pode partir dos produtos já existentes para produzir reflexões pertinentes sobre os caminhos e as escolhas temáticas, as fantasias, as aspirações, as analogias e referências, os pontos de partida e de chegada dos produtos culturais.

Há hoje no mercado editorial uma série de trabalhos que buscam problematizar filosoficamente obras da cultura *pop* de grande sucesso. No Brasil a editora Madras tem uma série de publicações neste sentido, desde Harry Potter e

a Filosofia (2011), passando por Os Simpsons e a Filosofia (2004) e Os Vingadores e a Filosofia (2015), chegando até a análise de bandas de muito sucesso como U2 e a Filosofia (2007) e Metallica e a Filosofia (2019). Estas obras contam com a coordenação do professor William Irwin, do King's College na Pensilvânia (EUA). Irwin também é editor da coleção *The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series* que não só publica livros regulares sobre análises filosóficas de obras de grande público como também conta com um site e páginas em redes sociais para divulgação do trabalho como, Twitter e YouTube sob o nome “*And Philosophy*” (SANCHES, 2011, p. 128). Acessando o site *And Philosophy* percebemos o caráter de comunidade que William Irwin propõe sobre a temática. Lá não somente podemos encontrar publicações que praticamente acompanham o cronograma de lançamentos de grandes produções, como também há o convite do próprio editor para qualquer interessado propor temas, críticas e inclusive submeter trabalhos para compor futuras produções (IRWIN, 2022).

Em um caminho parecido ao proposto por Irwin, no Brasil, o professor Daniel Gomes de Carvalho publicou o livro *Filosofia para Mortais* (2020). Na obra, tal qual o professor norte-americano, Daniel utiliza-se tanto de clássicos como sucessos recentes da cultura da mídia para levantar algumas comparações e analogias com teorias essenciais da filosofia, como também parte delas para ter um olhar crítico sobre a atualidade. Por outro lado, diferente de Irwin, Daniel Carvalho não parte especificamente de um produto cultural para então levantar suas considerações. Pelo contrário, ele parte de uma problematização específica que deseja abordar em cada capítulo para então utilizar-se de filmes, séries e demais produtos da cultura da mídia para traçar paralelos e análises críticas em comparação com a nossa realidade para apresentar os conceitos.

A título de exemplo do trabalho realizado por estes autores propomos na sequência uma análise sobre um trecho de uma das obras citadas. Em determinado momento de *Filosofia para Mortais* (2020), Daniel Carvalho propõe a apresentação do conceito “razão instrumental” por meio de uma análise da trilogia de filmes e livros *O Senhor dos Anéis*. Como o conceito relacionado à obra foi originalmente cunhado pelos filósofos da Escola de Frankfurt anteriormente apresentados, pensamos que tal exemplo é de interesse a este trabalho.

No capítulo sete de *Filosofia para Mortais*, o autor propõe uma discussão sobre o desenvolvimento do mundo moderno e as consequências advindas da exploração cientificista e do uso da razão a todo custo. Essa racionalidade teria culminado no desenvolvimento de armas de extermínio em massa e formas opressivas de governos no início do século XX. Aliado a apresentação desta problemática o autor discorre sobre o pensamento de Adorno e Horkheimer, explorando o conceito de razão instrumental, descrevendo o quanto o desenvolvimento da razão ocidental encaminhou a sociedade a buscar o progresso e o sucesso, relegando as nossas aspirações individuais, abafando nossas angústias e sentimentos, tudo em nome da produtividade e eficácia das relações de trabalho e do aumento econômico. Este processo enrustido por uma indústria da propaganda que cria falsas vontades nos indivíduos (CARVALHO, 2020, p. 146).

Em meio a explicação sobre o conceito da razão instrumental, o autor se utiliza da obra *O Senhor dos Anéis* no intuito de demonstrar e elucidar a ocorrência do tema apresentado. Como representante da razão instrumental encontramos na obra o personagem *Saruman*, um mago que em nome do progresso realizava experimentos para produzir super-monstros e queimava a floresta para manter sua indústria do mal a todo vapor. Quem o derrota na história é a própria floresta, que na figura dos *Ents*, criaturas protetoras das florestas com a aparência de árvores humanoides, dá cabo a todo o maquinário opressor a sua existência, uma ótima analogia com as revoltas da natureza contra a humanidade, como as alterações climáticas que já ocorrem devido à exploração exacerbada de seus recursos que nossa sociedade realiza. Segundo o autor:

há um momento em que Gandalf fala sobre uma esfera mágica usada por Saruman, a Palantír, e usa uma frase com a qual todos nós podemos aprender muito: "São perigosos para todos nós os expedientes de uma arte mais profunda do que nós mesmos possuímos". Gandalf resume aqui todo o protesto romântico contra o mundo alienado, no qual nos tornamos estrangeiros na própria vida. A vida, o trabalho, e a técnica não devem ser alheias a nós - essas coisas, pelo contrário, existem para nos servir (CARVALHO, 2020, p. 150).

E talvez seja por isso que na história de *O Senhor dos Anéis* quem salva o mundo ao final da obra são os seres menos gananciosos de toda a Terra Média⁵⁴,

⁵⁴ Local em que se passa a história escrita por J. R. R. Tolkien em *O Senhor dos Anéis*.

os *hobbits*, que estavam “mais preocupados em brincar com a fumaça do cachimbo do que com as fortunas e os impérios do mundo” (*Ibid.*).

Por mais que as colaborações de William Irwin e Daniel Carvalho possuam uma excelente intenção e execução nas análises que se propõem, as obras destes autores ficam restritas ao âmbito editorial, podendo ser acessadas, em grande parte, a partir do próprio livro presente em bibliotecas, ou por meio das livrarias físicas e virtuais. Na mesma linha de Irwin e Carvalho temos outras produções que realizam um trabalho parecido e estão disponíveis em mídias de fácil acesso, como os canais disponíveis no YouTube: *Meteoro Brasil* (2017) e *Ludoviajante* (2016), e os podcasts disponíveis no Spotify: *AntiCast* (2014) e *Verborragia* (2020). Em todas estas mídias encontramos trabalhos curtos que relacionam obras da cultura da mídia a problemas da filosofia e a teorias de pensadores clássicos, em uma linha muito parecida com o exemplo exposto acima. Neste sentido também cabe ressaltar que as obras, os autores e os produtos citados representam uma parcela entre aqueles que interessados no debate filosófico se valem dos produtos culturais já presentes no mercado para tornar seu discurso mais próximo e mais contextualizado ao público que consome estas mídias.

Por mais que as obras apresentadas neste item possam representar uma boa forma de divulgar e de apresentar conceitos filosóficos, nem as obras e nem nós aqui queremos alçá-las ao patamar da pesquisa acadêmica em filosofia. Evidentemente elas não podem substituir os textos clássicos ou o rigor teórico que um pesquisador possui⁵⁵. Ainda assim, elas cumprem bem o papel ao qual se propõe e que William Irwin resume bem em seu livro *Introducing Philosophy Through Pop Culture* (2010), quando comenta sobre “como usar o livro”:

⁵⁶este livro não tem a intenção de dar conta de todas as questões e figuras filosóficas em todos os detalhes. Deixamos isto para os textos filosóficos clássicos e para os professores de filosofia. Este livro pode ser utilizado de diferentes formas em sala de aula. Os capítulos podem ser utilizados

⁵⁵ Cabe também citar aqui que algumas iniciativas de uso da cultura *pop* para pensar filosoficamente têm surgido de dentro da própria academia, a título de exemplo podemos citar aqui os estudos realizados pelo Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo (NEFEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) compilados na obra *Cultura Pop e filosofia* (2021), organizado pelo professor Heraldo Aparecido Silva.

⁵⁶ Texto original: [...] this book is not intended to cover all philosophical issues and figures in exhaustive detail. We leave that for the main text and the professor. This book can be used in a variety of ways in the classroom. Its chapters can be used to introduce a philosophical topic unfamiliar to the student.

para introduzir um conceito filosófico desconhecido para o estudante” (IRWIN; JOHNSON, 2010, p. 3, tradução nossa).

Este comentário de Irwin resume não somente a proposta da obra em questão, mas também, sintetiza toda a intenção de filosofar a partir dos produtos da cultura da mídia: gerar engajamento, contextualizar, trazer uma atualidade para o debate filosófico a partir do cotidiano, sem desconsiderar o valor da fonte filosófica e a importância do papel do professor quando se trata das relações de ensino e aprendizagem em filosofia. Tais trabalhos que buscam apresentar e discutir a filosofia a partir dos produtos culturais representam, além disso, a possibilidade do público em geral também poder refletir, não somente sobre o produto consumido e suas relações sociais e econômicas com a sociedade, mas também sobre as motivações do texto cultural, as angústias e esperanças humanas presentes em sua construção.

Quando filmes como *Pantera Negra* (2018) e *Capitã Marvel* (2019) estrearam nos cinemas, pudemos contemplar a mesma fórmula presente em filmes anteriores de heróis clássicos da Marvel⁵⁷, como *Capitão América* (2011). Só que agora a fórmula se repetia com uma novidade: os protagonistas de tais filmes representavam grupos sociais que nunca estiveram na condução das tramas dos filmes anteriores. Em *Pantera Negra* (2018) a disrupção não somente ocorre por termos um protagonista negro representando o super-herói principal do filme, como também está presente em toda a ambientação, fotografia e figurino do filme, que se baseiam na cultura de povos de matriz africana. Já em *Capitã Marvel* (2019) a quebra de paradigmas não está somente na protagonista mulher, mas também em seu perfil, que não representa o estereótipo submisso e nem hipersexualizado comuns em perfis de personagens mulheres representados por Hollywood. Portanto, como apresentamos anteriormente, na visão de Kellner (2001) existe um espaço de conflito na cultura da mídia, onde ao mesmo tempo que ela age sobre os indivíduos, eles também agem sobre ela, um influenciando o outro, tanto em conteúdo quanto em forma. Por isso, instigar a possibilidade de aprofundamento

⁵⁷ Na imprensa de cinema especializada convencionou-se chamar “Fórmula Marvel” o padrão de narrativa adotada nos filmes do estúdio norte-americano MARVEL Studios, onde de modo geral, o herói começa sua jornada a partir do cotidiano e do mundo comum, o vilão surge a partir de alguma relação com o herói, o protagonista enfrenta o antagonista uma primeira vez e perde, tem uma jornada de recuperação e redenção e por fim o vilão é derrotado, tudo isso recheado de muito humor e sem se levar totalmente a sério (GRUTTER, 2020).

nas questões representadas nos produtos culturais com a intenção de tornar claro as motivações, angústias e esperanças de seus textos caracteriza uma prática filosófica acessível ao cotidiano. Assim, este modo de propagação da filosofia permite que cada vez mais pessoas possam colocar a luz da razão não somente àquilo que é contemplado no produto cultural, como também a si mesmas e a realidade ao seu redor, pois:

o discurso de disseminação da filosofia estabelece uma relação importante com as condições sociais, econômicas e culturais de seus produtores e receptores e não pode ser pensado como independente das relações sociais a que está submetido e nas quais surge. Por isso, a popularização do debate filosófico pode possibilitar que contingentes cada vez maiores de nossa sociedade venham questioná-las, por meio de uma tomada de consciência mais abrangente. A hipótese aqui é que a filosofia pode gerar um poder transformador da realidade, mediante sua popularização, já que pode representar as angústias e esperanças da sociedade (SANCHES, 2011, p. 130).

APÊNDICE 2 - ATIVIDADE ASSÍNCRONA 1



Mestrado Profissional em Filosofia

AULA 10/05/2023



Gosta de alguma das obras abaixo?

Para próxima aula, **escolha uma das obras e acesse o QR Code para ouvir um podcast e compreender um pouco melhor a obra a partir do trecho selecionado** do programa.



**Podcast:
SAC de
Saúde
Mental**



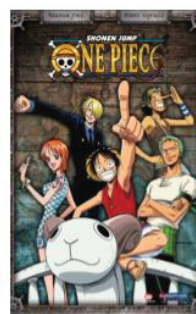
tempo: 09:38- 17:07



**Podcast:
Perdidos
na
Paralaxe**



tempo: 35:25 - 47:49



**Podcast:
OPEX
cast**



tempo: 28:35 - 50:42

LINKS DOS PROGRAMAS:

- SAC de Saúde Mental - SACANÁLISE: Wandinha - 1ª temporada (2023):
<https://open.spotify.com/show/0vwz6tHHYFN3Me2cRPMBR8?si=20b8f5985e4d4884>
- Perdidos na Paralaxe - #79 - Mario Bros: a Gamificação da Nostalgia (2023):
<https://open.spotify.com/episode/5YkCOSEqZaZ5xcEolhtIFJ?si=MKWnIbtpTK68XKf0i10CTQ>
- OPEXCast #183 - Sistema Político em One Piece (2022):
https://open.spotify.com/episode/2KRdsk9M0XC0GliUzfdiHZ?si=LY_xSL6KTu-FIA8K5p1

APÊNDICE 3 - SLIDES E RECURSOS UTILIZADOS DURANTE A SEGUNDA ETAPA

Apresentamos a seguir a sequência de slides apresentadas durante a segunda etapa da implementação.

Slide 1:

PROF-FILO Mestrado Profissional em Filosofia UFPR

A teoria do conhecimento platônica e sua relação estética-política.

Colégio Estadual Santa Cândida - Ensino fundamental, Médio e Profissionalizante.

Professor Alexandre Rafael do Bomfim Almeida.

1ª Série C - 10/05/2023

Slide 2:



Slide 3:

?? PROBLEMATIZAÇÃO ??

Como as obras culturais podem influenciar a sociedade e os indivíduos?

Slide 4:



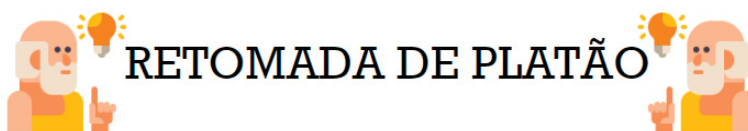
Distribuídos em grupos de até 5 integrantes vamos:

- Realizar coletivamente a leitura do texto entregue sobre a retomada do pensamento de Platão.
- Discutir e responder em grupo a atividade de verdadeiro ou falso constante na folha entregue.
- Socializar e corrigir a atividade realizada.

IMPLEMENTAÇÃO - ATIVIDADE 1



Slide 5:



- A ARTE POSSUI UMA FUNÇÃO SOCIAL E POLÍTICA.
- LOGO, ELA DEVE PREPARAR OS JOVENS E TRANSMITIR “BONS” VALORES.



Slide 6:



Distribuídos em grupos de até 5 integrantes:

- Cada grupo deve escolher uma entre as 4 obras da cultura pop selecionadas - ATIVIDADE 2 - FOLHA 1.
- A partir da obra escolhida, o grupo deve realizar a leitura do posicionamento de Platão em relação a obra na folha entregue.
- Responder ao posicionamento de Platão na ATIVIDADE 2 - FOLHA 2
- Socializar as respostas propostas.



Slide 7:

SOCIALIZAÇÃO




PROF-FILO

Segue abaixo atividade um da segunda etapa da implementação.

Atividade um - frente:



Mestrado Profissional em Filosofia



PROFº ALEXANDRE RAFAEL DO BOMFIM ALMEIDA IMPLEMENTAÇÃO - ATIVIDADE 1 PLATÃO E A ARTE

RETOMANDO PLATÃO



- Discípulo de Sócrates.
- Escrevia em forma de diálogos.
- IDEALISTA - Teoria das Ideias:
 - Distinção entre essência e aparência.
 - Alegoria da Caverna.
 - O conhecimento está na busca pelas ideias (perfeitas e imutáveis).

TEORIA DO CONHECIMENTO EM PLATÃO

MUNDO INTELIGÍVEL: corresponde às ideias, que são formas perfeitas e imutáveis das coisas (essência), esse mundo só pode ser acessado pela nossa alma/razão.
EX: IDEIA/ESSÊNCIA DE CÃO.



MUNDO SENSÍVEL: corresponde à matéria e compõe-se das coisas como as percebemos na vida cotidiana.
EX: RAÇAS DE CÃES EXISTENTES.



PLATÃO E A BELEZA



“E se, para justificar a beleza de alguma coisa, alguém me falar de sua cor brilhante, ou da forma, ou do que quer que seja, deixo tudo o mais de lado, que só me contribui para atrapalhar-me, [...] o que digo é que é pela beleza em si que as coisas belas são belas” (Platão - Fédon)

Para Platão, tão mais belo o objeto é, mais ele se aproxima da “ideia de beleza”. Mas a verdadeira beleza se encontra apenas no mundo inteligível, e por pertencer ao mundo inteligível o belo está atrelado com a ideia de verdade e de conhecimento.

Atividade um - verso:



Mestrado Profissional em Filosofia



A ARTE PARA PLATÃO

Um artista quando faz um desenho busca reproduzir algo que existe neste mundo(mundo sensível) que é o mundo da aparência, do falso. Portanto, a arte seria a *mimesis* para Platão, ela se interessa em copiar/reproduzir algo que não é verdadeiro, assim, ela é uma distorção das verdades/ideias universais presentes no mundo inteligível (ideias). E assim, os artistas seriam inferiores aos filósofos, pois os filósofos sim têm um compromisso com a verdade presente no mundo inteligível.

****mimesis*** = forma de imitação, representação da realidade.

Platão também criticava o teatro grego, pois para ele as obras de arte deveriam ser censuradas quando estimulassem os apetites do corpo, encorajassem mau comportamento, transmitissem inverdades ou inspirassem fantasias sem valor. No entanto, Platão também acreditava que o teatro poderia ser uma forma de educação, se fosse utilizado para ensinar virtudes e valores morais aos espectadores.



A partir do material apresentado da filosofia de Platão, preencha corretamente as lacunas das afirmações seguintes:

- Como a verdade e as ideias são encontradas no mundo sensível, o filósofo deve ser aquele que se dedica a conhecer as coisas pela experiência e contato com os objetos e seres do mundo sensível.

() verdadeiro. () falso.

- Para Platão, a verdadeira beleza se encontra no mundo inteligível e quanto mais próximo dessa "ideia de beleza" um objeto estiver, mais belo ele é.

() verdadeiro. () falso.

- Platão considerava que os artistas buscavam representar em suas obras o belo verdadeiro, enquanto os filósofos falavam da beleza mas sem conseguirem representá-la.

() verdadeiro. () falso.

- Platão acreditava que o teatro poderia ser uma forma de educação se fosse utilizado para ensinar virtudes e valores morais aos espectadores.

() verdadeiro. () falso.

Segue abaixo folhas da atividade dois da segunda etapa da implementação.

Atividade dois - folha 1 - Wandinha:



Mestrado Profissional em Filosofia



**PROFº ALEXANDRE RAFAEL DO BOMFIM ALMEIDA
IMPLEMENTAÇÃO - ATIVIDADE 2 - FOLHA 1
WANDINHA(SÉRIE) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A SOCIEDADE**



"Wandinha" é uma série de comédia e drama adolescente da Netflix. A história segue Wandinha, uma jovem rebelde e gótica que vive em uma cidade pequena e monótona do Texas com sua família conservadora e religiosa. Ela tenta se ajustar à escola e lidar com as complexidades da adolescência enquanto navega pela vida em um ambiente que parece não entender ou aceitar suas escolhas e personalidade. Ao longo da série, Wandinha faz novos amigos, descobre mais sobre si mesma e desafia as expectativas daqueles ao seu redor.



PLATÃO

A arte deve ser avaliada de acordo com seu conteúdo moral e educativo. A série "Wandinha", da Netflix, apresenta elementos de fantasia e humor, e lida com temas relacionados à família e ao crescimento pessoal dos personagens, assim a série pode ser vista como uma crítica à pressão social para se conformar a normas sociais. Ainda assim, a série pode promover uma visão distorcida da família e da sociedade em geral, e também pode ser vista como uma representação problemática de valores como a violência e o individualismo.

Atividade dois - folha 1 - Super Mario Bros.:



Mestrado Profissional em Filosofia



PROFº ALEXANDRE RAFAEL DO BOMFIM ALMEIDA
IMPLEMENTAÇÃO - ATIVIDADE 2 - FOLHA 1
SUPER MARIO BROS(O FILME) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A SOCIEDADE



O filme Super Mario Bros é baseado no popular jogo de videogame com o mesmo nome. Ele segue a história dos irmãos encanadores Mario e Luigi enquanto tentam salvar a princesa Peach das garras do malvado Bowser, o Rei Koopa, em um mundo paralelo chamado Reino dos Cogumelos. Ao longo do caminho, eles encontram várias criaturas estranhas e enfrentam muitos perigos. O filme combina elementos da jogabilidade do videogame com ação ao vivo e efeitos especiais.



O filme Super Mario Bros é uma obra de entretenimento, e como tal, pode ser apreciado por seu valor de entretenimento. No entanto, é importante lembrar que as obras de entretenimento também podem ter um impacto na forma como os jovens pensam e se comportam. A arte deve ser avaliada pela sua capacidade de promover a virtude e o bem comum, levando isso em consideração, é possível que o filme seja considerado questionável em termos de seu conteúdo e mensagem moral. Embora seja um filme de entretenimento popular, ele pode ser considerado excessivamente violento e caótico, e pode transmitir valores que não são compatíveis com o bom comportamento, como a glorificação da violência ou a celebração do egoísmo e do individualismo.

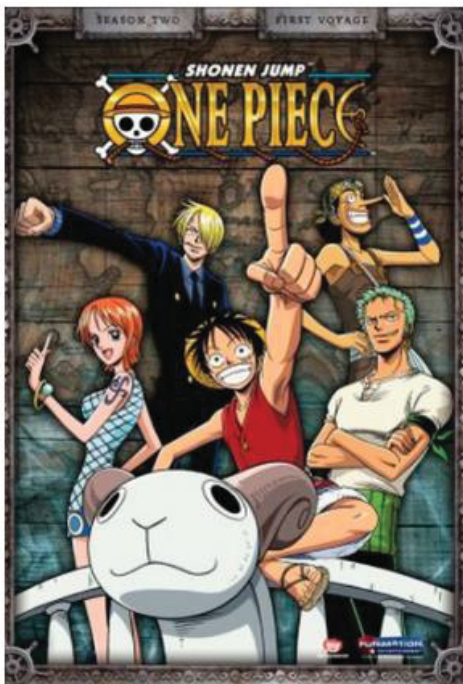
Atividade dois - folha 1 - One Piece:



Mestrado Profissional em Filosofia



PROFº ALEXANDRE RAFAEL DO BOMFIM ALMEIDA
IMPLEMENTAÇÃO - ATIVIDADE 2 - FOLHA 1
ONE PIECE(MANGÁ/ANIME) E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A SOCIEDADE



One Piece é um mangá escrito e ilustrado por Eiichiro Oda. A história acompanha a jornada de Monkey D. Luffy, um jovem pirata com habilidades elásticas após ter comido uma Fruta do Diabo, em busca do tesouro mais cobiçado de todos, o One Piece. Ao longo de sua jornada, Luffy forma uma tripulação de piratas chamada "Os Chapéus de Palha" e enfrenta diversos desafios e batalhas contra outros piratas, marinheiros e governos corruptos. A história é conhecida por sua aventura épica, personagens memoráveis e temas de amizade, coragem e justiça.



A arte tem o potencial de promover valores positivos, como a virtude e o bem comum, mas também pode transmitir valores negativos ou problemáticos. No caso de One Piece, a série aborda temas como a justiça, a igualdade e a liberdade, que podem ajudar os jovens a refletir sobre questões importantes da sociedade em que vivem. No entanto, é importante lembrar que One Piece também trabalha com o tema da pirataria e demonstra como heróis os criminosos daquela sociedade, além de exaltar a violência como meio de conquista dos objetivos, e outras ações que podem ser inapropriados para alguns leitores mais jovens com o consumo de cigarro e álcool.

Atividade dois - folha 2:

Mestrado Profissional em Filosofia

**PROFº ALEXANDRE RAFAEL DO BOMFIM ALMEIDA
IMPLEMENTAÇÃO - ATIVIDADE 2 - FOLHA 2**

A partir do texto presente na folha 1, analise as seguintes questões e utilize o quadro disponível na sequência para registrar as respostas do grupo:

- O grupo concorda com o posicionamento de Platão sobre a obra cultural analisada?
- O público em geral, e principalmente os jovens, só deveriam ter acesso a obras culturais que representassem um bom comportamento?
- Quais questões a obra cultural analisada pelo grupo aborda que são relevantes para a sociedade?

Registre aqui a resposta que daria a Platão diante do argumento apresentado pelo filósofo:

APÊNDICE 4 - ATIVIDADE ASSÍNCRONA 2



Mestrado Profissional em Filosofia
AULA 17/05/2023



Para próxima aula.....

Acesse e baixe o arquivo disponível no QR Code abaixo. Desfrute de nossa análise sobre os conceitos apresentados, anote suas impressões e traga suas dúvidas.



Estetização da Política e Politização da Arte

O podcast produzido encontra-se disponível para acesso e *download* no link e QR Code disponível abaixo:

- link:

[https://drive.google.com/file/d/1BtgTP8xh5NtLp3XhF3KTxSdVOzh9h5/vi
ew](https://drive.google.com/file/d/1BtgTP8xh5NtLp3XhF3KTxSdVOzh9h5/vi
ew)

- QR Code:



APÊNDICE 5 - SLIDES E RECURSOS UTILIZADOS DURANTE A QUARTA ETAPA

Apresentamos a seguir a sequência de slides apresentadas durante a quarta etapa da implementação.

Slide 1:



PROF-FILO Mestrado Profissional em Filosofia UFPR

A politização da arte e estetização da política.

Colégio Estadual Santa Cândida - Ensino fundamental, Médio e Profissionalizante.

Professor Alexandre Rafael do Bomfim Almeida.

1ª Série C - 17/06/2023

Slide 2:



Slide 3:



WALTER BENJAMIN E A INDÚSTRIA CULTURAL

INDÚSTRIA CULTURAL = CULTURA DE MASSA
= VALORES SOCIAIS

WANDER BEE

WANDER BEE

WANDER BEE

WANDER BEE

WANDER BEE

WANDER BEE

Slide 4:



ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA E POLITIZAÇÃO DA ARTE



WALTER
BENJAMIN

- A relação entre arte e política é marcada por uma **dualidade entre uma arte alienante e uma arte politizada**, possibilitada pela mudança na relação do público com as obras de arte devido aos meios de reprodução em massa (TV, internet etc...).
- "...para as massas, a obra de arte seria uma oportunidade de **entretenimento**" MAS, "o **distraído** pode também se habituar. Mais: **poder dominar certas tarefas na distração** prova que resolvê-las tornou-se um hábito para o indivíduo em questão" (BENJAMIN, 1994).



Slide 5:



O QUE PODEM AS OBRAS CULTURAIS?



Distribuídos em grupos de até 5 integrantes:

- Cada grupo deve ler e discutir a distinção dos conceitos **ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA E POLITIZAÇÃO DA ARTE**, constantes na **ATIVIDADE 3 - FOLHA 1**.
- Responder individualmente a **ATIVIDADE 3 - FOLHA 2**.
- Socializar as respostas com o grupo.



Slide 6:

?? PROBLEMATIZAÇÃO ??

Como as obras culturais podem
influenciar a sociedade e os
indivíduos?

Slide 7:



ENCERRAMENTO



VOCÊ COLABOROU COM A
PESQUISA EM ENSINO DE
FILOSOFIA.
MUITO OBRIGADO!



PROFº ALEXANDRE
(41) 99821-3709
@alexandrealmeidabomfim



PROF-FILO

Segue abaixo os itens da atividade três da quarta etapa da implementação.

Atividade três - folha um:



Mestrado Profissional em Filosofia



PROFº ALEXANDRE RAFAEL DO BOMFIM ALMEIDA
IMPLEMENTAÇÃO - ATIVIDADE 3 - FOLHA 1
ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA E POLITIZAÇÃO DA ARTE

Leiam a definição apresentada da Estetização da Política e da Politização da Arte a partir da filosofia de Walter Benjamin:

ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA	POLITIZAÇÃO DA ARTE
- A estetização da política envolve a utilização de técnicas de arte para criar uma imagem ideal/perfeita de algum valor moral/social. - Arte pela arte, cria a partir de um ideal de arte perfeita uma padronização nas representações. Na estetização da política as imagens e formas de representação artística são mais importantes do que a mensagem que deseja transmitir. - A estetização da política não provoca uma discussão entre seus espectadores, já que a ênfase está na imagem e não nas ideias transmitidas. - O objetivo da estetização da política é impactar seu espectador levando-o a se emocionar com a obra, mas sem provocá-lo a questionar o seu contexto e sua realidade.	- A politização da arte envolve a utilização da arte como uma forma de expressar diferentes valores para a sociedade. - A politização da arte utiliza-se de diferentes formas de representação artística, no intuito de se destacar a mensagem a ser transmitida na possibilidade da arte se tornar um veículo de função crítica e provocadora da realidade. - A arte politizada busca abordar questões políticas e sociais relevantes, muitas vezes relacionadas a injustiças e desigualdades. No objetivo de conscientizar o público, mesmo que leigo, de questões socialmente relevantes. - A politização da arte busca tornar o espectador ativo na interpretação e compreensão das obras de arte como expressões sociais, e a recepção crítica da obra também é importante para determinar se ela pode ser reconhecida como uma obra politizada.

Atividade três - folha dois - frente:



Mestrado Profissional em Filosofia



**PROFº ALEXANDRE RAFAEL DO BOMFIM ALMEIDA
IMPLEMENTAÇÃO - ATIVIDADE 3 - FOLHA 2**

NOME: _____

Agora, escolha uma obra cultural de sua preferência e realize uma análise filosófica sobre ela, tendo como guia as perguntas e comandos abaixo:

1. Em que categoria a obra escolhida se encaixa:

- | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|--|
| ☐ Filme. | ☐ Música. | ☐ Livro. |
| ☐ Série. | ☐ Jogo. | ☐ Quadrinho/HQ. |
| ☐ Anime. | ☐ Mangá. | ☐ Outro: _____ |

2. Qual o nome da obra? Quem idealizou/criou a obra?

R: _____

3. Na sequência apresentamos algumas questões para você refletir e embasar a sua análise a ser realizada na pergunta 4.

CONTEXTO - Em qual época a obra foi produzida? qual o objetivo de quem produziu?

ANÁLISE FORMAL - Qual o estilo artístico escolhido para a obra? Que mensagem este estilo passa?

ANÁLISE TEMÁTICA - Quais são os temas centrais apresentados/discutidos na obra? E como estes temas se relacionam com a nossa sociedade ou com alguma questão pessoal sua? Existem mensagens transmitidas de modo implícito na obra? Algo que é comunicado mas não faz parte da história principal?

INFLUÊNCIA SOCIAL - A obra escolhida pode gerar uma influência nas pessoas e na sociedade de modo a produzir uma sociedade com mais liberdade e justiça para todos? Se sim, como ela exerce esta influência? Se não, o que falta para transmitir estes valores?

Atividade três - folha dois - verso:



Mestrado Profissional em Filosofia



O QUE PODE ESTA OBRA?

4. Buscando exercer um olhar crítico sobre a obra escolhida e tendo como base a atividade anterior, a obra que escolheu está mais relacionada ao conceito de **ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA** ou de **POLITIZAÇÃO DA ARTE**? Por quais motivos?

- ☐ Estetização da Política.
- ☐ Politização da Arte.

Justificativa: _____

[illegible]

5. O que as pessoas devem fazer para ler as mensagens e intenções das obras culturais e como isso pode contribuir para nossa sociedade?

R: _____

[illegible]

ANEXO 1 - REGISTROS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEGUNDA ETAPA

Foto dos estudantes trabalhando em grupos durante a segunda atividade da segunda etapa de implementação:





Fotos dos textos produzidos pelos estudantes durante a segunda etapa:

Texto 1 - segunda etapa.

mas deixa claro que nem todos os criminosos pensam
 os pesos mais, mas ^{que esses pessoas} ~~reem~~ lutam contra o governo
 corrupto e injusto, Uma coisa nós exalta
 a violência com mais de cinquenta de objetivos,
 O anime deixa claro que as pessoas (piratas)
 nós são todos ruins, pois algumas tripulações piratas
 até ajudam mais as pessoas de determinada
 ilha mais do que o próprio governo
 mundial.

Texto 2 - segunda etapa.

- Quais questões a obra cultural analisada pelo grupo aborda que são relevantes para a sociedade?

Registre aqui a resposta que daria a Platão diante do argumento apresentado pelo filósofo:

O NOSSO GRUPO ENTROU EM CONCORDÂNCIA COM OS POSICIONAMENTOS DE PLATÃO, POIS, FEZ UMA SÍNTESE ADEQUADA E TEM SEU PONTO VÁLIDO EM RELAÇÃO A EXAUSTÃO COM A PIRATARIA.

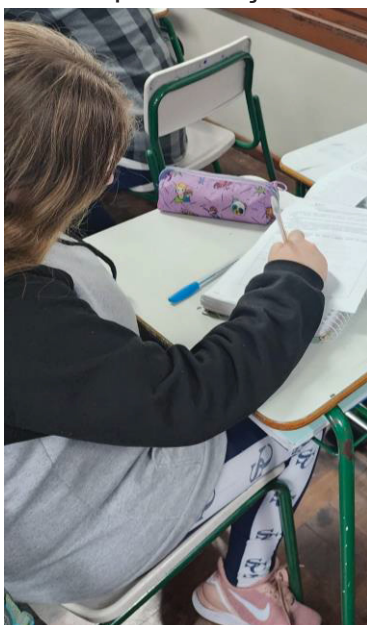
CONCORDAMOS QUE ALGUMAS AÇÕES DO BANDO NÃO SÃO RECOMENDADAS PARA UM PÚBLICO ALVO MAIS JUVIAL, CONCLUINDO, QUE PEECE TEM SEUS PONTOS POSITIVOS E CONSISTENTES E ACREDITAMOS QUE O CONSUMO DE CIGARRO E ALCOOL É NECESSÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PERSONAGENS MAS DEIXA INAPROPRIADO PARA OS TELESPECTADORES MAIS JOVENS.

ANEXO 2 - REGISTROS DA IMPLEMENTAÇÃO DA QUARTA ETAPA

Foto dos estudantes trabalhando em grupos durante o primeiro momento da atividade três na quarta etapa de implementação:



Foto de estudante trabalhando individualmente durante o segundo momento da atividade três na quarta etapa de implementação:



Fotos dos textos produzidos pelos estudantes durante a segunda etapa:

Texto 1 - quarta etapa.

 Mestrado Profissional em Filosofia 

O QUE PODE ESTA OBRA?

4. Buscando exercer um olhar crítico sobre a obra escolhida e tendo como base a atividade anterior, a obra que escolheu está mais relacionada ao conceito de **ESTETIZAÇÃO DA POLÍTICA** ou de **POLITIZAÇÃO DA ARTE**? Por quais motivos?

☐ Estetização da Política.

☒ Politização da Arte.

Justificativa: *Eu acho que está relacionada a arte, pois a politização da arte busca abordar questões políticas e principalmente mostra injustiças, a série passa por várias fases e as fases mostram injustiças por falta de poder, porém serve também para conscientizar as pessoas.*

ANEXO 3 - DADOS QUANTITATIVOS DA QUARTA ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO

Tabela 1:

Tipos de formato da obra cultural escolhida:

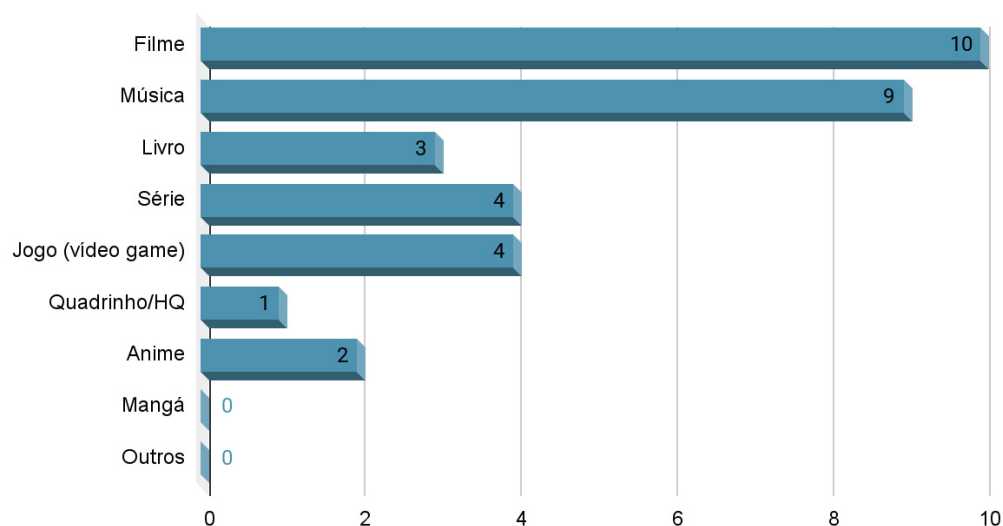


Tabela 2:

Identificação obra como estetização da política e politização da arte

