



**JORDANA RODRIGUES BATISTA**

**DIANTE DA IMAGEM: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS  
PARA OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

**LAVRAS-MG  
2022**

**JORDANA RODRIGUES BATISTA**

**DIANTE DA IMAGEM: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA OS  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr. Carlos Betlinski  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Batista, Jordana Rodrigues.

Diante da imagem: Fundamentos epistemológicos para os  
processos pedagógicos / Jordana Rodrigues Batista. - 2022.  
60 p. : il.

Orientador(a): Carlos Betlinsk.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Imagens técnicas. 2. Processo pedagógico. 3. Leitura de  
imagens. I. Betlinsk, Carlos. II. Título.

**JORDANA RODRIGUES BATISTA**

**DIANTE DA IMAGEM: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA OS  
PROCESSOS PEDAGÓGICOS**

**IN FRONT OF THE IMAGE: EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS FOR  
PEDAGOGICAL PROCESSES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 04 de março de 2022.

Dr. Dalva de Souza Lobo UFLA

Dr. Thiago Antunes Souza PUC Campinas

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke at the end.

Prof. Dr. Carlos Betlinski  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2022**

## RESUMO GERAL

Somos diariamente confrontados por múltiplas imagens reproduzidas por diversos aparelhos digitais. Tendo isso em vista, a pesquisa em tela objetivou compreender o processo de construção do conhecimento por meio da leitura imagética dessas tecnoimagens. A pesquisa foi dividida em dois artigos, o primeiro que traz uma base teórica epistemológica com base nos estudos de Vilém Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013), e o segundo que tem como principal objetivo trazer a representação prática das imagens técnicas na forma de memes como instrumento de aplicação pedagógico. Desta forma, foram propostos como objetivos específicos do trabalho: conceituar imagem técnica e imagem dialética em Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013) e identificar os fundamentos epistemológicos decorrentes da presença dessas imagens nos processos pedagógicos. Diante tal base de dados obtivemos como produto final um pack de memes que inspiram a elaboração de sequências didáticas a fim de contribuir com o processo pedagógico.

**Palavras-chave:** Imagens técnicas. Processo pedagógico. Leitura de imagens.

## GENERAL ABSTRACT

We are daily confronted by multiple images reproduced by different digital devices. Nevertheless, the research on screen aimed to understand the process of knowledge construction through the imagery reading of these techno-images. Though, the research was divided into two articles, the first one brings an epistemological theoretical basis based on the studies of Vilém Flusser (2002, 2012) and Didi-Huberman (1998, 2013), and the second one has as main objective to bring the practical representation of technical images in the form of memes as an instrument of pedagogical application for public schools. In this way, the following specific objectives were proposed: to conceptualize technical image and dialectical image in Flusser (2002, 2012) and Didi-Huberman (1998, 2013) and to identify the epistemological foundations arising from the presence of these images in pedagogical processes. Therefore, we obtained as a final product a pack of memes that inspire the elaboration of didactic sequences in order to contribute to the pedagogical process.

**Keywords:** Technical images. Pedagogical process. Image reading.

## SUMÁRIO

	<b>PRIMEIRA PARTE.....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO GERAL .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES GERAIS.....</b>	<b>12</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>14</b>
	<b>SEGUNDA PARTE.....</b>	<b>15</b>
	<b>ARTIGO 1 DA IMAGEM AO CONCEITO NO PROCESSO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>15</b>
	<b>ARTIGO 2 A PRESENÇA E A MEDIAÇÃO DAS TECNOIMAGENS NO PROCESSO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>35</b>
	<b>ANEXO A - Tutorial de como criar memes com o aplicativo Meme Generator .....</b>	<b>60</b>

## PRIMEIRA PARTE

### 1 INTRODUÇÃO GERAL

Na pós-modernidade somos bombardeados diariamente por múltiplas imagens reproduzidas por diversos aparelhos móveis digitais. Tendo isso em vista, este trabalho objetivou compreender o processo de construção do conhecimento por meio da leitura imagética das tecnoimagens respaldada pelos filósofos Vilém Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013).

Assim, utilizou-se dos fundamentos epistemológicos desenvolvidos por esses autores que, a partir da prática leitora de imagens, consideram as alterações do processo pedagógico mediado pela implementação dos recursos presentes no conteúdo imagético. Posto isso, a pesquisa em tela foi dividida em duas seções, sendo que a primeira traz a conceituação da imagem por parte dos autores, além de seus fundamentos epistemológicos sobre as imagens técnicas para o processo pedagógico, possibilitando a produção do artigo primeiro.

Na segunda seção mencionada, as problematizações e proposições sobre a presença adjunto da mediação das imagens técnicas nos processos pedagógicos foram discutidas com foco na análise da concepção de educação, da técnica e do currículo em Flusser (2002, 2012), especialmente, sobre o conceito de jogo abordado pelo autor ao introduzi-lo nos processos educativos. Estudo que possibilitou a produção do segundo artigo.

Conforme o resultado dos estudos da primeira seção, o artigo científico produzido apresentou como objetivo geral a seguinte pergunta: como a mediação das imagens técnicas altera os processos de construção do conhecimento? Tal questionamento está relacionado à dialética flusseriana aplicada à análise de imagens técnicas, nas tecnoimagens. Em se tratando disso e respaldado por Vilém Flusser (2002, 2012), autor tcheco renomado no campo dos estudos sobre imagem técnica, por trazer ricas contribuições com suas obras, tais como: *O Universo das Imagens Técnicas, Filosofia da Caixa Preta, etc.* E também às obras de Didi-Huberman (1998, 2013), *Diante da imagem e O que vemos e o que os olha* que relatam o estudo sobre a imagem e seus *sintomas* desde os tempos mais remotos, levou-se em consideração as contribuições que mais tarde os artigos científicos produzidos por comentaristas dos filósofos e outros autores sobre o tema, possibilitaram associar diferentes pontos de vista sobre os estudos da imagem fornecendo referencial teórico para o desenvolvimento da presente proposta



Desta forma, foram propostos como objetivos específicos do trabalho: conceituar imagem técnica e imagem dialética em Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013) e identificar os fundamentos epistemológicos decorrentes da presença dessas imagens nos processos pedagógicos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para suporte teórico, a fim de responder à questão de como a mediação das imagens técnicas altera os processos de construção do conhecimento, utilizamos dos fundamentos epistemológicos e também das consequências da presença das imagens teorizadas por Vilém Flusser (2002, 2012), e Didi-Huberman (1998, 2013).

O primeiro autor, o filósofo Vilém Flusser nasceu em 1920 na Checoslováquia na cidade de Praga. “Vilém Flusser fugiu dos nazistas em 1939, ainda quando estudante na Universidade Karlov; ele foi o único membro da família que sobreviveu ao holocausto. Chegou — via Londres — ao Rio de Janeiro em 1940, com esposa e sogros, seguindo para São Paulo, onde fixou residência” (HANKE, 2004, p. 60).

Flusser foi um dos primeiros a perceber as consequências da revolução causada pela nova tecnologia da mídia e informação, e se tornou o único filósofo que admitiu o desafio de um futuro moldado pela mídia, começando por sua filosofia da fotografia. Contrapondo-se a Karl Marx, ele considera não mais a propriedade e a economia, mas a informação e a comunicação como aquilo que confere poder e constitui a infra-estrutura da sociedade. (HANKE, 2004, p. 65).

Por falta de informações biográficas suficientes a respeito de Didi-Huberman, usamos como fonte de referencial teórico o site Wikipédia que nos dá algumas informações sobre Georges Didi-Huberman. O filósofo Didi-Huberman nasceu na França em 1953, é crítico e historiador de arte e professor da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Considerado por muitos o teórico mais expressivo de sua geração, Didi-Huberman ajudou a redefinir o campo de estudos da história da arte e da imagem. Suas obras têm grande influência de Walter Benjamin e Aby Warburg (WIKIPÉDIA, 2022).

Georges Didi-Huberman é filho de um pintor, e desde jovem se habituou com o ambiente de ateliê.<sup>[1]</sup> Ele estudou história da arte e filosofia na Université de Lyon e recebeu seu doutorado na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), em Paris, em 1981, sob a orientação de Louis Marin. (WIKIPÉDIA, 2022).

No processo metodológico foi escolhida a investigação pelo procedimento bibliográfico e webliográfico o qual utilizou-se das principais obras de Flusser, *O universo das imagens técnicas* e *Filosofia da caixa preta* (2002, 2012) e Didi-Huberman, *O que vemos e o que nos olha* e *Diante da imagem* (1998, 2013). Recorremos também ao banco de dados de atividades

didáticas produzidos por meio de *memes*, encontrados na internet, bem como a interpretação sistemática desses textos e imagens para a compreensão dos conceitos epistemológicos que ajudaram no desenvolvimento da análise do problema investigado.

### 3 MATERIAIS E MÉTODOS

Na primeira seção do artigo conceituamos e discorremos historicamente sobre o termo *imagem* em Flusser (2012) e Didi-Huberman (1998) seguindo a base bibliográfica e webliográfica dos fundamentos epistemológicos proposto pelos autores a fim de entender a construção do conhecimento por meio dessas imagens. Na segunda seção focamos nas problematizações e proposições sobre a presença e a mediação das imagens técnicas nos processos pedagógicos, permitindo assim um novo estudo que resultou em um segundo artigo, o qual foi apresentado o seguinte questionamento: Como as imagens técnicas na modalidade de *memes* potencializam a construção do conhecimento no processo pedagógico?.

O primeiro artigo objetiva reafirmar a potencialidade das imagens técnicas no âmbito social e como elas afetam as práticas educativas. O segundo artigo tem como objetivo a construção de uma prática pedagógica diante à mediação das tecnoimagens na modalidade *memes*. Ambos objetivos são direcionados ao emergente “neoanalfabetismo” que é uma preocupação sobre a condição analfabética da sociedade de forma geral ao consumirem as imagens por diferentes veículos midiáticos, mas sem a preocupação de interpretar e refletir sobre sua prática social.

A partir da base de dados acumulada por meio das leituras e registros, foi elaborado um pack de memes com o intuito de expressar a imagem técnica de forma a possibilitar/inspirar a elaboração de sequências didáticas aplicáveis em sala de aula. Os materiais usados para o desenvolvimento da pesquisa foram os livros dos autores supracitados, assim como artigos lidos pelo computador e celular e o aplicativo *meme generator* utilizado também via celular.

#### 4 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A pesquisa em tela propôs a entender como se dá a leitura imagética diante os fundamentos epistemológicos propostos pelos filósofos Didi-Huberman (1998, 2013) e Vilém Flusser (2002, 2012) evidenciando (na maioria das vezes) a falta de um correto manuseio dos aparelhos em prol de uma educação menos alienada. Sendo assim, a problemática do neoanalfabetismo presente na sociedade pode ser relacionada ao consumo alienado das tecnoimagens produzidas pelos aparelhos eletrônicos que estão presentes quase 24h por dia na vida cotidiana do alunado. E para compreender melhor esse dilema, utilizamos de estudos teórico de Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013) cujo aporte metodológico traça possíveis soluções correspondentes aos objetivos mencionados tendo como caminhos possíveis (1) a construção de referências pedagógicas sobre as imagens técnicas utilizadas para potencializar a educação e (2) na criação de uma proposição de prática pedagógica com a mediação das tecnoimagens na modalidade *memes*.

Como mencionado anteriormente, a organização do artigo apresentou duas seções: no primeiro momento uma abordagem da concepção de educação, do currículo e da mediação pedagógica das tecnoimagens em Vilém Flusser. No segundo momento uma abordagem do jogo, da técnica e da criação artística no processo pedagógico. A compreensão de educação mencionada e o processo pedagógico relacionado com a sociedade contemporânea ou com a chamada pós-história de Flusser objetiva encontrar estratégias sobre as práticas pedagógicas a fim de subverter a lógica programática visando recuperar a liberdade das pessoas e dos profissionais da educação diante da cultura de massas e da racionalidade instrumental.

Ambos os artigos focalizam a análise das *tecnoimagens*, porém tal temática abre espaço para inúmeras outras questões que foram mencionadas no processo de investigação e elaboração da pesquisa. Tais como a possibilidade de se aplicar sequências didáticas com memes em uma sala onde todos tenham celular (o que pode ser impossível diante a condição social das escolas públicas brasileiras). Tais questões necessitam de maiores estudos e aprofundamentos teóricos e práticos.

O produto gerado por esta pesquisa (pack de memes) buscou reafirmar e compreender o poder das tecnoimagens na perspectiva epistemológica para elucidar o processo de construção do conhecimento com destaque para ampliação de horizontes de ensino sobre os desafios que se abrem para a inovação pedagógica mediada por imagens técnicas pautadas da filosofia

flusseriana de jogo, da embriaguez e da arte. Assim como no olhar de Didi-Huberman, que nos induz a olhar para além daquilo que é superficial.

## REFERÊNCIAS

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem:** questão colocada aos fins de uma história da arte. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Georges\\_Didi-Huberman&oldid=63078721](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Georges_Didi-Huberman&oldid=63078721). Acesso em: 23 fev. 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998. 34 v.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta:** Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas:** elogio da superficialidade. Coimbra: Coimbra University Press, 2012.

HANKE, M. A comunicologia segundo Vilém Flusser. *Galáxia*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**, São Paulo, v. 7, p. 59-72, abr. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/1371>. Acesso em: 23 fev. 2022.

## SEGUNDA PARTE

### ARTIGO 1 DA IMAGEM AO CONCEITO NO PROCESSO PEDAGÓGICO

#### RESUMO

Sabe-se que na pós-modernidade somos bombardeados diariamente por imagens, principalmente aquelas produzidas por aparelhos móveis, as tecnoimagens. Deste modo procuramos neste trabalho entender o processo de construção do conhecimento por meio dos estudos sobre imagens fundamentado pelos autores Vilém Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013), filósofos conceituados no campo imagético. Objetivamos compreender a construção epistemológica por meio da leitura de imagens técnicas, assim como entender a alteração presente no processo pedagógico a partir da produção das imagens. A pesquisa em tela teve como foco a compreensão dos aspectos conceituais epistemológicos que trazem a conceituação de imagem para os autores, além dos fundamentos epistemológicos das imagens técnicas para o processo pedagógico. Por fim, a escolha do tema de pesquisa justifica-se pela grande presença das imagens técnicas tanto na sociedade quanto nas escolas.

**Palavras-chave:** Leitura de imagens. Processo de construção epistemológica. Processo pedagógico. Imagem técnica.

#### ABSTRACT

It is known that in post-modernity we are daily bombarded by images, mainly attention devices by mobile devices, the technical images. In this way, we intend with this work to understand the process of knowledge construction through studies on images based on the authors Vilém Flusser (2002, 2012) and Didi-Huberman (1998, 2013), renowned philosophers in the imagery field. We aim to understand the epistemological construction through the reading of techniques, as well as to understand the alteration of images presented in the pedagogical process from the production of images. The research on screen focused on understanding the conceptual epistemological aspects that create a conceptualization of image for the authors, the epistemological foundations of technical images for the pedagogical process. Finally, the choice of research topic is justified by the great presence of technical images both in society and in schools.

**Keywords:** Image reading. Process of epistemological construction. Pedagogical process. Technical image.



## INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida tem como tema a pedagogia da imagem técnica e adota como recorte o estudo dos fundamentos epistemológicos resultantes da presença dessas imagens nos processos educativos. O desenvolvimento de tal incursão teórica justifica-se em decorrência da necessidade em se entender de que maneira as imagens técnicas, ou seja, as tecnoimagens alteram a ordem epistemológica dos processos pedagógicos, uma vez que elas tanto podem funcionar como prótese do olhar para ampliar a capacidade de se ver e de se ler a realidade, quanto podem funcionar como biombos na medida em que falseiam os objetos do conhecimento e da realidade.

Assim, com a chegada das imagens técnicas na sociedade de forma inevitável por vias tecnológicas digitais, foi preciso considerar a tecnologia e sobretudo as tecnoimagens como parte do contexto escolar de forma mais específica no que tange ao processo pedagógico na superação da condição de alienação de acordo com Flusser (2002, 2012). Por isso, é preciso ensinar os alunos não só a consumir imagens em diferentes mídias, mas também entendê-las de forma mais aprofundada cuja finalidade os possibilitem decodificá-las e também recriá-las.

Desta maneira, trazemos a dialética flusseriana em torno das imagens técnicas, estudando a maneira com que elas chegaram até as escolas e de que modo as imagens podem funcionar como recursos mediadores no processo pedagógico. Esses são pontos importantes a serem questionados, além de explicitar o problema de pesquisa, sendo ele: Como a presença e a mediação das imagens técnicas no processo pedagógico altera os processos de construção de conhecimento?

Como objetivos específicos este artigo propõe: conceituar a imagem técnica e a imagem dialética em Flusser e Didi-Huberman e também identificar os fundamentos epistemológicos decorrentes da presença das imagens técnicas nos processos pedagógicos.

Como suporte teórico para responder ao problema de pesquisa, a pesquisa é embasada pelos estudos produzidos por Vilém Flusser (2002, 2012), autor tcheco reconhecido por suas contribuições teóricas sobre imagem técnica, especialmente em suas obras *O universo das imagens técnicas* e *Filosofia da caixa preta*. Além disso, recorreremos às obras de Didi-Huberman (1998, 2013), *Diante da imagem* e *O que vemos e o que os olha*, que trazem a história da imagem e seus *sintomas* desde os tempos mais remotos até as problematizações sobre a presença da circulação das imagens nos dias atuais. Por fim, recorreremos aos artigos científicos

de comentadores dos filósofos Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013) que estão diretamente associados aos estudos desenvolvidos no presente trabalho.

Na primeira seção deste artigo, abordamos a questão da presença da imagem técnica e sua relação com o processo pedagógico em Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013), apresentando como principal direcionamento a identificação dos fundamentos epistemológicos das imagens técnicas no processo pedagógico, ou seja, de que maneira os filósofos e autores de obras relacionadas ao estudo da imagem compreendem a construção do conhecimento mediado por elas, sobretudo no que diz respeito as tecnoimagens.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **O CONCEITO DE IMAGEM EM FLUSSER E DIDI-HUBERMAN E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO PEDAGÓGICO**

Nesta seção, elucidam-se a conceituação de imagem em Didi-Huberman (1998, 2013) e Flusser (2002, 2012) e como a presença das tecnoimagens interfere na construção de conhecimento, alterando a condução do processo pedagógico. Assim, a partir de alguns conceitos produzidos por esses autores são discutidos os processos pedagógicos e suas alterações por conta da presença excessiva das imagens, bem como os desafios que o consumo de tais imagens fornecem para os docentes a fim de lidar com os processos pedagógicos de maneira a implementar sua prática docente no uso dessas imagens como instrumento de aprendizado e não somente um instrumento pedagógico de caráter ilustrativo sobre os diferentes conteúdos abordados em sala de aula.

A palavra “imagem” vem do latim *imago* e corresponde à ideia de *semelhança*, que por sua vez, teve origem no grego *mimeses*, que corresponde à ideia de imitação (CAMARGO, 2007). Com isso, a palavra *imagem* por si só representa historicamente uma busca em “reproduzir a realidade”, o que também sugere uma dificuldade de percepção do observador que por vezes pode confundir a realidade material com a representação dos objetos que a constituem.

Vale ressaltar o que o termo *imagem*, do latim *imago*, significa para os povos que falavam essa língua. Para eles, “a palavra *imago* significava a máscara de cera ou de gesso, fabricada a partir do rosto de uma pessoa morta e, portanto, significava o retrato de um morto” (BAITELLO JÚNIOR, 2007, p. 82), logo:

A imagem visual tem uma força enorme de captura do nosso olhar e é porque, talvez, na nossa memória profunda, nós recordemos este medo da morte e por medo da morte nós fabricamos imagens e por medo das imagens nós fabricamos mais imagens e as imagens nos capturam lá no canto. Talvez elas nos ameacem e elas nos recordem muito profundamente que todos somos mortais e, para fugir da morte, existe uma saída: antecipar a própria morte. E essa é a saída que oferece o mundo das imagens que nos devoram, das imagens insistentemente proliferadoras e proliferadas por este mundo afora e que competem pelo nosso olhar. (BAITELLO JÚNIOR, 2007, p. 82).

Considerando exposto, com o bombardeio imagético que recebemos diariamente, surge a necessidade do desvelamento das formas críticas e reflexivas, pois as imagens técnicas advindas dos dispositivos móveis têm grande poder sobre a vida social dos sujeitos, e além disso, elas têm o poder de instituir comportamentos em massa, fator que se torna preocupante quando pensamos nos “consumidores” midiáticos, especialmente, quando eles são crianças e não conseguem desenvolver ainda a mediação necessária para se esquivar da alienação capitalista imposta pelos veículos de comunicação presentes nos aparelhos móveis digitais.

Cabe dizer que a construção de uma cultura visual passa por processos epistemológicos diretamente relacionados aos elementos formadores de uma determinada cultura e de cada momento histórico-social, ou seja, o ponto de partida para qualquer leitura de imagem. Por conta disso, o filósofo Vilém Flusser (2002, 2012) divide o caminho cronológico da história da humanidade em três momentos: a pré-história como o surgimento das imagens tradicionais, a história como sendo a invenção da escrita e por fim a pós-história que seria marcada pela predominância das imagens técnicas (FREIRE FILHO; COELHO, 2011, p. 224).

Para Flusser (2008) as imagens técnicas são representadas por pontos, enquanto as imagens tradicionais são abstraídas de volumes, isso significa dizer que as imagens tradicionais são feitas pelas mãos, preservando assim a dignidade do homem, as imagens técnicas, por conseguinte são impalpáveis e necessitam de teclas e aparelhos diversos. Em outras palavras, o dedo humano pode clicar as teclas e juntar elementos pontuais por diversos recursos tecnológicos tais como pixels, fóton e outros que são responsáveis indiretos pela perda de tal dignidade.

Flusser conceitua o termo “imagem técnica” ou tecnoimagem, como “imagem pós-escrita, não mais feita de planos ou superfícies, mas de pontos, grânulos, pixels” (FLUSSER, 2012, p. 8). A imagem é bidimensional, mas não necessariamente é feita de duas dimensões como os suportes que a transmitem, por exemplo, as telas de televisores, de painéis e de monitores. Essa imagem técnica tem zero dimensionalidade, ou seja, é feita de pontos. Esses

pontos possibilitam que distinção entre imagens técnicas e imagens tradicionais possa ser diferenciada. Por que a imagem técnica tem seus gestos produtores rumo a superfície por meio de pontos, enquanto a imagem tradicional dirige seu gesto produtor rumo à superfície por meio de volumes. A primeira abstrai planos, a segunda concretiza. É aí que Flusser começa com suas reflexões acerca do mundo das imagens técnicas, as quais tendem à nula dimensionalidade. Assim sendo, Flusser (2002, 2012) reitera:

Pontas de dedos são ferramentas que se especializaram em ‘tatear’ quando não se consegue enxergar. Mas nos novos tempos da imagem técnica, elas ensejaram a proliferação das teclas e botões, que fizeram a motricidade regredir ao seu grau mínimo de complexidade, produzindo um tatear que não requer sutileza na recepção de sinais nem diferenciação de texturas e taticidades: apenas apertar botões e teclas. Assim, a escalada da abstração que nada mais é que uma escalada da subtração, consiste na retirada progressiva de dimensões dos objetos, de três para dois, para uma e para zero dimensões. Este é o programa civilizatório seguido por todos nós. Por isso, diante da perda total do espaço só se pode fazer um “elogio da superficialidade”. (FLUSSER, 2012, p. 10).

Nesse trecho, podemos entender o incômodo do filósofo sobre imagens técnicas quando ele aponta a perda de espaço humano para os aparelhos, que fazem os gestos humanos passarem por um processo de minimização, por exemplo no gesto da escrita técnica que reduz o corpo às pontas dos dedos. “Sendo assim, a tal da “dignidade humana” não se encontra no ato de apertar teclas, mas sim no de produzir as teclas. Não eu, não você, mas o seu programador, o inventor da máquina, é livre” (FLUSSER, 2012, p. 44).

Também recorreremos ao filósofo Didi-Huberman (1998, 2013), que parte das imagens cristãs para problematizar a presença das imagens na sociedade contemporânea. O autor objetiva entender as imagens para além de si mesmas, não só enquanto formas e campos expressivos definidos e delimitados, mas também sobre os seus sintomas, ou seja, aquilo que elas nos causam ao permitirmos que nos olhem, considerando as forças míticas que elas carregam, a potência fantasmal e intempestiva que as fazem sobreviver durante os anos.

Didi-Huberman (1998) analisa o encaixe e o conflito entre o visível, a representação do real e sua significação e o aspecto visual representado pela deformação pela nova leitura que ele afirma remontar às imagens cristãs da Idade Média, logo:

Uma imagem em crise, uma imagem que critica a imagem – capaz, portanto, de um efeito, de uma eficácia teórica –, e por isso uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 172).

Para Didi-Huberman (2013) foi a moderna disciplina da História da Arte e sua racionalidade a maior responsável pela tentativa de conciliar e anular essa cesura, esquecendo o visual e dando preferência ao visível. E foi assim que surgiu a dificuldade de pensar na visualidade. Nesse raciocínio, o pensamento teria que ser ampliado para sair daquilo que parece óbvio, isto é, da visibilidade que consiste na aparência primeira das coisas ao olharmos para elas de forma superficial.

Por vivermos sob o regime do visível é difícil olhar verdadeiramente para aquilo que nos olha, e é por isso que precisamos “educar” o nosso olhar, encontrar a cisão entre o que vemos e o que nos olha, conversando com a imagem, deixando que ela também converse com a gente. Diante do vazio que nos inquieta, Didi-Huberman (1998) detecta dois tipos de atitudes diante de tal sentimento: a do homem da crença que procura enxergar para além do visível; e a do homem da tautologia que é indiferente à imagem, pois não se deixa tocar por ela e não a vê além do visível.

Para o autor somente a “experiência visual aurática” consiste na capacidade da matéria artística para sugerir uma presença que está ausente, em outras palavras, consiste na capacidade de reportar memórias que é do homem contemporâneo para conseguir se sobrepor ao dilema da crença e da tautologia. O teórico então propõe que “fechemos os olhos para ver”. “Assim abramos os olhos para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos – ou melhor, para experimentar que o que não vemos com toda a evidência, aquilo que está guardado pela aura, mas que não obstante nos olha como uma obra (uma obra visual) de perda” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 34).

Em Didi-Huberman (1998), tudo começa com um “não saber”. Uma imagem, uma visualidade que nos acerta. A imagem impõe-nos, perturba-nos, persegue-nos, sem que nem mesmo saibamos o que dela perturba, trata e significa. É pra enfrentar o “não saber” e o afeto para produzir um outro saber que a partir dele o historiador da arte se põe a trabalhar (BARROS, 2012).

O autor nos chama atenção para a necessidade de procurar possibilidades diferentes de se pensar a História da Arte, ao indagá-la sempre um “tom de certeza”, tom construído com o passar dos anos na história da humanidade. Além disso, quando o autor desenvolve o minimalismo no livro *O que vemos e o que nos olha*, Didi-Huberman (1998, p. 29) ele nos chama a atenção para um modo de olhar em particular que em termos específicos refere-se “a

capacidade de perceber que o olhar é, fundamentalmente, uma abertura para direções que podem se multiplicar” (SALDANHA *et al.*, 2018, p. 47).

Em acréscimo, na obra *O que vemos e o que nos olha*, a experiência do olhar em Didi-Huberman (1998) elucidada a arte minimalista dos objetos, das coisas, dos traços com relação ao aspecto de seu vazio. Nas palavras do autor:

[...] coisas a ver de longe e a tocar de perto, coisas que se quer ou não se pode acariciar. Obstáculos, mas também coisas de onde sair e onde reentrar. Ou seja, volumes dotados de vazios. Precisemos ainda a questão: o que seria um volume – um volume, um corpo já – que mostrasse, no sentido quase wittgensteiniano do termo, a perda de um corpo? O que é um volume portador, mostrador de vazio? Como mostrar um vazio? E como fazer deste ato uma forma – uma forma que nos olha. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 29).

Partindo do exposto, o que nos leva à condição de olhar e sermos olhados de volta por algo que não se vê com toda a evidência em uma obra de perda? De onde surge a junção do olhar e ser olhado? Didi-Huberman correlaciona que toda imagem carrega em si uma latência, uma potencialidade proposta), e é sobre esse aspecto do vazio que significados dinâmicos e movediços se revelam (MACHADO, 2019). Sendo assim, esses vazios não evidentes e intrínsecos às imagens, quando revelados e acionados, passam a ser preenchidos pelo próprio sujeito de modo a modificar seus significados que parecem estáticos. Isso possibilita abrir a “caixa de representações” na qual estão inseridos os significados relacionados ao objeto ou à imagem olhada pelo sujeito (MACHADO, 2019).

Sendo assim, um dilema se instala na atitude de ver: aquilo que observamos também nos observa, nos rodeia, nos admira e/ou nos oculta. Nas palavras de Didi-Huberman (1998):

O que vemos só vale - só vive - em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 29).

Assim o autor caracteriza a imagem dialética como uma conversa da imagem com o seu observador, e não só é visível, mas também visualizada. Afastando-se do modelo iconológico e formalista, o autor diz que “não há que escolher entre o que vemos e o que nos olha. Há apenas que se inquietar com o entre. Há apenas que tentar dialetizar” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 71). Por que através dos tempos, as culturas se cruzaram por meio de usos distintos da imagem, sejam as imagens elas mentalmente abstratas, baseadas em relatos orais ou em outras experiências perceptivas, sejam imagens visualmente concretas, baseadas em algum suporte

material. Independentemente de sua origem, a imagem passa por duas experiências inseparáveis: a primeira, da ordem da natureza, relacionada ao organismo humano e a outra de ordem cultural ligada ao contexto sociocultural.

A imagem mental advinda do imaginário social, quando oportunizada, é dada por meio de representações codificadas da realidade - prática normatizada pelas relações sociais, pela racionalidade verbal ou por uma razão própria da visualidade. Como uma caixa preta, as imagens mentais conscientes ou inconscientes estabelecem relação de uma forma ambivalente com as imagens reais, entendidas como imagens naturais que são produtos do processo de ver pelos nossos órgãos visuais, já que podem existir, virtualmente, por estímulos táteis, sonoros, olfativos e verbais (FLUSSER, 2008).

As imagens mentais também se relacionam de forma ponderada com as próprias imagens representativas criadas para ocupar o lugar das coisas no mundo. No entanto, pode-se por intermédio dessas imagens representativas aproximar a representação imagética da noção de mundo de determinada cultura pois nelas estão contidos valores intrínsecos da sua produção e de sua significação. Porém Flusser (2008) nos alerta para o fato de que:

[...] decifrar imagens técnicas é também uma tarefa difícil. Porque as imagens técnicas pretendem que elas, também, significam cenas. E que as significam “melhor” (mais fielmente) que imagens tradicionais. As imagens técnicas pretendem que produzem cenas ponto por ponto. Que não passam de superfícies sobre as quais as cenas significadas por elas deixaram seus traços ponto por ponto. As imagens técnicas escondem e ocultam o cálculo e, em consequência, a codificação que se processou no interior dos aparelhos que as produziram. A tarefa da crítica de imagens técnicas é, pois precisamente a de des-ocultar os programas por detrás das imagens. A luta entre os programas mostra a intenção produtora humana. Se não conseguirmos aquele deciframento, as imagens técnicas se tornarão opacas e darão origem a nova idolatria, a idolatria mais densa que a das imagens tradicionais antes da invenção da escrita. (FLUSSER, 2008, p. 36).

O autor considera o fato de que o universo das imagens técnicas é um lugar mágico e provocador, o que exige de nós uma tomada de consciência contra esse fascínio sobre as tecnoimagens, requerendo um novo nível de consciência produtor de imagens técnicas, quando um nível correspondente na condição de receptores dessas imagens. Assim sendo, é preciso abandonar o modelo da história cultural que nos serviu até aqui para localizarmos a posição das tecnoimagens e passar a captar “fenomenologicamente” a maneira pela qual estamos atualmente no mundo. Faz-se necessário entender os movimentos no mundo para que seja possível uma maior e melhor compreensão do significado da tecnologia imagética.

O estudioso das imagens Jacques Aumont elenca três *modus operandi* presentes no ato de olhar: a representação, a ilusão e o realismo. Esses três elementos interagem entre si para construir o poder das imagens nas mais variadas sociedades. Sua representação permite ao leitor se aproximar "por transmissão" de uma realidade ausente. Em consonância a isso, a ilusão é um fenômeno perceptivo provocado pela interpretação psicológica e cultural da representação. Por último, o realismo é visto como uma construção social de regras determinadas que para o autor é "um conjunto de regras sociais, com vistas a gerir a relação entre a representação e o real de modo satisfatório para a sociedade que formula essas regras" (AUMONT, 1994, p. 105).

Tal conjunto de regras sociais interfere no modo como vemos, interpretamos e criamos os aparelhos eletrônicos digitais que irão (re)produzir as imagens, pois em Flusser (2008), temos que:

As imagens técnicas são tentativas de juntar os elementos pontuais em nosso torno e em nossa consciência de modo a formarem superfícies e destarte taparem os intervalos. Tentativas para transferir os fótons, elétrons e bits de informação para uma imagem. Isto não é viável para mãos, olhos ou dedos, já que tais elementos não são nem palpáveis, nem visíveis, nem concebíveis. Logo, é preciso se inventarem aparelhos que possam juntar "automaticamente" tais elementos pontuais, que possam imaginar o para nós inimaginável. E é preciso que tais aparelhos sejam por nós dirigíveis graças a teclas, a fim de podermos levá-los a imaginarem. A invenção desses aparelhos deve proceder a produção das novas imagens. (FLUSSER, 2008, p. 28-29).

Segundo o autor, o processo de produção das imagens técnicas precisa compreender o processo inerente ao campo das virtualidades, pois os elementos pontuais constroem as imagens como material de base introduzido pelo produtor da imagem. Já o material emergente que se compõe é a virtualidade e não apenas o universo material, mas também torna seus sujeitos partes constituintes da virtualidade.

Assim, no processo de criação das imagens técnicas identificamos na obra Flusseriana duas perspectivas, sendo elas: (1) a criação e programação dos aparelhos e (2) a função de inversão dos aparelhos contra seus próprios programas. Na primeira, quem atua são os cientistas e técnicos, na segunda quem atua são os produtores de imagens, logo:

O fotógrafo "escolhe", dentre as categorias disponíveis, as que lhe parecem mais convenientes. Neste sentido, o aparelho funciona em função da intenção do fotógrafo. Mas sua "escolha" é limitada pelo número de categorias inscritas no aparelho: escolha programada. O fotógrafo não pode inventar novas categorias, a não ser que deixe de fotografar e passe a funcionar na fábrica que programa aparelhos. Neste sentido, a própria escolha do fotógrafo funciona em função do programa do aparelho. (FLUSSER, 2002, p. 31).



Sendo assim, percebemos que a programação do aparelho já está definida previamente através de determinados conceitos e direcionamentos os quais são determinados por escolhas possíveis. Com isso, não há liberdade expressa nas imagens técnicas por mais que elas aparentam ser inovadoras. Elas sempre estarão privadas de uma verdadeira liberdade, diferentemente de algumas pinturas tradicionais produzidas pelo homem no uso de tintas e pincéis. Um outro fato importante é o reconhecimento de que as fotografias estão fadadas a uma repetição por se tratar de uma imagem de captura digital.

Para o autor, os aparelhos digitais foram constituídos para transformar possibilidades invisíveis em improbabilidades visíveis, ou seja, os aparelhos contêm programas que se opõem à tendência universal rumo à entropia, termo citado por Flusser (2002, 2012) para se referir ao fato de que toda a informação tende a uma “morte térmica”. Porém, apesar dessa “morte natural” das informações, há uma controvérsia dialética interna ao tratarmos desses aparelhos como armazenadores de informações, posto isso:

Imagens técnicas são, pois, produtos de aparelhos que foram inventados com o propósito de informarem, mas que acabam produzindo situações previsíveis, prováveis. Precisamente, tal contradição inerente às imagens técnicas desafia os produtores das imagens. O seu desafio é o de fazer imagens que sejam pouco prováveis do ponto de vista do programa dos aparelhos. O seu desafio é o de agir contra o programa. Por certo, sem os aparelhos programados as imagens técnicas não podem ser produtivas, porque o “material” com o qual os aparelhos funcionam (os elementos pontuais) são humanamente inagarráveis, inimagináveis e inconcebíveis. Mas, tais como programados, os aparelhos não servem para produzir imagens informativas. É, pois, preciso utilizar os aparelhos contra seus programas. É preciso lutar contra a sua automaticidade. (FLUSSER, 2008, p. 34).

Para o autor, é necessário fazer o *scanning* da imagem para expressar a necessidade de se olhar mais profundamente em direção a ela, e visualizar além da sua superficialidade. “Quem quiser ‘aprofundar’ o significado e restituir as dimensões abstraídas, deve permitir à sua vista vaguear pela superfície da imagem” (FLUSSER, 1998 [1985], p. 27). Nas palavras do autor:

Tal scanning segue tanto a estrutura da imagem quanto os impulsos do próprio observador. Por isso o significado da imagem é sempre uma síntese entre as intencionalidades do emissor e do receptor. Imagens não são conjuntos de símbolos denotativos. Por oferecerem um espaço interpretativo, são essencialmente conotativas. (TORRES, 2018, p. 63).

Por isso, ao ver e contemplar a imagem, o espectador dá vida ao tempo do “eterno retorno”, projetando assim o olhar circular. “Aquele que produz a diacronização e a

sincronicidade imagética por ciclos” (FLUSSER, 1998 [1985], p. 28). Sendo assim, a leitura imagética acontece de forma circular, bem diferente do tempo linear que estabelece relações de causalidade. Não obstante, os enganos com o vaguear circular do olhar para a imagem não é algo natural, mas sim desenvolvido. Para Flusser (2002, 2012), as imagens técnicas “são dificilmente decifráveis pela razão curiosa de que aparentemente não necessitam de ser decifradas” (FLUSSER, 1998 [1985], p. 33), por isso seu caráter aparentemente não simbólico, objetivo, “faz com que o seu observador as olhe como se fossem janelas e não imagens” (FLUSSER, 1998 [1985], p. 34).

Quase sempre passamos os olhos por uma imagem técnica e juramos que ela representa fielmente a realidade, porém é preciso cuidado ao analisar tais tecnoimagens porque elas não são reais, afinal, como reflete Torres (2018) “como podemos dizer que uma fotografia em preto e branco é um retrato da realidade, se o mundo não é preto e branco? A aparente objetividade da imagem técnica é uma ilusão – ela é tão simbólica quanto qualquer imagem” (TORRES, 2018, p. 68).

O autor caracteriza o imagético como códigos que traduzem eventos em situações e cenas, a característica do imagético, isso seria justamente a codificação em que são importantes as relações entre os elementos que compõem o todo da imagem (TORRES, 2018). Por isso, estamos na escalada de abstração de outro ponto importantíssimo a ser discutido quando estudamos a imagem técnica em Flusser. Ele usa o termo para compreender a evolução das estruturas da cultura, uma vez que para o autor toda revolução é uma revolução técnica. A escalada da abstração é a história progressiva da abstração das dimensões do mundo físico dentro de um mundo simbólico, logo:

Em Flusser, temos que, de início, o ser humano encontra-se num mundo físico tridimensional cuja quarta dimensão poderia ser considerada o tempo. A abstração da dimensão temporal produz as primeiras obras da cultura humana, que são “esculturas” –ferramentas como facas de sílex e estátuas como a Vênus de Willendorf. Quando o homem apreende a matéria para informá-la e transformá-la em objeto da cultura, abstrai a dimensão temporal, visa imortalizar a obra. Esse é o primeiro degrau da escalada da abstração. (TORRES, 2018, p. 64).

Diante disso, com um recuo para a visão das superfícies resultando em imagens que são de natureza bidimensional, o próximo passo é a abstração de mais uma dimensão. Para isso, recorre-se às cavernas de Lascaux e PechMerle sobre as primeiras tentativas do homem de orientar-se no mundo através de códigos bidimensionais.

Entretanto, as imagens passam a deixar de ser uma mediação para o mundo para se tornarem biombos que encobrem o mundo devido à idolatria. Uma vez que as imagens se tornam objetos de adoração e perdem sua função orientadora, o que para Flusser ([1981a], p. 3) se dá devido a uma “dialética inerente em toda mediação: em vez de os instrumentos funcionarem em função do homem, o homem passa a funcionar em função dos instrumentos” (TORRES, 2018). Em consonância a isso, Torres (2018) denota que:

Para *remediar* o cenário, novas formas de mediação surgem e se torna necessário abstrair mais uma dimensão. Com a crítica à imagem, ao decompô-la e racionalizá-la, para Flusser, o homem cria a escrita, que nasce justamente da imagem. Assim a escrita seria um código unidimensional, linear, que “rasga” a imagem para expor o mundo ocultado pela idolatria (embora páginas de livros e revistas sejam bidimensionais por questões práticas, um texto é essencialmente uma linha que termina no derradeiro ponto final). O “elo perdido” entre a escrita e a imagem, nós poderíamos constatá-lo nas formas de escrita hieroglíficas, que enfileiram elementos pictóricos. (TORRES, 2018, p. 65).

Por conseguinte, os textos altamente importantes para as mediações entre o mundo e o homem tornam-se vazios de sentido, e isso é denominado *textolatria*, que segundo Flusser (2002, 2012) demanda alavancar mais um degrau da escalada da abstração. A abstração de mais uma dimensão que cria o código *nulodimensional* (de zero dimensão) a redução do mundo em pontos. Tais códigos surgem para fazer críticas aos textos e para combater tal textolatria, pois reduz do nulo à dimensão presente no número, na cifra, no valor matemático e no pano de fundo que compõe a imagem.

Assim, o condutor de abstração agora se inverte, pois não há mais o que ver ou tocar. Entretanto, é como se o homem tivesse começado a descer a escada/escalada da abstração, mas pelo lado oposto – o lado da projeção/concreção de mundos alternativos/simbólico. Uma imagem estruturada em zero dimensões é o que Flusser chama de imagem técnica. Tal imagem não nasce a partir da abstração da circunstância em duas dimensões, mas da abstração de textos. Se a escrita nasce das imagens, a imagem técnica nasce da escrita.

Em acréscimo, a história é criada pela escrita, mas não no sentido de que permite o registro dos relatos, mas sim de que ela possibilita a percepção humana do mundo como um processo. No início a imagem era a principal forma de mediação com o mundo para o ser humano que vivia um tempo do eterno retorno para si, o retorno mágico-mítico, paralelamente a isso a palavra escrita cria a história e torna possível uma crítica às imagens para desmistificá-las. Desta forma, a ascensão da escrita alfabética como código mediador do homem com o

mundo fez com que a imagem perdesse a centralidade que tinha na vida pré-histórica. Ela deixou de ser protagonista e refugiou-se em *guetos*, ou seja, nos museus, nos teatros e nas galerias; à medida que os espaços específicos e isolados permitiam aos sujeitos sociais se deslocarem se quisessem usufruir da arte no espaço urbano (PAZZETO, 2018).

Por fim, respaldado por Didi-Huberman (2012) as imagens são simples recortes praticados no mundo dos aspectos visíveis. É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar em outros tempos complementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles – que, como arte da memória, não pode aglutinar.

No que tange ao ambiente escolar, um dos desafios para os professores nos processos pedagógicos é criar experiências mediadas pela presença de imagens técnicas de maneira a proporcionar aos alunos um olhar diferenciado para as imagens e tudo aquilo que as envolvem, por exemplo, o celular, o tablet e a mesa digitalizadora.

Assim, a tarefa não é tão simples, pois segundo Barros (2012) precisamos lidar com aproximações interdisciplinares para diversificar as perspectivas de diferentes interesses educacionais que estão além do conteúdo e da forma imagética. Cabe também um exercício de questionar os modelos de compreensão mais totalizantes ou em relação aos modelos esquemáticos pré definidos ou em relação aos modelos capazes de dar conta de toda a produção artística de uma sociedade, pois “podemos ressaltar que, no contexto das últimas décadas do século XX, a diversificação de propostas e campos de atuação que se apresentam para o historiador da arte mostra-se, com Didi-Huberman, como um sintoma claro da complexidade dos novos tempos” (BARROS, 2012, p. 112).

## **FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS IMAGENS TÉCNICAS PARA O PROCESSO PEDAGÓGICO**

Em Didi-Huberman (2013), conseguimos capturar maiores possibilidades de desvendar a complexidade do fenômeno imagético – seja no seu jogo ambíguo de distância e presença, seja na sua rede oculta de sintomas e não-sentidos. Dito isso, a proposta como objeto de busca de uma História da Arte e das imagens que não se contenta mais com a mera explicitação dos sentidos aparentes pode ser compreendida de acordo com Barros (2012), logo:

De um lado, no campo da produção artística, as experiências da arte contemporânea que um dia foram extremamente inovadoras começam a se repetir; já não se pode falar em grandes movimentos ou correntes artísticas, e teóricos como Arthur Danto (1996) e Hans Belting (2006) trazem para a pauta

do dia uma discussão sobre o fim da Arte, tal como a conhecemos. De outro lado, e por contraste, a historiografia destes novos tempos conhece uma explosão de novos modos de expressão ao nível discursivo e de novas formas de aproximação em relação aos seus objetos temáticos. Multiplicam-se as escalas de observação possíveis de serem utilizadas pelos historiadores (do macro ao micro), ampliam-se os interesses em capturar as diversas vozes sociais em uma historiografia que se mostra cada vez mais polifônica, e o próprio discurso historiográfico passa a se beneficiar de revoluções estilísticas que já haviam sido conquistadas há décadas pela arte e pela literatura modernas. (BARROS, 2012, p. 113).

Deste modo, é possível entender a necessidade do historiador da arte nos mostrar a importância de ver aquilo que nos olha, de modo a deixar-nos ser tocados e “sintomatizados” pela imagem que olhamos. “Sonhar, inventar, imaginar. Parecem ser traços constitutivos da “metodologia” de um saber dos sintomas. Como se para lidar com os encontros e as contingências do acontecimento fosse necessário usar a imaginação”. É isso que sugere Didi-Huberman (MORAES, 2014, p. 341), logo:

O método de Didi-Huberman não é baseado na classificação, mas nessa imaginação, entendendo-a não como mero devaneio, criação mental desregrada, mas como atitude que tem seus procedimentos. Um processo de criação de imagens, que trazem em um só golpe, juntos, passado e presente, atual e inatual, com uma força capaz de romper com um discurso de saber que impõe um domínio sobre seu objeto (sobre aquilo que nele é “não saber”), dando-lhe um fim, uma direção, fechando-o para suas virtualidades. Mas que também não teme a superinterpretação e não cai na armadilha “positivista” que consiste em acreditar que se pode deixar o passado falar por si mesmo. Imaginar, antes de tudo, inventar a partir deste passado que lhe afeta. (MORAES, 2014. p. 342).

Segundo Didi-Huberman (2013), lidar com o não saber é algo que nos perturba, mas abre possibilidades para a construção do pensamento criativo que permite aos docentes mergulhar no mundo imagético fornecido pela tecnologia digital atual, buscando o inesgotável significado e possibilidades de cada uma das imagens presentes nas telas.

Didi-Huberman (2013) então se volta contra o sujeito soberano e defende a figura de um historiador da arte afetado, incomodado, perseguido e olhado pelas imagens que analisa. Um sujeito que não possui e não domina mais seu objeto. Esse Sujeito que aceita o “não saber” para construir um novo saber capaz de afetar o seu presente, criticando-o e derrubando-o a ideia imutável indestrutível. Sendo assim, em consonância com Roberto Esposito referenciado por Moraes (2014), “a única maneira de não se lançar na possessão do objeto pelo sujeito é diminuindo o próprio sujeito, questionando os seus limites constitutivos” (MORAES, 2014, p. 340).

Já em Flusser (2002, 2012), vemos uma necessidade de se investir no que é mais humano, uma rebelião artística contra os aparelhos (filosofia da caixa preta), afinal de contas, a maioria das pessoas são só consumidoras de imagens, crítica principal do autor, como se elas estivessem totalmente alienadas deixando de pensar, refletir e até mesmo de “existir”. Temos, por outro lado, uma situação na qual, “as imagens se tornam possibilitadoras de seres criadores, embora nem todos os homens se apropriem das possibilidades criativas dessas imagens. Esses, serão controlados por elas. E é, portanto, para essa situação que Flusser (2002, 2012) quer chamar atenção. Sendo assim ele reitera:

Na visão de Flusser, não podemos ler as imagens técnicas da mesma maneira que lemos as imagens tradicionais, pois, se o fizermos, voltamos ao comportamento mágico-mítico e à idolatria. Na realidade, uma grande parte da massa, que não reflete sobre o estatuto das imagens, reage às imagens técnicas de uma forma mágico-mítica. Seu comportamento é programado pelas imagens técnicas, principalmente para o consumo e o funcionamento. Pois frente ao aparelho o homem perde sua dignidade e torna-se funcionário. (TORRES, 2018, p. 68).

Flusser (2002, 2012) traz um curioso paradigma inerente às imagens técnicas, referente a difícil decifração de tais imagens por serem elas aparentemente óbvias. Por ter caráter aparentemente não simbólico e objetivo. As imagens técnicas permitem que os observadores olhem como janelas e não como imagens. Se quem sabe ler sabe escrever, somos tentados a pensar que quem sabe fotografar sabe decifrar fotografias. Isso, para Flusser, é um engano (TORRES, 2018).

O crítico da fotografia nos desafia a pensar sobre o “aparelho operador” de modo a confrontar a fotografia se perguntando até que ponto o fotógrafo conseguiu apropriar-se da intenção do aparelho e submetê-la a sua própria intenção. Para ele, “as melhores fotografias são aquelas que evidenciam a vitória da intenção do fotógrafo sobre o aparelho. A vitória do homem sobre o aparelho” (FLUSSER, 1998 [1985], p. 62). Por conseguinte, o filósofo argumenta sobre os quatro tipos de engodos presente na leitura de imagens; ele reitera:

Na palestra Leitura da imagem técnica (FLUSSER, [1981b]), na XVI Bienal, o filósofo fala de quatro engodos na leitura desse novo tipo de imagem. O primeiro deles é a pretensão de objetividade dessas imagens, quando na verdade sabemos que as imagens técnicas são, sim, manipuladas. O segundo engodo é acreditar que as imagens técnicas são tão subjetivas quanto as imagens tradicionais, pois na verdade o aparelho tem um estatuto diferente daquele do pincel, da pena e da caneta, uma vez que é informado por teorias científicas. O terceiro engodo é as tecno-imagens dividirem-se em ramos como fotografia publicitária, científica (ou jornalística), amadora e artística.

Pois quem decide em qual ramo uma fotografia se enquadra não é o fotógrafo, mas o aparelho distribuidor da imagem. E o quarto engodo seria mergulharmos no “clima de magia e mito” das tecno-imagens acreditando que são magia e mito espontâneos, quando na verdade a magia e o mito da imagem técnica são programados. (TORRES, 2018, p. 69-70).

Assim, para Flusser (2002, 2012) a correta leitura das tecnoimagens consiste no deciframento da intenção dos aparelhos produtores de imagens que foram feitos para manipular a sociedade.

[...]graças à pretensa liberdade criativa dos operadores das informações, graças à pretensa escolha de vários tipos de informações disponíveis, e graças ao clima sub repticiamente mágico-mítico emanado pelas tecno-imagens. Tal leitura seria crítica em duas direções: [...] poria a nu as intenções programadoras que se escondem por detrás das mensagens veiculadas pelas tecno-imagens, e [...] relevaria as virtualidades inaproveitadas inerentes nas tecno-imagens [...]. (FLUSSER, [1981b], p. 4).

Considerando o exposto, a nível da pesquisa, conseguimos dimensionar a importância de manusear os aparelhos produtores de tecnoimagens para que assim seja desenvolvida a criticidade ao lidar com a produção de imagens técnicas. Concomitantemente, fica a reflexão e a crítica referente às possibilidades que temos dentro das escolas brasileiras, principalmente as públicas, no que tange a tecnologia adjunta do consumo de imagens digitais tanto produzidas pelo alunado, quanto consumidas por eles. Para manipular esses aparelhos produtores de imagens, primeiramente temos que tê-los, e depois de tê-los, precisamos de professores capacitados para manuseá-los. Fator determinando que provoca reflexão sobre a formação continuada do professor na área tecnológica direcionada às práticas pedagógicas na rede pública.

## CONCLUSÃO

Diante do problema abordado no trabalho, considerando os estudos feitos a partir de Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2013), destacamos algumas questões relacionadas à dimensão epistemológica para entender a construção de conhecimento por meio das imagens nos processos pedagógicos.

Fica evidente a importância do olhar para a imagem como objeto infinito e dialético, cheio de signos que aludem diferentes significados, que não se limitam iconograficamente. Tal como nos lembra Didi-Huberman: “O que vemos só vale e só vive em nossos olhos pelo o que

nos olha” (1998, p. 29). Por tanto, o autor traz ricas contribuições com seus estudos acerca do ato de olhar a partir da análise de obras minimalistas, que muitas vezes são tratadas como findas. Ao contestar o movimento, Didi-Huberman (1998, 2013) traz a importância da dialética da imagem e desafia o homem tautológico. Em acréscimo, Didi-Huberman (2010), não só exemplifica a perspectiva da tautologia, alude uma necessidade de evitá-la, bem como a crença.

Por que se existe o homem da tautologia, existe também o seu oposto. Enquanto o primeiro expressa cinismo, o segundo expressa fuga. Na crença, o que me olha já está dado; o túmulo, por exemplo, não representa o vazio, nem outra coisa além de fé e da certeza de que o enigma já foi resolvido. Didi-Huberman (1998, 2013) argumenta que a “arte” cristã produziu inúmeras imagens de túmulos de forma fantasmagórica, esvaziados de seus corpos – e, portanto, num certo sentido, esvaziados de sua própria capacidade esvaziante ou angustiante. Por isso “é esse vazio de corpo que terá desencadeado para sempre toda a dialética da crença” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 41).

Já em Flusser temos a importância do mundo zero dimensional, o qual reina às técnico-imagens, que necessitam passar por um *scanning* para não serem apenas objetos de consumo, que influenciam os sujeitos sociais a se alienar da arte, do mundo e da vida. Para isso, o autor nos propõe desafiar os aparelhos criadores das imagens técnicas que não são “refêns” de si mesmo. Para além das contribuições epistemológicas, Flusser (2002, 2012) nos faz perceber o bombardeio imagético que recebemos quando relacionamos as imagens presente no mundo virtual com o contexto escolar.

É de suma importância pensar em como lidamos com as imagens, pois podemos trazê-las para a sala de aula organizando-as metodologicamente, de maneira a não só as consumir, mas a decodificá-las e principalmente produzi-las a partir dos aparelhos. Há muito o que se estudar no campo imagético, ou melhor, há muito o que ser desenvolvido no chão das instituições educacionais, detentoras do “culto” ao saber. Faz-se necessário um estudo aprofundado sobre os filósofos como Didi-Huberman (2002, 2012) e Flusser (1998, 2013) para entender a mediação das imagens técnicas no processo educacional.

Para o campo da pedagogia entendo a enorme importância da pesquisa como meio de formação inicial e continuada dos educadores. Cabe dizer que a respeito da presença das imagens no processo pedagógico, o investimento na formação sobre os temas da epistemologia, da estética e da tecnologia para os docentes é imprescindível no fazer docente com as técnico-imagens, podendo assim usufruir ao máximo do que elas oferecem como possibilidade na



produção de conhecimento científico para os estudantes ampliarem a sua capacidade de criar imagens e de jogar diferente jogos em aparelhos eletrônicos.

Cria-se a oportunidade de organizar produzir por meio das imagens outros significados da formação escolar dos jovens, crianças e adultos que são capazes de criar e imaginar textos e representações sobre a realidade, para muito além de serem meros consumidores de imagens e funcionários dos programas e aparelhos. Ademais, não podemos reproduzir o discurso de que os aparelhos substituirão os professores, mas precisamos atentar para as metodologias tecnológicas necessárias para trabalhar as imagens e não deixar que elas sejam apenas um instrumento ilustrativo nas atividades em sala de aula. Assim, seria possível dominarmos de forma instrumentalizada o uso dos aparelhos em salas de aula. Seria possível desfazer o controle de massa produzido pelas telas e programas. Esses são alguns direcionamentos que possibilitam novas perguntas sobre a relação da sociedade, da tecnologia e da escola pública.

## REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papyrus, 1994.

BAITELLO JUNIOR, Norval. Podem as imagens devorar os corpos? **Sala Preta**, [São Paulo], v. 7, p. 77-82, nov. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57322>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BARROS, Jose D' Assunção. Apresentação crítica da obra de didi-huberman e de suas concepções sobre arte e imagem. **Artefilosofia**, Rio De Janeiro, v. 7, n. 12, p. 103-116, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/582>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CAMARGO, Isaac Antonio. Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: Imagem em Mídia Impressa. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 111-118, nov. 2007. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19248>. Acesso em: 22 dez. 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998. 34 v.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 206-219, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FLUSSER, Vilém. **Ensaio sobre a fotografia**: para uma filosofia da técnica. Lisboa: Relógio d'Água, 1998 [1985].

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FLUSSER, Vilém. **Imagem-imagem técnica I**: leitura da imagem tradicional. 4 f. Inédito do Arquivo Vilém Flusser São Paulo (SP Bienal Conference Essays / 3-BIENAL07\_1949). [1981a].

FLUSSER, Vilém. **Imagem-imagem técnica IV**: leitura da imagem técnica. 4 f. Inédito do Arquivo Vilém Flusser São Paulo (SP Bienal Conference Essays /3-BIENAL10\_1952). [1981b].

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

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. Coimbra: Coimbra University Press, 2012.

FREIRE FILHO, João; COELHO, Maria Graças Pinto. **A promoção do capital humano**: mídia, subjetividade e o novo espírito do capitalismo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MACHADO, Ligia Rebelato. Imagens que se abrem, vazios que nos olham. Dos incômodos da arte contemporânea. **Ide**, São Paulo, v. 41, n. 67-68, p. 163-175, jan./dez. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062019000100015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062019000100015). Acesso em: 22 out. 2021.

MORAES, Everton de Oliveira. A história da arte como saber dos sintomas. **História**: Questões & Debates, Curitiba, v. 61, n. 2, p. 337-342, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/39022>. Acesso em: 25 dez. 2021.

PAZETTO, Debora. Sonhos artificiais: intersecções entre arte e tecnologia na contemporaneidade. **DoisPontos**, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 107-116, set. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/62707>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SALDANHA, Gustavo Silva *et al.* A Coleção Memória da Biblioteconomia e a epistemologia histórica dos estudos biblioteconômico-informacionais no Brasil: sobre coleções bibliográficas como fatos epistêmicos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Bela Vista, v. 14, p. 46-68, jun. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1080>. Acesso em: 07 nov. 2021.

TORRES, Jessé Antunes. A leitura de imagens tradicionais e de imagens técnicas em flusser. *In: SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS*, 11., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2018. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/5937/A\\_leitura\\_de\\_imagens\\_tradicionais\\_e\\_de\\_imagens\\_t\\_cnicas\\_em\\_Flusser\\_15501726984715\\_5937.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5937/A_leitura_de_imagens_tradicionais_e_de_imagens_t_cnicas_em_Flusser_15501726984715_5937.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

## ARTIGO 2 A PRESENÇA E A MEDIAÇÃO DAS TECNOIMAGENS NO PROCESSO PEDAGÓGICO

### RESUMO

O presente artigo tem como foco trabalhar a presença e a mediação das tecnoimagens nos processos pedagógicos. A pesquisa desenvolvida é respaldada nos estudos de Vilém Flusser e Georges Didi-Huberman e adotou os procedimentos bibliográficos para analisar o problema investigado: como as imagens técnicas na modalidade de *memes* potencializam a construção do conhecimento no processo pedagógico? Dois objetivos foram definidos: apresentar referências teóricas sobre as potencialidades das imagens para o processo pedagógico e propor uma experiência pedagógica com tecnoimagens na modalidade *memes* como possibilidade para o ensino de certos temas/conteúdos. O novo homem (*homo luden*), aquele que naturaliza o ócio e é também produtivo ao mesmo tempo, é uma projeção idealizada e possível, com a ajuda de ferramentas como as disponibilizadas neste artigo.

**Palavras-chave:** Tecnoimagens. Jogo. Meme.

### ABSTRACT

This article focuses on working on the presence and mediation of techno-images in pedagogical processes. The research developed is supported by the studies of Vilém Flusser and the study methods of the Didi-Huberman study methodology for the knowledge of the researched problem: how are built the techniques in the construction of images in the pedagogical process? Two objectives were themes: they present theoretical references about the pedagogical process and propose a pedagogical experience/content in the meme modality as a possibility for teaching. The new man (man luden), who naturalizes idleness is also productive at the same time, is an idealized and a possible help using tools as available in this article.

**Keywords:** Technoimages. Games. Memes.

### INTRODUÇÃO

Para estabelecer uma relação das tecnoimagens com o processo pedagógico, neste artigo propomos algumas referências teórico-prática mediada por imagens técnicas, de forma a permitir uma experiência inovadora no processo de construção de conhecimento. Em uma aplicação do conceito de jogo, buscando estratégias para burlar os programas e a partir da concepção de técnica em Flusser caminhar para o processo de criação de informação nova, de criação artística como forma de conhecimento e interpretação da realidade.

Ressaltamos a necessidade de apropriação e compreensão das questões afetas ao campo teórico e prático das imagens técnicas como forma de superação do risco de vivermos um neo-

analfabetismo. Assim, a decodificação das informações advindas de imagens tecnológicas surge em meio à progressiva perda da capacidade de interpretação textual. E para Flusser (2010), ainda não nos ocupamos de uma filosofia da tradução que decodifique as imagens tecnológicas para que o “leitor” do futuro se realize. Em se tratando dessa teoria da transcodificação Flusser (2010, p. 169) exemplifica que “se for realizada, a transição de cultura alfabética para a nova cultura, pode tornar-se uma transposição das condições de vida e de pensamento. Se não se realizar, pode-se temer por uma queda na barbárie alfabética”.

O “neoanalfabetismo” é uma preocupação que assola ou ao menos deveria preocupar a todos nós que acreditamos que já estarmos vivendo essa barbárie alfabética, preocupação a qual Flusser já nos alertava, sendo assim:

Países como Estados Unidos e Japão que já atingiram taxa zero de analfabetismo na idade escolar estão preocupados que essas pessoas saiam das escolas e desaprendam a ler, pois tudo o que lêem são imagens visuais, na tv, no cinema, nos outdoors e etc. Já não mais reconhecem a coca-cola por aquilo que está escrito em seu rótulo, mas sim pelo desenho da garrafa. Já existem até mesmo jornais voltados para este tipo de público de neo-analfabetos. São jornais de alta tiragem. Um desses jornais na Alemanha se chama Bild, que significa imagem, e tem uma tiragem de sete milhões de exemplares por dia. Todos os dias, sete milhões de exemplares, e o que tem nesse jornal? Na primeira página tem uma foto, normalmente de uma bela mulher seminua, quando não tem uma bela tragédia com mortes, sangue etc. E uma matéria de quatro linhas, uma vez que as pessoas que comprem esse jornal não sabem ler mais do que quatro linhas. A partir da quinta linha já não sabem mais o que estão lendo, já não prestam mais atenção. Isso se chama neoanalfabetismo. Isto é a conquista da mente. Uma pessoa que não lê significa que já não tem mais capacidade de processar as próprias imagens, só recebe as imagens prontas e considera que aquelas são as imagens. Significa que uma pessoa que lê um jornal como esse tem como assunto para conversar com seus amigos aquilo que está lá nas manchetes do jornal. Significa uma restrição de imaginário. Isso foi o que chamei de problema ecológico, um problema ecológico que vai afetar a qualidade de vida das pessoas. E é claro, todos continuamos vivos, mesmo falando de futebol, falando de moda, falando do tempo. (BAITELLO JÚNIOR, 2007, p. 81).

Desta forma, Baitello Júnior (2007) possibilita-nos dizer que diante de tal dilema imagético, cabe a nós docentes nos perguntarmos: afinal, estamos conseguindo conciliar o que se passa nas telas com o que devemos ensinar nas escolas? Há uma mediação adequada sendo feita pelos professores que lidam todos os dias com crianças super tecnologizadas? Com tais questionamentos, trazemos o problema que orienta nossa investigação: Como as imagens técnicas na modalidade de *memes* potencializam construção do conhecimento no processo pedagógico?

Tendo isso em vista, temos como objetivo responder as perguntas por meio das bases bibliográficas pautada nos estudos dos pensadores Vilém Flusser (2002, 2012) e Didi-Huberman (1998, 2022), os quais nos ajudaram a dar suporte à metodologia usada para gerar o produto final exposto neste artigo científico. Propomos cumprir com dois objetivos para desenvolver este trabalho: o primeiro é apresentar referências teóricas sobre as potencialidades das imagens para o processo pedagógico, e o segundo é propor uma experiência pedagógica com tecnoimagens na modalidade *memes* como possibilidade para o ensino de certos temas/conteúdos.

Para tal feito, organizamos este texto em duas seções: uma que aborda a concepção de educação e de prática pedagógica mediada por tecnoimagens em Vilém Flusser (2002, 2012), mobilizando os conceitos de jogo, técnica e a criação artística no processo pedagógico. Essa compreensão de educação e de processo pedagógico relacionado com a sociedade da pós-história de Flusser, objetiva encontrar estratégias de ensino e propor práticas para burlar os programas, superar a adaptação dos funcionários aos sistemas e recuperar a liberdade das pessoas e dos profissionais da educação diante da cultura de massas e da racionalidade instrumental. Na segunda parte articulamos o conceito de montagem de Didi-Huberman (1998, 2013), como principal estratégia para a construção da experiência pedagógica com a mediação das tecnoimagens, entendendo a importância do conceito para a construção de um processo pedagógico imagético que considere dimensões não padronizadas ou hierarquizadas, mas que se entrecruzam na produção de um pensamento diferencial do indivíduo.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOIMAGENS EM VILÉM FLUSSER**

Iniciamos a partir da concepção flusseriana de “comunicação” que parte da premissa de que o ser humano é diferenciado em relação a outros animais por armazenar dados a partir de experiências e ao mesmo tempo transmiti-las, criando assim o que chamamos de “diálogo”. Com isso, temos também a necessidade de fixar o que deriva desses “diálogos” em um meio que torne esse “fruto” disponível para novos diálogos futuros, a esse tipo de transmissão de informação mediante o seu acúmulo, é chamado por Flusser de “discurso”.

No caso da cultura ocidental, ainda temos subdivisões que segundo Flusser seriam: os diálogos circulares (mesas redondas, parlamentos); diálogos em rede (sistema telefônico, opinião pública); discursos teatrais (aulas, concertos); discursos piramidais (exércitos, igrejas); discursos árvores (ciência, artes); discursos anfiteatros (rádio e imprensa).

Vilém Flusser (2002, 2012) usa de tais exemplos para problematizar a democracia de tais diálogos e discursos, que segundo o autor é maior nos diálogos circulares coligados ao discurso teatral, composição em que o discursante pode ser interpelado a qualquer momento pela plateia no sentido de esclarecer suficientemente a sua fala. Já de forma um pouco menos democrática, o segundo o autor, o diálogo em rede coligado é inerente aos discursos anfiteatrais que são muito específicos à contemporaneidade no ocidente, e só possibilitam o discurso mediante meios de comunicação de massa. Segundo Flusser (1983):

todo o espaço está ocupado pelas irradiações anfiteatrais e pelo diálogo em rede. [...] A crise atual da ciência deve ser, pois, vista no contexto da situação comunicológica da atualidade. Enquanto não houver espaço para a política, para diálogos circulares não elitários, a crise da ciência se apresenta insolúvel. (FLUSSER, 1983, p. 63).

A crise ocidental apontada por Flusser, se torna ainda mais evidente pela noção de “programa”, a qual transita entre o seu sentido mais geral e o mais restrito (e muito atual) de *software*, responsável pela funcionalidade do *hardware* de um dispositivo computacional e faz analogia com a sociabilidade contemporânea, criando um modelo cibernético de sociedade pela qual as instituições são consideradas aparelhos e as pessoas se transformam paulatinamente em funcionários deste sistema social, cuja tarefa é fazer com que os aparelhos funcionem de forma a reproduzir padrões sociais.

Como solução para essa crise ocidental, Flusser (1983) propõe tomarmos consciência do risco dessa desumanização, assim como transformarmo-nos em “jogadores” mais hábeis que os aparelhos, nos rebelando assim contra os movimentos automatizados dos programas que ameaçam a nossa liberdade.

Em suma: o que devemos aprender é assumir o absurdo, se quisermos emancipar-nos do funcionamento. A liberdade é concebível apenas enquanto jogo absurdo com os aparelhos. Enquanto jogo com programas. É concebível apenas depois de termos assumido a política, e a existência humana em geral, enquanto jogo absurdo. Depende de se aprenderemos em tempo de sermos tais jogadores, se continuarmos a sermos "homens", ou se passaremos a ser robôs: se seremos jogadores ou peças de jogo. (FLUSSER, 1983, p. 31).

Em Flusser (1983), temos que a concepção de educação na Antiguidade clássica apontava para uma recuperação da natureza suprassensível da humanidade, tornando esse processo a sua tarefa primordial, logo:

A escola seria o lugar do Des-esquecimento, o lugar da redescoberta das ideias, portanto o lugar da desalienação, da salvação, da sabedoria. O propósito da cidade seria precisamente o de abrir espaço para o lazer (scholé), para a escola. A escola, esse lugar da teoria, se tornaria possível graças à política, e a política graças à economia. O propósito da economia seria possibilitar a liberdade política, e o propósito de tal liberdade seria possibilitar a escola. Os escolásticos, os filósofos, seriam destarte os reis da cidade. (FLUSSER, [1983], p. 1).

Na pós história, segundo o autor, esse significado de educação é transformado em estrutura de conteúdos, respectivamente, correspondente aos âmbitos físico, biológico e humanístico que tendem a ser organizados em estruturas formais. Estruturas que buscam computar e processar dados diversos e sem acumular conhecimentos. Tal acúmulo de conhecimento que segundo a nova ordem da pós-histórica poderiam ser melhor armazenados em memórias artificiais, o seja, em diversos bancos de dados digitais.

Para o filósofo, “neste caso, disciplinas formais e não materiais, tais como a informática, a cibernética, a teoria das decisões e dos jogos ocupam um maior espaço e passam a não caber nos currículos da escola industrial já que cruzam seus ramos” (FLUSSER, 1983, p. 148). Assim, ele, o autor de tecnoimagens possibilita o surgimento de dois modelos de educação, logo:

Duas tendências rumo à escola do futuro podem, desde já, ser discernidas. A primeira visa programar programadores, a segunda, analistas de sistemas. A primeira representa a ameaça da robotização totalitária, a segunda da esperança de uma forma nova, e jamais dantes sonhada, de liberdade. (FLUSSER, [1983], p. 3).

De acordo com o exposto, a primeira tendência reflete muito da posição atual em que o homem se encontra. Tal como Flusser (1983, 2002, 2012) dizia, o homem não mais é concebido de forma a pertencer do resultado final do reino das ideias, mas sim programado por informações herdadas e adquiridas ao longo da vida. Com isso, temos que a estrutura curricular atual que passa a ser também um acúmulo de informações pedagógicas ao longo do tempo. Tal estrutura tem por objetivo substituir disciplinas do âmbito humanístico, físico, exato dentre outros fatores. Isso, para dar lugar às disciplinas “não materiais” como a informática, a cibernética, a teoria das decisões e dos jogos, as quais são capazes de computar e processar dados na nova era da escola industrial.



Já o segundo modelo de educação possibilita tornar viável a junção da arte e sua capacidade de produzir uma “embriaguez” sóbria que não causa uma destruição química e física do indivíduo, mas sim uma projeção de beleza e da tomada de poder, aparentemente inexpugnável, dos aparelhos. Com tal dimensão humana da capacidade de burlar os programas, a educação artística produzirá uma modalidade inusitada de criação que sintetizará os dois âmbitos complementares da atividade humana, sendo presentes nas escolas “politécnica” e “belas artes” que antes eram separadas e não apresentavam uma relação.

Assim, com o mega aparelho que vem se transformando a sociedade, uma possível solução para tal dilema abre espaço para reverter a dialética que se instala no social que é lutar contra os aparelhos de modo a saber lidar com eles. Isso restaura o gosto pela arte e pela filosofia, criando o artista puro (*homo ludens*), sendo assim, “por meio daquele que produz a boa e bela arte por meio do “know-how (saber como)”, da “tecnologia” o ser humano recuperaria sua dignidade, sua dimensão criativa que é ameaçada pelos aparelhos” (FLUSSER, 1983, p. 151). Para que isso aconteça, uma nova antropologia deve surgir e substituir o *homo faber* “agente”, o qual se formou com a civilização industrial, aquele que opera por meio de comandos padronizados, pelo *homo ludens*.

Este novo homem explorará todas as possibilidades da pós-história, ele desafiará a ordem instalada a qual condena a escola burguesa por formar agentes e não jogadores, pois a teoria do jogador é estratégia e não modelação, tal como é a do agente, que segue fórmulas padronizadas. A escola enquanto lugar da teoria deverá necessariamente ser no futuro lugar de estratégias. (FLUSSER, [1983], p. 3).

Da hipótese flusseriana de *Homo Ludens* advinda da ideia de Johan Huiziga é interessante frisar que o autor tcheco já tinha uma ideia do que seria um novo homem, e ele seria de naturalidade brasileira. “O que importa é que está surgindo no Brasil um autêntico, espontâneo, não deliberado *homo ludens*. Um homem que trocou a realidade social e econômica por outra, igualmente real, mas de estrutura e de vivência inteiramente diferente” (FLUSSER, 1998, p. 101).

[...] à possibilidade libertadora — “alternativa” — da pós-história, Flusser afirma que a programação avançada dos processos produtivos poderá fornecer ao ser humano a infraestrutura material para a sua transformação em *homo ludens*, uma vez que, numa recolocação em bases cibernéticas da etimologia da palavra escola (do grego *scholé* = ócio), o seu lazer será, antes de tudo, criativo, mas também implicitamente produtivo. (DUARTE, 2012, p. 179).

Assim, estaríamos de frente a uma quebra de paradigma muito forte, em outras palavras, uma revolução que mudaria a vida social e outrora priorizaria o trabalho e desvalorizaria o lazer e ócio. Com tal mudança passaríamos por uma mutação intensa da vida com a inversão de tais fatores, desvalorizando o trabalho e conseqüentemente provocando um aumento quantitativo do lazer disponível.

Com a derrubada dos valores burgueses, novos valores surgiriam (os do jogo com o acaso “jeux du hasard”), assim a abertura ao lazer pela programação do trabalho, realizaríamos um dos sonhos da educação na passagem flusseriana:

Já que lazer é sinônimo de escola, isto implica que a maior parte do tempo vital será passado na escola, e esta ocupará, pelo menos quantitativamente, lugar semelhante ao ocupado pela escola pré-renascentista. Com a diferença decisiva que não será lugar de contemplação e de prece, mas lugar de jogos. (FLUSSER, [1983], p. 4).

No presente caso em tamanha escala global no qual vivemos, enxergar uma escola na qual todos são reis, ao invés de serem escravos pode parecer um sonho muito distante, até mesmo irresponsável. O próprio autor considera essa uma possibilidade remota, uma vez que ela “está no programa dos aparelhos” (FLUSSER, 1983, p. 152). Sua racionalidade frente aos dilemas pós- histórico leva em conta o enorme poder do automatismo nos processos que afetam milhares de indivíduos e também posiciona sua crítica às necessidades propriamente humanas, sem o qual não faria sentido nem mesmo formular o conceito de liberdade, Flusser (1983), reitera:

A primeira tendência rumo ao totalitarismo é, atualmente, a mais forte, e, dada a automaticidade autônoma de decisões humanas pelas quais funcionam os aparelhos, tende a realizar-se. No entanto, a outra tendência também se manifesta. Não resta dúvida para nós, os que ainda estamos engajados em favor da liberdade e contra a pseudo-felicidade da vida consumidora, em qual das duas tendências devemos nos engajar. (FLUSSER, [1983], p. 5).

Nessa passagem, Flusser (1983) direciona seu olhar para o fazer valer o ponto de vista humano com a tendência ao totalitarismo, o autor sugere que empenhemos esforços e retardemos o processo de transformação de pessoas em funcionários, evitando assim que se complete o processo de desumanização da sociedade: “A estratégia da hesitação se revela portanto não totalmente negativa: retardar o progresso rumo à robotização, para permitir ao acaso da democratização espaço e tempo” (FLUSSER, 1983, p. 152).

Desta maneira, podemos atribuir às ideias flusserianas a respeito da educação, do currículo e da técnica, como um grande peso necessário para se equilibrar a balança *jogador versus peça*, permitindo desta maneira ao homem da pós-história lidar com as ferramentas midiáticas de forma a jogar com elas artisticamente. Isso resulta na produção de inovações e decodifica os aparelhos com os quais os sujeitos estão ligados e subjugados diariamente. A importância de se pensar a educação fora do puro utilitarismo é de extrema importância, afinal, a nossa sociedade é um mega aparelho disposto a “programar-nos”, o que não pode acontecer se antes entendermos e começarmos a jogar com os programas.

### **O JOGO, A TÉCNICA E A CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO PEDAGÓGICO**

A concepção de *jogo* adotada como referência remete necessariamente ao conceito comumente dado a *jogo*, mas também à maneira de lidar com os programas, desafiando-os e burlando suas regras para que não possibilitemos ao espaço humano a uma substituição pelos aparelhos do estado e até mesmo tecnológico. O autor Flusser (2011) apoia-se no conceito de *jogo* criado por Johan Huizinga.

Tendemos a perceber nosso ambiente como contexto de jogos, como o século XVIII tendia a percebê-lo como contexto de mecanismos, e o século XIX como contexto de organismos. Por exemplo: para o século XVIII o corpo humano era máquina, para o século XIX era conjunto vital, e para nós é jogo de sistemas complexos. Ou: para o século XVIII a língua era uma espécie de relógio, para o século XIX um fenômeno vivo em desenvolvimento, e para nós é jogo de palavras. Tal tendência nossa para a ludicidade tem duas fontes. Uma é a nossa práxis, que é a de jogo com símbolos. A outra é o fato de vivermos programados: programas são jogos. (FLUSSER, 2011, p. 173).

Desta forma, os problemas sociais segundo Flusser (2011) já não mais se apresentariam de forma a perguntar quais forças movem a sociedade ou quais os propósitos que motivam a sociedade, mas sim quais são as estratégias que estão em jogo. Um exemplo esclarecedor é fornecido pelos gestos do produtor de filmes, as tecnoimagens produzidas por eles, que de certa forma programam os nossos comportamentos. Para captarmos o "estar-no-mundo" do jogador, do *homo ludens*, sugere Flusser observarmos os gestos do produtor de filmes.

Tal transcendência pós-histórica do produtor não implica, no entanto, ter ele se emancipado dos eventos. É verdade que brinca com a história, que a corta e cola, mas a história, enquanto matéria-prima, oferece resistência a sua ação manipuladora. Impõe ela suas próprias regras de jogo. O importante a captar nisto não é a resistência clássica que todo material oferece, a sua "perfidia". O

importante não é a resistência oferecida ao produtor pelos atores, script writers e iluminadores. A resistência que aqui conta é de tipo novo. Ao manipular a fita, o produtor deve tomar em consideração a estrutura do aparelho em função do qual está operando. Deve considerar as exigências técnicas, financeiras, ideológicas e "estéticas" do aparelho, em suma: seu programa. O produtor de filmes produz programas em função de meta-programas. Nisto se distingue de Deus. Ele é programador programado. E jogador jogado. Transcende a história, mas a transcende em função de eventos programados. É funcionário, não emancipado. (FLUSSER, 2011, p. 125).

Assim, ao refletirmos sobre as exigências técnicas, o jogo então para nós é divertimento, as sensações peculiares a cada ser vão formando mosaicos que paulatinamente se transformam em imagens sociais do trabalho, da arte e da vida do homem. A nossa consciência vai se dissolvendo ao longo do jogo e é recomposta ao sabor do acaso, por isso desfrutamos ao máximo das artes, da filosofia, da ciência e da política, mas de maneira sensacionalista, até mesmo assuntos como a fome, a vida e a opressão, ou seja, assuntos tocantes ao homem. Por isso, somos incapazes de seriedade porque o que queremos é a sensação concreta dos jogos os quais participamos, uma satisfação de se importar sem se comprometer com o real, por conta disso Flusser (2011) exemplifica que:

Os aparelhos codificaram o mundo de maneira a divertir-nos. Tornaram "espetacular" o mundo. Estão procurando atualmente sensacionalizar nossa própria morte. Já sensacionalizaram a dos outros. Superaram o luto. Kitschizaram (diminuíram a importância) a morte do outro. Kitschizarão a nossa. Quando isto for conseguido, teremos sido reprogramados. A nossa consciência infeliz sossegará finalmente. A vida programada passara a ser totalmente divertida. Esta é a meta dos programas com os quais estamos colaborando. (FLUSSER, 2011, p. 136).

A questão central, e o problema epistemológico aqui tratado giram em torno da pergunta: “até que ponto o homem e a sociedade podem ser manipulados como objetos?” (FLUSSER, 2011, p. 64). O próprio autor nos dá uma luz e supõe na passagem já citada outrora, que a liberdade só vira quando soubermos jogar com os aparelhos, o jogo absurdo, aquele que burla as regras daquilo que foi feito para nos programar e nos jogar como peças de um jogo.

Como exercício teórico-prática nos propomos a seguir a uma experiência de começar a jogar com esses programas, a criar e informar os aparelhos com conteúdo e mensagens artísticas.) A seguir apresentamos uma prática pedagógica com a modalidade de produção de imagens com o gênero *Memes*.

Foi Richard Dawkins em seu livro *Gene Egoísta* de 1976 quem apresentou o termo *meme* pela primeira vez ao se referir a uma nova unidade de replicação, que de forma parecida

com a função dos genes na evolução biológica seria responsável pela transmissão de conteúdos de determinada cultura. Sendo assim, qualquer conhecimento cultural que possa ser compartilhado pode ser definido como um meme. “No entanto, o mundo virtual se apropriou do termo para se referir a algo que se popularize através da internet, então surgiu o *meme* o qual conhecemos hoje” (CAVALCANTI; LEPRE, 2018, p. 1-2).

Quando analisamos os memes publicados pelos internautas nas redes sociais, em especial no Facebook, notamos que criar táticas que intencionalmente permitam com que os alunos se enxerguem como agentes que interagem o tempo todo com o discurso midiático, é potencialmente uma estratégia de tornar nossos estudantes mais comprometidos e ligados à escola à qual pertencem. É também uma via para que o docente penetre em seu imaginário e, assim, busque um diálogo com o alunado, estreitando vínculos sólidos de parceria. (CAVALCANTI; LEPRE, 2018, p. 2).

Como o meio bastante popularizado pelas mídias foi escolhido o gênero *meme* para trabalhar o tema referente às tecnoimagens justamente pela grande repercussão que esse gênero tem tido nos tempos atuais. “Em termos históricos, percebemos a evolução das tecnoimagens, começando pelo período precedente à invenção da escrita, com as pinturas e gravuras rupestres que evidenciam a necessidade do ser humano em reproduzir o visível e representar o imaginário” para Santaella e Nöth (2013, p. 133).

Sendo assim, nada melhor do que o gênero escolhido para possibilitar a expressão dessa necessidade inata do ser humano.

Os memes são replicadores, unidades de cultura e itens digitais que se multiplicam incessantemente. Seu objetivo é perpetuar-se no repertório cultural dos indivíduos que são atores sociais através da propagação de pessoa para pessoa, valendo-se de estratégias que possam garantir maior alcance em menos tempo, os memes entraram para a história das redes sociais. (ROCHA; VELOSO, 2020, p. 243).

Diferente das imagens pré-fotográficas, os memes não estão nos templos, nos museus e galerias convencionais, vão na contramão de elementos autênticos ou que são envolvidos por uma “aura” abordada pelo filósofo Walter Benjamin, sendo que as características principais do gênero é a de espalhamento e reprodução em série, seja por cópias idênticas ou ressignificadas por novos elementos. Com a ausência da “aura” na obra de arte, as ideias de autoria, de direito do autor e de propriedade do intelectual são fragilizadas, sendo assim:

Diante da premissa dos memes como mensagens abertas, disponíveis para apropriação e ressignificação, e da ideia de cultura participativa, torna-se

dispensável saber a autoria de determinado meme. Mais importante é a criatividade gerada pelas competências humanas e artificiais combinadas, a recombinação de elementos apropriados, as intertextualidades promovidas, a sátira e o riso que se evocam e a viralização que garante a longevidade do replicador. (ROCHA; VELOSO, 2020, p. 253).

Em aplicativos gratuitos como *meme generator free*, *insta meme*, *sticker.ly* podemos começar o jogo, é só dar o comando e reordenar os pontos na tela com criatividade, partindo do imaginário para o real, brincando para gerar novas imagens não redundantes e o mais improváveis possível. “No universo dos memes da internet, é possível que sejamos jogadores quando tais aplicativos nos permitem brincar com pedaços de informações em um jogo dialógico, brincam com pedaços de informação disponíveis (jogo dialógico), recombinando-os.” “Flusser (2011, p. 43) denomina esse jogador de imagens técnicas de “homo ludens”, haja vista o jogo ser uma atividade do lúdico” (ROCHA; VELOSO, 2020, p. 253-254).

Em Flusser vemos preocupações filosóficas, em especial epistemológicas e estéticas objetivando desvendar o papel das mídias numa tentativa de (de)codificação do mundo pós-moderno. Para o autor, o código é entendido como um sistema de símbolos que garante a possibilidade de comunicação social. Tais símbolos são fenômenos que substituem ou representam outros fenômenos. As pessoas se comunicam, se fazem compreensíveis, através de códigos. “No espaço cibernético, os usuários utilizam os memes enquanto código para realizarem suas comunicações” (ROCHA; VELOSO, 2020, p. 250-251).

Enquanto imagens técnicas, os memes são entidades virtuais, sem corporeidade ou materialidade física, do grau zero de dimensão, formados pelo reagrupamento intencional de pontos em superfícies eletrônicas através de comandos acionados pelo toque das pontas dos dedos sobre teclas. Necessitam, obrigatoriamente, de um aparelho técnico, embora o produtor do conteúdo não precise saber da mágica que se dá dentro da caixa-preta pré-programada. (ROCHA; VELOSO, 2020, p. 255).

Nesta passagem percebemos uma referência ao livro filosofia da caixa preta de Flusser que traz a câmera fotográfica como uma caixa mágica, a qual faz quase tudo sozinha. Então o filósofo reafirma a importância de ideias e imagens interessantes, inovadoras, as quais vão desafiar as máquinas e dar liberdade ao homem.

Os memes estão nas propagandas políticas, na publicidade, nas músicas, nas novelas, em podcasts, em programas de TV e em tantos outros espaços físicos e virtuais. O produtor de memes é um eterno homo ludens a usar as pontas de seus dedos para brincar de recombinar comandos automatizados, e, dentro da nova economia simbólica promovida pela infografia, a ludicidade dos memes

pode se converter em moeda de venda e troca de produtos, serviços e ideias. (ROCHA; VELOSO, 2020, p. 256).

Já que os memes podem se converter em moeda de venda e troca de produtos, pensamos nesse gênero também à serviço da educação, como meio de mediar aulas com imagens técnicas por meio dessa linguagem irônica que traz o meme e que é tão bem recebida principalmente pelas crianças.

Mas antes de partirmos para a confecção desses memes, pensemos a palavra *montagem* como um procedimento filosófico que permite pensar a diferença. Para Didi-Huberman a montagem não pode ser considerada um simples arranjo de algo, mas sim a produção de particularidades. “A montagem em Huberman acontece no deslocamento de um espaço para outro, de um tempo para outro. É o anacronismo, um método e um procedimento moderno de conhecimento” (RODRIGUES; SCHULER, 2019, p. 31).

Para Huberman “o termo *montagem* remete a procedimento filosófico, um ato político e de criação artística, dimensões não padronizadas ou hierarquizadas, mas que se entrecruzam na produção de um pensamento diferencial” (RODRIGUES; SCHULER, 2019, p. 30).

O conhecimento pela montagem foi uma resposta das vanguardas modernas aos excessos da própria modernidade, de sua cientificidade “positivista”, uma resposta contra os diferentes fechamentos metodológicos funcionalistas do positivismo mas também contra os formalismos estetizantes, ambos ainda dominantes em diferentes campos disciplinares. (JACQUES, 2015, p. 69-70).

Desta forma, falar sobre *montagem* no nosso contexto, significaria um ato de compreensão pedagógica e uma forma de entrecruzar as imagens para que dessas, surja uma outra com suas particularidades. E essa reprodução só tende a ser concretizada quando tomamos consciência de que isso ocorre implicando a produção das diferenças.

O exercício de criação de memes proposto é sugerido para crianças do 8º e 9º ano adiante, as quais já estão mais receptíveis a disciplina de artes, a ideia é dar suporte para que os docentes consigam criar memes com temática artista, entre outras para abranger as competências que exige a bncc, são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 1996).

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo

durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações

- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Focando nas tecnoimagens no processo pedagógico faremos um recorte para abordar um tema das artes visuais, com o propósito de cumprir um dos objetivos desta pesquisa que consiste em oferecer suporte aos docentes convidando-os a desafiar os aparelhos, mostrando que não somos só consumidores de tecnoimagens, mas também produtores delas. Segundo a BNCC:

As artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações



plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. (BRASIL, 1996, p. 195).

A exemplo de criatividade, de possibilidade de criação, traremos aqui memes inéditos criados por meio do aplicativo *meme generator* de autoria própria da autora da pesquisa. Inspirada em movimentos literários e em obras de artes, pretende-se com a criação desses memes, disponibilizar e inspirar conteúdo para que os docentes que leiam esta pesquisa trabalhem temas diversos por meio dos memes. Um tutorial de como baixar e utilizar o aplicativo será disponibilizado em anexo no final dessa pesquisa.

Trazemos como expressão de “montagem” e ao mesmo tempo de tecnoimagem, dois movimentos artísticos em forma de memes. Achamos interessante trabalhar com os movimentos artísticos “surrealismo” e o “dadaísmo” que traz imbricado o significado de montagem abordado por Didi-Huberman, que seria uma criação artística de dimensões não padronizadas ou hierarquizadas, mas que se entrecruzam na produção de um pensamento diferencial.

O surrealismo expressa manifestações modernas ilógicas e descontextualizadas do subconsciente, usa de sonhos e alucinações para a produção de suas obras, que embora apresentam elementos reais, são apresentados em junção a outros elementos que fogem à realidade, buscando assim, através desses dois elementos, formar um terceiro, uma ligação com outra realidade que não aquela da vida cotidiana. A Figura 1 apresenta a produção exclusiva de um meme surrealista:

Figura 1- Meme “A persistência da memória”.



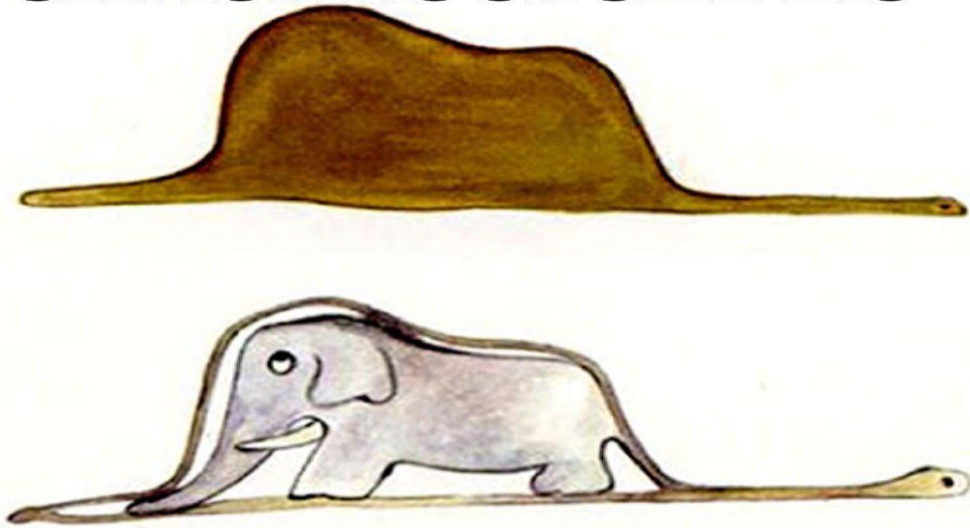
Fonte: Cultura Genial. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>. Acesso em: 08 set. 2021.

“*A Persistência da Memória*” (imagem acima) é um quadro do pintor surrealista Salvador Dalí. A tela foi produzida em 1931 em menos de cinco horas e tem dimensões pequenas (24 cm x 33 cm). A obra foi feita com a técnica de óleo sobre tela, e encontra-se no Museu de Arte Moderna (MoMa), em Nova York, desde 1934.

A criação do meme acima da obra de arte, permite-nos expressar a “montagem” que podemos fazer com obras de artes renomadas, a fim de produzir conteúdo para possibilitar reflexões em sala de aula, além de propor também a produção dos mesmos por parte dos alunos. Brincando com o tema “surrealismo” conseguimos chamar a atenção dos alunos para introduzir não só assuntos artísticos, mas também explorar outros pontos tais como a seca, a memória, o que o título sugere e qual a relação com a imagem, assim como questionar o porquê do “derreter” no quadro. A própria relação tempo/memória para as crianças pode ser questionada, usando de experiência situada em determinado local/espço, tempo de brincar, tempo de ir à escola e etc.

Agora analisemos um outro exemplo de atividade, retratado na Figura 2 abaixo que propõe uma aula sobre o movimento surrealismo:

Figura 2 - Meme “Isto não é um chapéu”.

**CE N'EST PAS UN CHAPEAU**

Fonte: Ifunny. Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/FW5Z54QJ6>. Acesso em: 12 ago. 2021.

No meme acima, utilizamos uma imagem famosa do livro *O pequeno príncipe*, o qual o autor nos alerta para a excessiva importância que nós, adultos, dedicamos a nossa mente racional, que presa apenas as aparências superficiais, e por consequência nos limita não nos permitindo ver com os olhos mágicos da imaginação. Devemos explorar a imagem e indagar às crianças o porquê da jiboia engolir o elefante, o porquê da necessidade do autor ensinar aos adultos dessa forma, e assim extrair dessas crianças lições valiosas desta fábula incrível. A frase utilizada *Ce N'est Pas Un Chapeau*, que em português significa, *Isto não é um chapéu*, foi trazida de uma outra famosa imagem surrealista apresentada na Figura 3:

Figura 3 - Isto não é um cachimbo.



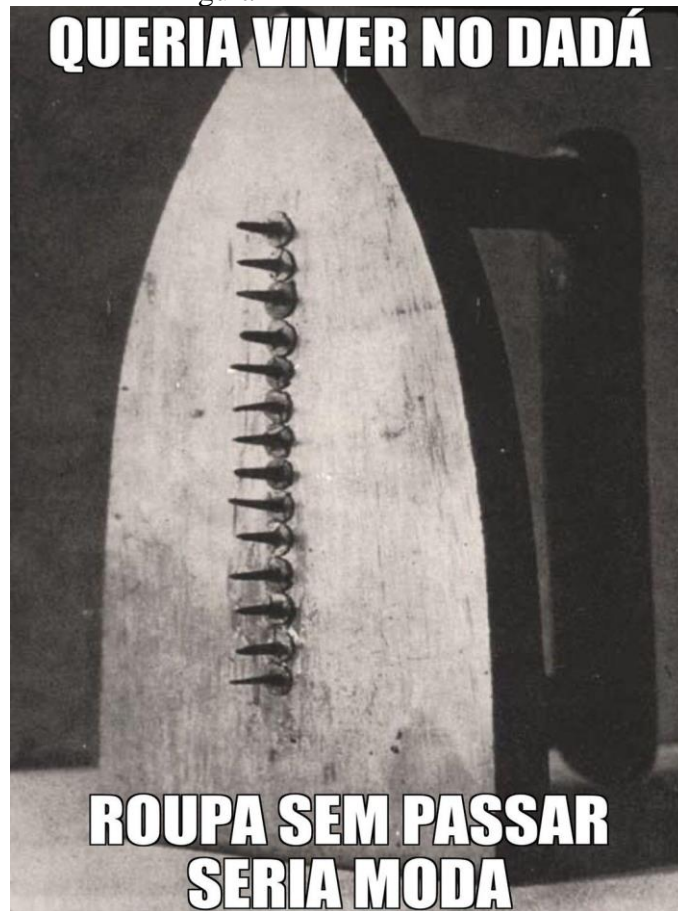
Fonte: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/isto-nao-e-um-cachimbo.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

A traição das imagens é uma obra surrealista do autor belga René Magritte, considerado um ícone da arte moderna. A imagem acima explicita que a palavra é uma convenção linguística, que embora seja necessária para nos comunicarmos, ela pode ser diferente do objeto de acordo com a imaginação. E assim surge a relação entre ficção e realidade na construção do conhecimento. O autor nega aquilo que estamos a ver, assim como Antoine de Saint-Exupéry, autor do livro *O pequeno príncipe*. Fazendo referência a obra surrealista, produzimos uma montagem (FIGURA 2) a qual exemplifica uma atividade interessante a ser desenvolvida com os alunos.

Fizemos a junção de uma famosa frase de uma obra surrealista com uma imagem famosa do século atual e produzimos assim um meme que traz várias possibilidades de interpretação, e inspira criatividade ao relacionar imagens e frases de autores que queriam desenvolver justamente essa habilidade nas pessoas, a criatividade.

Agora trazemos outro movimento artístico moderno, o “dadaísmo” (Dadá), considerado o movimento mais radical da história da arte. Produzimos um meme com base na obra “Cardeau” de Man Ray, veja na Figura 4:

Figura 4 - Meme “Cadeau”.



Fonte: Behance. Disponível em: [https://www.behance.net/gallery/17570499/Photography-Le-Cadeau-\(Man-Ray-Tribute\)](https://www.behance.net/gallery/17570499/Photography-Le-Cadeau-(Man-Ray-Tribute)). Acesso em: 24 out. 2022.

Caracterizado principalmente pela ruptura com as formas de arte tradicionais, o dadaísmo foi um movimento com forte conteúdo anárquico. Dadaísmo é derivado de um termo inglês infantil: dadá (brinquedo, cavalo de pau). Isso explicita a falta de sentido e a quebra com o tradicional deste movimento. A pintura acima “Cadeau” é uma das obras mais emblemáticas do dadaísmo, e esse meme é uma “montagem” perfeitamente indagadora que permite trabalhar o tema artístico além de outros assuntos políticos que envolve a obra, tais como a primeira guerra mundial (contexto no qual surgiu o movimento). Tristan Tzara e Hugo Ball, considerados fundadores do dadaísmo, eram desertores da guerra e para eles não havia sentido as convenções tradicionais que orientavam a estética daquele momento.

Sendo assim, extraímos da imagem não só uma imagem, de acordo com os autores base dessa pesquisa, mas também muita história, afinal, nessa imagem, os pregos simbolizam muito mais que simples objetos, eles fazem referência às questões dolorosas e opressivas de toda a guerra.



Com o objetivo de trazer referências teórico-práticas para o processo pedagógico para além dessas “montagens” com temas artísticos envolvendo movimentos literários, trouxemos mais exemplos que trabalham a história da literatura brasileira. Apresentaremos como referencial um meme gatilho que será capaz de iniciar algumas temáticas em uma hipotética aula de artes ou literatura. Veja na Figura 5:

Figura 5 - Meme Barroco.

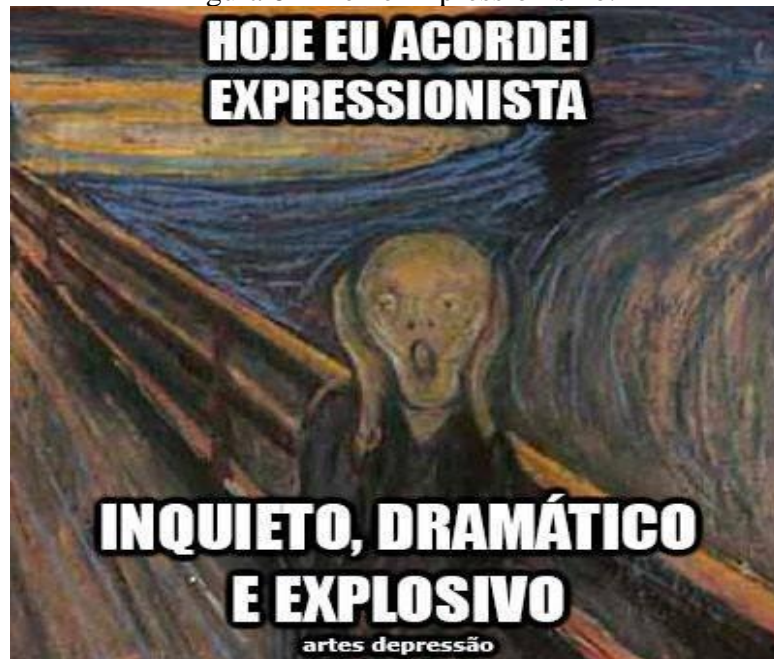


Fonte: Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/359373245247319432/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Podemos usar da ironia causada pelo meme para explicarmos que a escola barroca é um estilo artístico que surgiu no século XVI e se estendeu até o começo do século XVIII, caracterizado por ter uma estética com excesso de ornamentos e representações do divino. O estilo barroco é marcado pelo rebuscamento, requinte e exagero de adornos. Assim podemos dar início a aula, ou então usarmos o meme para concretizar de forma lúdica o conhecimento.

Por exemplo, podemos explicar o que é a figura de linguagem *ironia* (dizer algo querendo dizer outra coisa), explicar também a relação homem/deus na época do movimento que buscava direcionar o homem para a religião através do medo. E assim podemos sugerir que as crianças criem algo dramático, imperfeito, irônico e rebuscado para se expressar (um trabalho com tinta guache seria o ideal). Na Figura 6 trazemos um meme do expressionismo para analisar. Vejamos abaixo:

Figura 6 - Meme Expressionismo.



Fonte: Pinterest. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/473652085807193597/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

Como no primeiro exemplo, trazemos agora um meme que possibilita a introdução, desenvolvimento e/ou conclusão de uma aula que, por exemplo, trate dos movimentos artísticos do século XX. Em oposição ao impressionismo, o expressionismo é identificado pela irracionalidade e pelo subjetivismo, além do pessimismo e da distorção do real. E para representar tal movimento, nada melhor que a pintura “o grito” do norueguês Edvard Munch que traz em uma figura andrógena a marcante representação de angustia e desespero. Podemos trabalhar nessa obra indagando o porquê do “*o grito*”, seria um grito de felicidade ou de pavor? O que podemos identificar emocionalmente falando no quadro? Em relação às suas cores, em relação a expressão da figura andrógena e do contexto no qual o quadro foi pintado.

Trazemos agora uma obra de arte muito famosa representada na Figura 7, a Monalisa, ou Gioconda de Leonardo da Vinci:

Figura 7 - Meme La monalisa bien Moderna.



Fonte: Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/MonalisaDepressiva/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

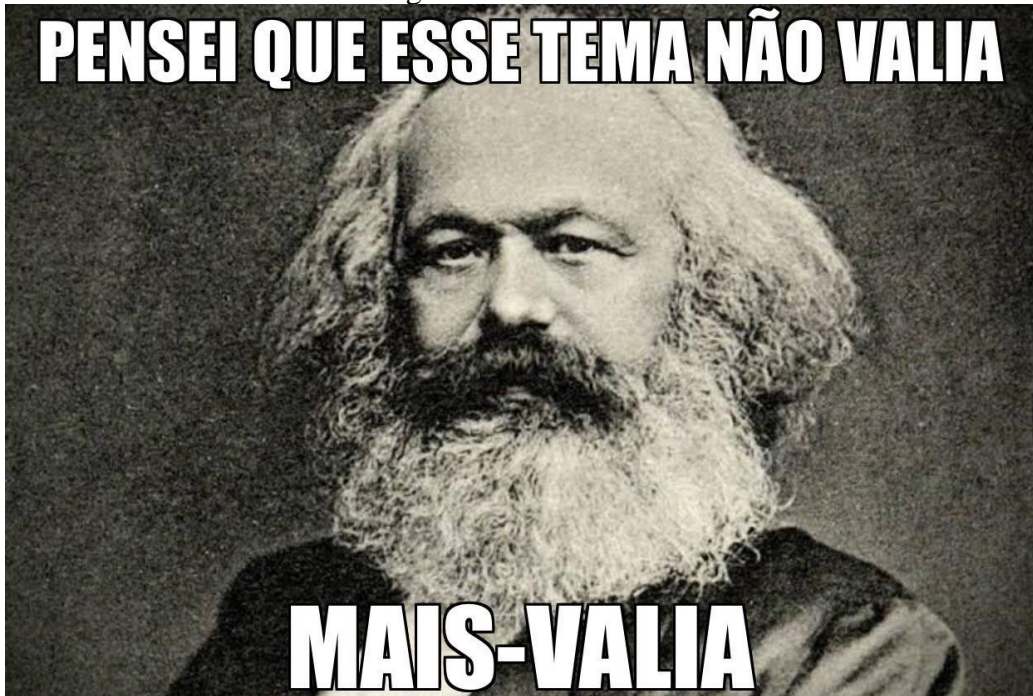
O meme apresentado acima é construído sobre um famoso quadro renascentista e pensado em dois sentidos, que, a princípio, não serão compreendidos antes de revelarmos quem foi Da Vinci, autor da obra, e quais os enigmas que envolvem o quadro. Além do primeiro significado, resolvemos também brincar com a temática da pesquisa, já que nos tempos modernos tudo está a um click dos nossos dedos, e já nem mais nos importamos em “revelar” nossas fotos. A palavra “revelar”, além de se referir às fotos, também se refere aos mistérios que envolvem o quadro de Monalisa, que há muito tempo é estudado por pesquisadores.

Podemos analisar/comparar a imagem original da Monalisa e o meme produzido, indagando às crianças sobre o porquê da foto ser mais fácil de ser adulterada do que a pintura original, onde esta se encontra, qual o seu tamanho e outras curiosidades que envolvem a obra de arte.

Já o nosso próximo meme (FIGURA 8) é referente a uma suposta aula de história, na qual se trabalha com o filósofo Kal Marx, introduzindo o conceito de *Mais Valia* na concepção do filósofo. Vejamos abaixo:



Figura 8 - Karl Marx.



Fonte: InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/karl-marx/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

O meme acima também foi criado a partir do programa *meme generator*, e foi inspirado em outro meme de tema e imagem semelhantes. A tecnoimagem apresenta a foto do filósofo Karl Marx, que também era um economista, historiador, jornalista e revolucionário socialista alemão. Para Marx, as condições econômicas e a luta de classes são agentes transformadores da sociedade. E ao ministrar uma aula sobre tal tema, precisamos primeiro de uma introdução tal como está acima, que explica quem foi o homem ilustrado e qual o sentido da ironia expressa no meme. Este meme só poderá ser entendido depois desses pré-requisitos serem preenchidos. Ao elaborar uma aula na qual utilizaremos memes para introduzir assuntos como esse, é preciso frisar a importância da contextualização.

Enfim, o meme acima é de inspiração própria, foi construído diante um sentimento o qual me atingiu no começo do mestrado, quando anunciado que trabalharia tal tema em minha pesquisa, desacreditei da importância de tal assunto, mas no final, vi que VALIA, assim como expresso no meme acima. O conceito de Mais Valia desenvolvido por Marx, refere-se ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias. Para entender melhor, é necessário explicar que o filósofo enxergava o trabalho como um processo no qual participam o homem e a natureza, ou seja, o trabalho seria algo natural, intrínseco ao homem, o qual desenvolve potencialidades externas e internas ao mesmo tempo, o que geralmente não acontece no período no qual estamos, onde atua o capitalismo.

Sendo assim desenvolvido o assunto, o aluno teria condições de entender o meme e montar outros, tendo como referência o que lhe foi apresentado. A intenção aqui é dar exemplos de criações artísticas como meio de jogar com os aparelhos e não ser meras peças desse mundo pós-histórico.

Pensemos assim numa atividade pedagógica em que todos os adolescentes tenham celular, e então sejamos mais ousados, propomos a reflexão não só das imagens técnicas como também dos aparelhos e programas que as produzem. Poderemos sugar mais das tecnoimagens e jogar com elas, com a mediação necessária no processo de construção de memes desafiando esses adolescentes a criá-los, podemos propiciar a consolidação do conhecimento de uma forma mais efetiva e lúdica. Podemos, no nosso curto espaço de tempo e poder dentro de sala de aula, dar início ao *homem ludens* ao qual se refere Flusser.

A ideia de formar um novo homem é fantástica e necessária, porém só se faz possível quando, enquanto professores, desenvolvemos qualidades em nós mesmos, produzindo assim um modelo referencial para inspirar ideias. É utopia acreditarmos em um processo que gere riquezas de conhecimentos se, como professores, não estudarmos a base das imagens técnicas, a funcionalidade dos aparelhos e a crítica flusseriana envolvendo o mundo das tecnoimagens.

Conforme aprendemos com Flusser e com Didi-Huberman acreditamos que podemos superar a condição de funcionários dos programas e consumidores de tecnoimagens. Podemos ser criadores delas, dentro de nossas escolas, salas de aula e dentro de nossas casas. Afinal, ser um *homo luden* não implica o fato de estarmos em determinado lugar, ser *homo luden*, implica jogar com a vida, e acima de tudo ser jogador e não uma simples peça do acaso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, refletindo sobre o fato do homem e da sociedade poderem ser manipulados como objetos, a pesquisa traz a crítica adjunta da possível resposta inicial para a problemática que assola nosso século. Cujo objetivo de fornecer ferramentas importantes possibilitam lidar com o “neoanalfabetismo”. Assim, trabalhamos neste artigo para possibilitar a reflexão e construção de um novo homem, o qual voltará suas ideias para a reflexão e criação e não para a alienação. É imprescindível uma base teórica bem articulada para dar sustento a um assunto tão inexplorado para difundir e explorar tais reflexões e ideias nas escolas brasileiras.

Com a chegada das imagens técnicas, o homem passa a ser peça do jogo social e é a todo o tempo manipulado pelos programas e telas, os quais reproduzem o sensacionalismo

desejado socialmente. Em se tratando disso, a consciência vai se desfazendo ao longo do jogo e tudo o que importa é o prazer concreto propiciado pelos programas que logo mais nos programarão caso não recorramos às artes, às verdadeiras artes, as quais permitem que sejamos criadores e inovadores. O mega aparelho social, os ideais burgueses cairão por terra quando compreendermos o real sentido da arte como maneira de jogar com os aparelhos.

Vilém Flusser (1983, 2002, 2011, 2012) traz subsídios concretos da importância da mediação imagética para invitarmos o *homo ludens* à vida. Posto isso, estamos na era pós-história, uma era das imagens técnicas, dos programas e da cibercultura, o que infelizmente também dá a vida a vários *homo fabers* que fazem as coisas ou as executam como receitas previamente elaboradas sem adequá-las às necessidades mutáveis das organizações e seus contextos de acontecimentos na vida social.

Por fim, com o presente artigo, oferecemos uma ferramenta para a reflexão do *homo Luden*. Homem que é movido pelo jogo, e principalmente o homem que sabe jogar, que não é mera peça do jogo, mas sim o jogador da vida. A proposta do trabalho potencializa a construção do conhecimento por meio das imagens técnicas na modalidade de *memes*, pois enxergamos a potencialidade da construção do conhecimento no processo pedagógico com tal gênero. Escolhemos os memes, pois a arte de criar é incontestavelmente refletida no gênero tão popular que vem ganhando cada vez mais espaço nas telas, além de permitir um ensino de mão dupla, pelo qual o professor e o aluno podem aprender simultaneamente, usufruindo de uma educação tecnológica rica em aspectos artísticos, estéticos, políticos e etc.

## REFERÊNCIAS

BAITELLO JÚNIOR, Norval. Podem as imagens devorar os corpos? **Sala Preta**, [São Paulo], v. 7, p. 77-82, nov. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57322>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

CAVALCANTI, Denise Peruzzo Rocha; LEPRE, Rita Melissa. Utilizando memes como recurso pedagógico nas aulas de história. **CIET: EnPED**, São Carlos, p. 1-8, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/746>. Acesso em: 04 jan. 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Editora 34, 1998. 34 v.

DUARTE, Rodrigo. **Pós-história de Vilém Flusser: Gênese-anatomia-desdobramentos**. São Paulo: Annablume, 2012.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. Coimbra: Coimbra University Press, 2012.

FLUSSER, Vilém. **A Dúvida**. São Paulo: Annablume, 2011.

FLUSSER, Vilém. **A escrita: Há um futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

FLUSSER, Vilém. **Ficções filosóficas**. São Paulo: Edusp, 1998.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história: Vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1983.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história e educação**. Flusser Brasil, [1983]. Disponível em: <http://www.flusserbrasil.com/aula74.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

JACQUES, Paola Berenstein. *Montagem Urbana: Uma forma de conhecimento das cidades e do Urbanismo*. In: JACQUES, Paola Berenstein; BRITTO, Fabiana Dultra (orgs.). **Experiências metodológicas para compreensão da complexidade da cidade contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2015. P. 47-94.

ROCHA, Arthur de Oliveira; VELOSO, Maria do Socorro Furtado. Memes enquanto tecnoimagens: um olhar sob o prisma das teorias de Vilém Flusser. **Intexto**, Porto Alegre, n. 51, p. 242-258, dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/102555>. Acesso em: 21 jan. 2022.

RODRIGUES, Elisandro; SCHULER, Betina. Montagem do pensamento e da escrita acadêmica em educação: conversações entre Deleuze e Didi-Huberman. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 23-46, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650463>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

## ANEXO A - Tutorial de como criar memes com o aplicativo Meme Generator



**Meme Generator: Como Criar Memes Com FOTOS No MemeGenerator (ZamboDroid).**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eBpRBO9nunk>. Acesso em: 27 abr. 2022.