



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL — MESTRADO**

**IMAGENS TÉCNICAS E O ENSINO DE ARTE —  
UM JOGO ANTROPOFÁGICO**

**Noeli Batista dos Santos  
Goiânia/Go  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL — MESTRADO

Imagens Técnicas e o Ensino de Arte — Um Jogo Antropofágico  
Noeli Batista dos Santos

Goiânia/ GO  
2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BC/UFG**

Santos, Noeli Batista.

S237i      Imagens técnicas e o ensino de arte [manuscrito] : um jogo antropofágico / Noeli Batista dos Santos. - 2010.  
xv, 146 f. : il., figs.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alice Fátima Martins.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2010.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Flusser, Vilém 3. Imagem Técnica I. Título.

CDU: 7:37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL — MESTRADO

Imagens Técnicas e o Ensino de Arte — Um Jogo Antropofágico  
Noeli Batista dos Santos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual — Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, Área de Concentração: Educação e Visualidade, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alice Fátima Martins.

Goiânia /GO  
2010

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autora:	Noeli Batista dos Santos		
E-mail:	noelibatista@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor	Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEE/GO		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	Imagens Técnicas e o Ensino de Arte – Um Jogo Antropofágico		
Palavras-chave:	Imagem Técnica. Ensino de Arte. Jogo da Poética.		
Título em outra língua:	Technical Images and the Teaching Art – A Anthropophagic Game		
Palavras-chave em outra língua:	Technical Image. Art Teaching. Game of Poetics.		
Área de concentração:	Educação e visualidades		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	25/03/2010		
Programa de Pós-Graduação:	Cultura Visual – FAV/UFG		
Orientador (a):	Dr <sup>a</sup> Alice Fátima Martins		
E-mail:	profalice2fm@gmail.com		
Co-orientador (a):			
E-mail:			

### 3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?<sup>1</sup>       total       parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: \_\_\_\_\_

Outras restrições: \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL — MESTRADO

IMAGENS TÉCNICAS E O ENSINO DE ARTE — UM JOGO ANTROPOFÁGICO

Noeli Batista dos Santos

Dissertação defendida e aprovada em 25 de março de 2010

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG)  
Orientadora e Presidente da Banca

---

Profa. Dra. Diana Domingues (UnB/UCS)  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Lêda Guimarães (FAV/UFG)  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Laura Coutinho (UnB)  
Suplente do Membro Externo

---

Prof. Dr. Edgar Franco (FAV/UFG)  
Suplente do Membro Interno

À minha mãe Vandelucia, e meu irmão, Valter.

À equipe do Colégio Estadual Juvenal José Pedroso, pela amizade e espaço de aprendizado, em especial à Joverci Alexandre, Eliene Nunes, Divina Eterna, Eva Ferreira, Vilmaci Gonçalves, Nelma Regina, Elizabete Pereira, Paula Ramos, Maria Cláudia Marques, e Luzimar Lima pelo apoio, compreensão e respeito.

Ao grupo do Centro de Estudos e Pesquisa "Ciranda da Arte" em especial aos amigos Lana Costa, Fernanda Soares, Haydée Sampaio, Henrique Lima, Luz Marina, Marlene Solange, Sidimar Silva, Ana Rita da Silva, Franco Pimentel, Leonardo Mamede, Warla Giany e Santiago Lemos.

Aos amigos da "reflexiva" turma da Licenciatura em Artes Visuais — Modalidade a Distância da FAV/UFG, Keila Silva, Gabriel Lyra, Lidiane, Vanessa Pavan, Eduardo Ávila, Alex Sapiência, Averlúbia Gonçalves, André Luiz Moura, Jordana Falcão, Pablo Petit, Michelle Oliveira. Em especial à Profa. Leda Guimarães pela amizade, generosidade e confiança.

Aos parceiros de experimentação e amigos colaboradores Elionides José, Eunice Jubé, Joverci Alexandre, Kátia Rodrigues, Maria Cristina Borges e Rogério Marcolino.

Aos professores e amigos do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual — Mestrado, em especial à Profa. Irene Tourinho, Prof. Edgar Franco, Alzira Martins, Rogéria Eller, Vânia Olária, Ronne Franklin, Getúlio Chartier, Lorena Abdala e Gisele Costa pela generosidade em compartilhar saberes e sensibilidades.

À Profa. Alice Fátima Martins, parceira e orientadora, por me compreender quando precisei ficar em silêncio, por valorizar as minhas palavras quando ditas e escritas, por me alertar sobre os buracos do caminho, por "dar asas" para minha imaginação e, principalmente, por compartilhar sua história de uma Liberdade Azul.

Aos amigos da Caravana do Design Brasileiro, Isabel Cristina Carvalho, Jorge Oscar Kohlrusch, Marcos Correa, Fabiana Makiyama, Márcia Glass, Adriano Wagner, Sandra Sternen, Alessandro Faria, Guto Lins, Ivan Schinestizki, André Santo, Charles Mendonça, Nina Pimenta e Fábio Neves, *jogadores libertários* presentes na Rede Telemática do meu universo pessoal.

Em especial à Alcimony Rosa, Divina Machado, Lara Cíntia Trindade, Juliana Salvador, Edna Téofila, Fernando Freitas, Renata Pedrosa e à minha amiga-irmã Luciana Mendes (*in memoriam*) por me ensinar que amizade é para sempre.

## RESUMO

O projeto de pesquisa intitulado *Imagens Técnicas e o Ensino de Arte — Um Jogo Antropofágico* constitui-se em uma narrativa cuja construção foi motivada pela busca de possíveis respostas para a seguinte questão: Como transformar olhares por meio da construção de imagens técnicas. Para tanto, o contexto dessa pesquisa abrangeu os estudos do filósofo Vilém Flusser, em relação aos conceitos de imagem técnica, aparelho produtor de imagens e um provável Universo do Jogo, como espaço de subversão da condição funcional dos usuários de tais aparelhos. Para orientar o contexto da pesquisa, foi pensada a *Metodologia do Espelho* como espaço interpretativo do contexto do curso *Laboratório de Criação de Imagens Digitais*, ministrado no primeiro semestre do ano de 2007, e, nessa narrativa, escolhido como espaço deflagrador do contexto investigativo. A entrevista reflexiva foi a estratégia elaborada para retomar o contato com os ex-cursistas, do grupo do noturno, aqui, sujeitos participantes da investigação. O objetivo geral desse trajeto foi tomar consciência de pistas para a sistematização do processo de aprendizado ora denominado *O Jogo da Poética*. Tal jogo revelou-se, nesse contexto, um possível espaço formador de *jogadores libertários* ao articular conceitos formulados no universo do Pensamento Complexo referenciado por Edgar Morin. Tais jogadores serão os responsáveis para iniciar o Jogo Antropofágico no cerne da Rede Telemática, sistema estruturante do *Jogo Nulo*, meta-jogo do pensamento cartesiano, gerador do *Universo das Imagens Técnicas*.

Palavras-chave: Imagem Técnica. Ensino de Arte. Jogo da Poética.

## ABSTRACT

The research project titled *Technical Images and the Teaching Art — A Anthropophagic Game* is a narrative whose construction was motivated by the search for possible answers to the following question: How to turn glances through the construction of technical images? For this purpose, the context of this research involved the study of the philosopher Vilém Flusser in relation to the concepts of technical image, producing images devices and a likely game universe, as a space of subversion of the functional status of the users of such devices. In other to guide the context of the research, the *Mirror Methodology* has been treated as interpretive space of the Digital Images Creation Laboratory course context, taught in the 2007's first semester, and, in this narrative, chosen as trigger field of the investigative context. The reflexive interview was the strategy developed to regain contact with former course participants, of the group of night, here, participating subjects in this research. The general objective of this path was to seek clues to the systematization of the learning process once intitled *The Game of Poetics*. This game proved itself, in this context, as a possible formative space of libertarians players to articulate in concepts formulated in the *Universe of Complex Thinking* developed by Edgar Morin. Such possibility happens because three core criteria, indicative of their formation, have been mapped in the narratives of the participating subjects: Motivation, Awareness and Action. These players will be responsible for starting the Anthropophagic Game at the heart of Telematics Network, structuring system of the *Null Game*, meta-game of Cartesian Thought, generator of the *Universe of Technical Images*.

Keywords: Technical Image. Art Teaching. Game of Poetics.

## SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	01
<i>LINK 1 - A METODOLOGIA DO ESPELHO.....</i>	<i>06</i>
1.1 A Entrevista Reflexiva.....	12
1.2 Primeiras Reflexões.....	17
1.3 Ateliê Pensante.....	20
1.3.1 A Metodologia de Projeto.....	34
1.3.2 Corpo: Construção e Desconstrução.....	35
<i>LINK 2 - O UNIVERSO DO JOGO SEGUNDO VILÉM FLUSSER.....</i>	<i>58</i>
2.1 A Ontologia das Imagens Técnicas.....	64
2.2 O Jogo Nulo no Universo das Imagens Técnicas.....	70
<i>LINK 3 - O ENSINO DE ARTE NO JOGO ANTROPOFÁGICO.....</i>	<i>76</i>
3.1 As Imagens Técnicas no Universo do Ensino de Artes Visuais.....	86
3.2 Reflexões para Formação de <i>Jogadores Libertários</i> .....	89
<i>LINK 4 - NO FUNDO DO ESPELHO.....</i>	<i>103</i>
4.1 O Jogo da Poética e os Trânsitos no Fundo do Espelho.....	108
4.2 O Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas.....	124
EPÍLOGO.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Gráfico da estrutura da narrativa.....	03
Figura 02 - Gráfico da composição da narrativa.....	04
Figura 03 - Gráfico do <i>Jogo do Mestrado</i> .....	11
Figura 04 - Gráfico do espelho.....	11
Figura 05 - Gráfico da hermenêutica dialética.....	17
Figura 06 - Página do livro <i>Território Recombinantes</i> .....	24
Figura 07 - Helga Stein. Série Autorretratos.....	25
Figura 08 - Grupo de trabalho.....	41
Figura 09 - Anúncio Melissa Robots.....	43
Figura 10 - Anúncio Melissa Robots.....	44
Figura 11 - Anúncio publicitário da Marca de calçados Arezzo.....	45
Figura 12 - Registro do processo de associação de imagens.....	45
Figura 13 - Pietá.....	46
Figura 14 - Pietá.....	47
Figura 15 - Fotografia. Reconstrução do anúncio publicitário da Melissa.....	50
Figura 16 - Fotografia. Reconstrução do anúncio publicitário da Melissa.....	51
Figura 17 - Fotografia do grupo trabalhando.....	53
Figura 18 - Fotografia do grupo trabalhando (momento de filmagem).....	54
Figura 19 - Gráfico genérico de um sistema de jogo.....	59
Figura 20 - Gráfico do Jogo de Xadrez.....	60
Figura 21 - Gráfico do jogo aberto “língua de um povo”.....	61
Figura 22 - Gráfico “conteúdo e contendo”.....	62
Figura 23 - Gráfico do jogo de pensamento.....	64
Figura 24 - Gráfico do <i>Jogo do Pensamento Cartesiano</i> .....	66
Figura 25 - Gráfico do <i>Jogo Nulo</i> .....	67
Figura 26 - Gráfico dos níveis de abstração.....	69
Figura 27 - Gráfico do Jogo Nulo.....	71

Figura 28 - Gráfico dos <i>jogadores libertários</i> .....	74
Figura 29 - Gráfico do <i>Jogo da Condição Humana</i> .....	78
Figura 30 - Gráfico <i>Jogo da Condição Humana - Andrew</i> .....	79
Figura 31 - Gráfico do <i>Jogo da Criação</i> .....	82
Figura 32 - <i>Raft of the Medusa</i> .....	91
Figura 33 - <i>Sick Bacchus</i> .....	92
Figura 34 - <i>O Naufrágio do Medusa, after Géricault</i> .....	94
Figura 35 - <i>Untitled # 224</i> .....	95
Figura 36 - Gráfico de produção de imagens.....	96
Figura 37 - <i>Derivadas de uma imagem</i> .....	98
Figura 38 - <i>Derivadas de uma imagem</i> .....	98
Figura 39 - <i>Derivadas de uma imagem</i> .....	98
Figura 40 - Imagens do videotexto do poema <i>Lua na Água</i> .....	100
Figura 41 - Gráfico do programador.....	101
Figura 42 - Gráfico do <i>Jogo da Poética</i> .....	104
Figura 43 - Gráfico da dinâmica do <i>Jogo da Poética</i> .....	106
Figura 44 - Gráfico da Rede Telemática.....	124
Figura 45 - Gráfico da Rede Telemática interligada.....	126

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Dinâmica da <i>Metodologia do Espelho</i> .....	09
Tabela 02 - Síntese de perguntas e respostas.....	13
Tabela 03 - Quadro de conteúdos abordados no curso.....	21
Tabela 04 - Tabela de "motivação e consciência" .....	108
Tabela 05 - Sistematização do <i>Jogo da Poética</i> .....	134
Tabela 06 - Sistematização do <i>Jogo Antropofágico</i> .....	137

“Tudo no mundo está dando respostas,  
o que demora é o tempo das perguntas”

Saramago,1996.

## PRÓLOGO

A pesquisa ora intitulada *Imagens Técnicas e o Ensino de Arte — Um Jogo Antropofágico* tem como finalidade apresentar uma estrutura narrativa que busque responder à seguinte questão: Como transformar olhares por meio da construção de imagens técnicas? Para tanto, foi selecionado um grupo de professores, ex-cursistas, do primeiro semestre do ano de 2007, do curso — *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*<sup>1</sup>. Esse curso foi proposto por mim, quando docente do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte<sup>2</sup>.

Desse curso participaram professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás, integrando discussões que envolveram assuntos vários, tais como relações de ensino, construção e compreensão de imagens técnicas. Nesse processo, cada professor/aluno transitou entre ser “produtor”, “artista”, “crítico” e “expectador”, buscando encontrar, nos espaços de aprendizagem, a possibilidade de também ser autor no processo de criação de suas próprias poéticas visuais mediadas pelo uso de aparelhos fotográficos.

O objetivo geral dessa investigação foi descobrir pistas que indicassem a possibilidade de sistematização de um processo de aprendizado por meio da construção de imagens técnicas, partindo da análise interpretativa dos relatos dos ex-cursistas em consonância com as reflexões deflagradas nesse espaço investigativo.

Para contextualizar o desenvolvimento do processo reflexivo, segue o sistema que configura a composição geral dessa narrativa (Figura 01). Esse sistema é integrado por dois núcleos, sendo um estruturante e um fluido. O núcleo estruturante tem caráter organizador, sendo composto pelos eixos teórico e metodológico. O núcleo fluido tem caráter interpretativo, sendo composto pelos eixos investigativo e metafórico. O termo narrativa, aqui apresentado, pode ser compreendido no sentido proposto por Efland (2008), como “caminhos que mapeiam conexões imprevisíveis” (p. 340) na construção de significados.

Os eixos podem ser compreendidos de forma independente; no entanto, os espaços e ramificações que os interligam é que configuram, de fato, a compreensão geral do percurso. Importante esclarecer: esses eixos não são unidades isoladas. A opção por demarcá-los refere-se à preocupação de tornar o texto compreensível.

<sup>1</sup> Curso oferecido a professores da rede estadual de ensino de Goiás, pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, da Secretaria de Estado da Educação / GO.

<sup>2</sup> Centro voltado para a formação continuada de professores que ministram a disciplina Arte na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás.

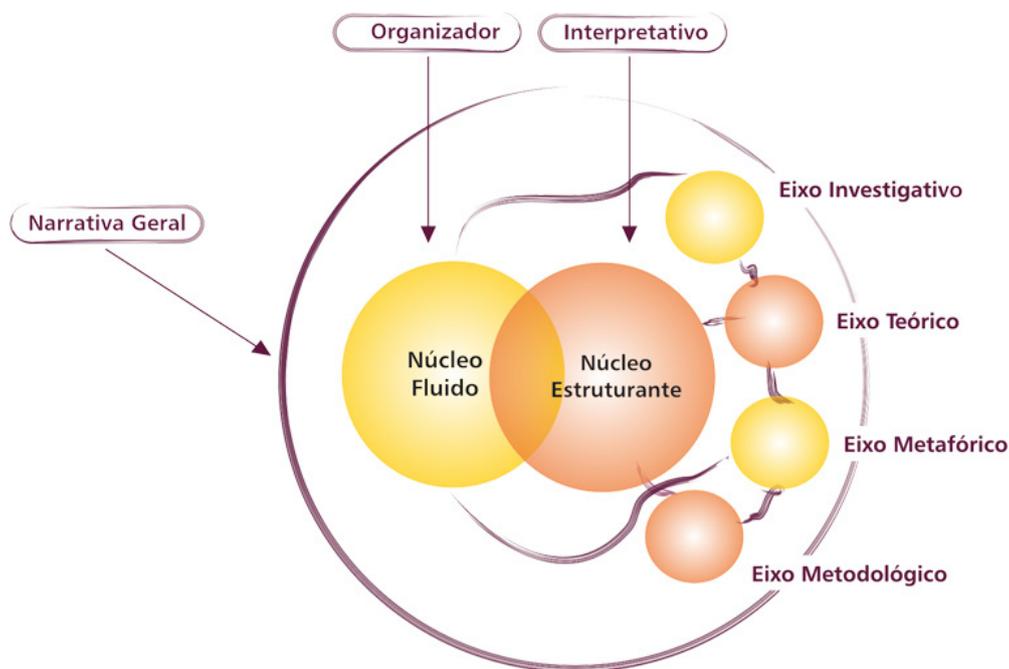


Figura 01 - Gráfico da estrutura da narrativa

O Eixo Teórico tem como cerne o universo do jogo, sistematizado por meio de análise dos ensaios do filósofo Vilém Flusser, sendo alguns deles organizados em coletâneas já publicadas. Após a definição teórica do sistema articulador da narrativa, universo do jogo, e das dinâmicas que regem um possível sistema genérico, segue a apresentação dos elementos-chave para compreensão dessa investigação. São eles: Imagem técnica, Universo das imagens técnicas e Produtores de imagens técnicas (nessa narrativa, denominados jogadores). Tais reflexões são referenciadas no pensamento *flusseriano* em articulação a outros teóricos tão relevantes quanto na discussão da cultura contemporânea. Também, no eixo teórico, o espaço da arte educação é reivindicado, enquanto meio transformador no sentido de problematizar como tais imagens adentram os espaços escolares, enquanto mediadoras em processos pedagógicos do ensino de arte.

O eixo metodológico é apresentado como indicador do processo escolhido para contato com os sujeitos participantes dessa investigação. Em articulação ao eixo teórico, é apresentada a *Metodologia do espelho*, dinâmica escolhida para interpretação e sistematização das narrativas pesquisadas, na tentativa de

aproximar metodologia (forma) ao conteúdo (função). Nesse eixo, é detalhado como se deu o contato com os ex-cursistas do *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*, abrangendo a dinâmica de coleta de informações por meio da *Entrevista Reflexiva* e o espaço interpretativo de tais informações.

No eixo investigativo, são apresentados os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, inclusive do sujeito pesquisador dessa investigação, responsável pelo contexto deflagrador desse processo de análise, o curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*. No eixo metafórico, apresento minhas descobertas enquanto pesquisadora, numa espécie de hipertexto ao meu universo referencial subjetivo, tais como: mitos, livros literários e referências cinematográficas. O eixo investigativo e o metafórico, por pertencerem ao Núcleo Fluido, transitam pelo espaço da narrativa representado por narradores-personagem no jogo que ora se configura.

Para indicar as etapas de integração dos núcleos apresentados, em vez de Capítulo foi utilizado o termo *Link*, nesse contexto entendido como indicador de portais de acesso, ou seja, estruturas de conexão não lineares. Essa narrativa é composta por duas entradas e quatro *Links* para trânsitos no *fundo do espelho*, conforme ilustrado na Figura 02.

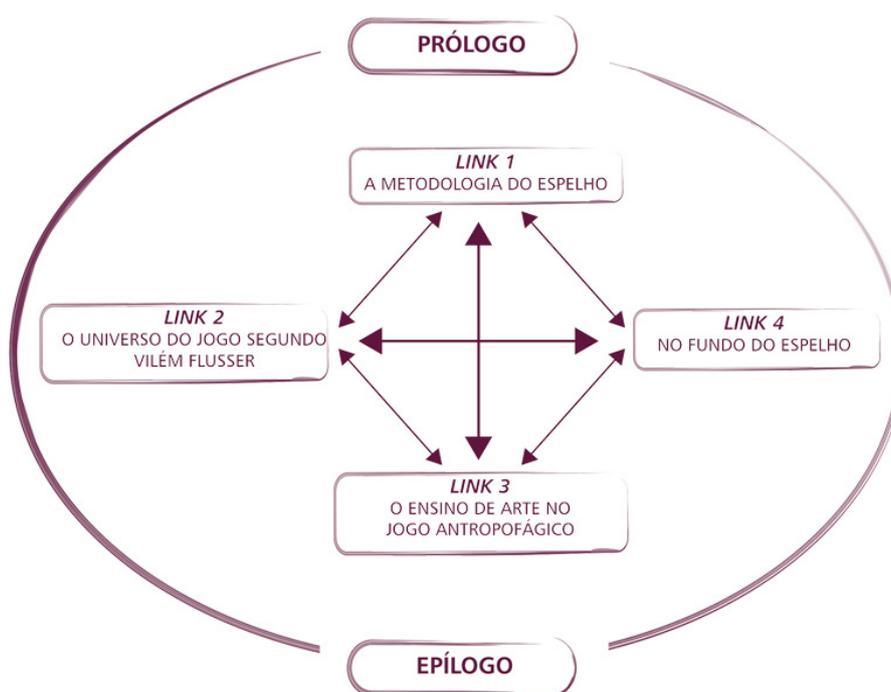


Figura 02 - Gráfico da composição da narrativa

O eu-pesquisadora distingui-se, nesse contexto, do eu-personagem, por isso a narração estrutura-se em dois perfis: observadora e personagem. Em planos diferentes do espelho, esses dois *eus* transitam em espaços temporais distintos. Os trechos das narrativas, selecionados para representar os narradores-personagem, sujeitos participantes do universo de estudo desta pesquisa, são indicados em espaços diferenciados cuja identificação é traduzida por meio de quadros em referência direta aos espelhos em que cada um encontrou-se ou encontra-se imerso. Ao final da narrativa apresentada em primeira pessoa são destacadas reflexões, aqui interpretadas como pistas para sequência do trajeto para entrada, saída ou permanência no fundo do espelho.

No Epílogo, ocorre a tentativa de reintegração entre o eu-pesquisadora e o eu-personagem no universo dos meta-jogos deflagrados na vivência desse trajeto. Essa nova condição vivenciada por mim revela descobertas importantes no contexto da ação docente, e, também inicia questionamentos futuros para a inserção da produção de imagens técnicas em novos espaços reflexivos.

*LINK 1*

A METODOLOGIA DO ESPELHO

Neste *Link*, inicia-se a trajetória do processo reflexivo do projeto de pesquisa *Imagens Técnicas e o Ensino de Arte — Um Jogo Antropofágico*. Até o momento, a questão geradora desta investigação, a saber, *como transformar olhares por meio da construção de imagens técnicas*, transitou por um suposto *universo do jogo* articulado a partir do estudo de textos de Vilém Flusser. Essa escolha se deu pela necessidade de esclarecimento das questões epistemológicas que envolvem os universos relacionados às imagens técnicas e, nesse contexto, o ensino das artes visuais. Durante esse percurso, foi possível compreender que o universo das imagens técnicas insere-se num sistema genérico de jogo, que, por sua vez nasce de metajogos de pensamento.

O sistema genérico de jogo classifica-se entre *jogos abertos e fechados*. *Jogos abertos* são metajogos, espaços onde outros jogos acontecem. Essa possibilidade de interpenetração de jogos no interior de outros jogos é denominada por Flusser (1967) de *tradução antropofágica*. Essa tradução refere-se à entrada de poesia e saída de filosofia do espaço de repertório e estrutura de um jogo.

Ao analisar essa lógica, tornou-se evidente que o sistema regente da produção de imagens técnicas deriva do *Jogo do Pensamento Cartesiano*. Os programas que regem o aparelho são desenvolvidos por meio de linguagem matemática, conferindo-lhes o *status* de portadores de um universo fechado, consequência do *Jogo Nulo*. Aparelhos são máquinas construídas na lógica do *universo industrial*, que, por meio de programas em seu interior, desligaram-se da necessidade de ação mecânica. Os usuários de aparelhos são funcionários em três instâncias: programadores, apertadores de teclas e consumidores de seus produtos. (*Link 2*)

Para que haja transição do *universo das imagens técnicas* para o *universo livre*, é necessário travar uma luta contra o aparelho. Tal luta foi denominada, no espaço dessa narrativa, como *Jogo Antropofágico*. Para que esse jogo ocorra, é necessário que haja *jogadores libertários*. Esses jogadores podem assumir dois perfis de forma simultânea ou não. São eles: programadores rebeldes e apertadores de teclas engajados.

A condição libertária desses jogadores pode ser definida como motivação, consciência e ação. A motivação refere-se à decisão de participar de um jogo, a consciência refere-se ao ato de se identificar jogador nesse jogo; e a ação está relacionada à ampliação do *Universo Pessoal* na busca por transformar outros universos.

Para que haja *jogadores libertários*, é preciso que se estabeleçam espaços de formação, no *Jogo da Condição Humana*. Tais espaços de formação têm como eixos articuladores o contexto, a educação e a imaginação, resultando, nessa dinâmica, a geração de todos os universos possíveis. À estrutura da educação, especificamente no *Jogo da Poética*, formador do universo do ensino de artes visuais, coube a função de tornar-se espaço gerador de *jogadores libertários* capazes de produzir imagens técnicas informativas, nesse contexto, denominada de *imagem Eva*. (Link 3)

A *Metodologia do Espelho* tem por objetivo estruturar as pistas encontradas em contexto educativo vivenciado nas condições acima descritas. Inspirada na estrutura narrativa do livro *Alice no Fundo do Espelho*, escrito por Lewis Carrol (s/d), a *Metodologia do espelho* foi pensada como estrutura deflagradora do processo investigativo. Segundo Martinho (2006), “no espelho, somos duplicados, e poucos de nós têm a chance de descobrir, como Alice, o que está do outro lado”(anais/web, 2006), mas o desafio, dessa imersão no espelho é interligar as reflexões do lado de dentro com a ações do lado de fora do espelho reflexivo desta investigação.

Enquanto referencial teórico, tal processo metodológico insere-se nos estudos da pesquisa qualitativa, devido a ser esse um processo de pesquisa deflagrador de reflexões com base na análise do tempo e espaço inseridos num contexto predeterminado, das experiências surgidas nesse contexto e dos sujeitos deflagradores de tais experiências. Gaskell e Bauer (2000) explicam que “o pesquisador social está sempre em uma posição de tentar descobrir sentidos em outras pessoas, a partir de outros ambientes sociais mas, inevitavelmente, tendo como base o autoconhecimento” (p. 482).

Citando a *Metodologia do Espelho* em correspondência aos estudos da pesquisa qualitativa, a narrativa desse processo surge por meio de ações interpretativas, na busca pela construção de um espaço de reflexão significativo, tanto para quem investiga quanto para quem dele faz ou passa a fazer parte. O ato de ler também deflagra processos de transformações individuais e/ou coletivos; fosse diferente, esse jogo não teria razão de existência.

A dinâmica da *Metodologia do Espelho* configurou-se na seguinte lógica: Definição, Imersão, Repertório e Dissertação, conforme indicado na Tabela 01.

Tabela 01 - Dinâmica da *Metodologia do Espelho*

LIVRO	INTERPRETAÇÃO	PESQUISA	METODOLOGIA	ESTRATÉGIA
<b>Alice no Fundo do Espelho</b>	Narradora-personagem. Ao adentrar o universo do espelho, espaço investigativo, vive a dialética do tempo e espaço por meio da interação entre diferentes contextos, situações e personagens. Cenário interpretativo.	Pesquisadora-personagem	Definição	Texto de apoio: relato de experiência do Curso, publicado na XVII CONFAEB, 2007.
<b>Personagens que transitam o fundo do espelho</b>	Memória do espaço investigativo. Corpos capazes de informar sentidos por meio de narrativas construídas a partir de imagens, sons e/ou gestos.	Pesquisadora e ex-cursistas	Imersão	Entrevistas
<b>O Lado de Fora do Espelho</b>	Unidade de sentido construída a partir das impressões da personagem-pesquisadora em conjunto com as impressões dos personagens que compõem o fundo do espelho.	Orientação acadêmica e referencial teórico.	Repertório	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria do jogo em Flusser.</li> <li>• Relato de experiência – narradora.</li> <li>• Narrativa dos sujeitos participativos;</li> <li>• Reflexão da pesquisadora.</li> </ul>
<b>Narrativa Geral</b>	Unidade de sentido que relaciona as impressões dos seguintes sujeitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alice (dentro e fora do espelho)</li> <li>• Personagens que compõem o fundo do espelho</li> </ul>	Interpretação	Dissertação	O Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas

A narrativa geral inserta na *Metodologia do Espelho* e as informações apresentadas na Tabela 01 sugerem relações com um sistema de jogo conhecido como *Role Playing Games*, popularmente conhecido como *RPG*, ou jogo em que se interpretam papéis. Em linhas gerais, a estrutura desse jogo interpretativo apresenta-se por meio de um sistema onde um *mestre* — responsável pela articulação da história — e os jogadores seguem etapas de descrição e imersão no contexto interpretativo, definição de personagens e construção de repertórios na criação da narrativa desse universo imaginado. O jogo é construído a partir

da interação desses diferentes elementos. O sentido do jogo e o tom da aventura são construídos no coletivo. Uma aventura pode apresentar diferentes percursos, bem como diferentes desfechos. Quem joga um sistema de *RPG* sabe que esse não é um *jogo fechado*, porquanto apresenta diferentes percursos.

A *Metodologia do Espelho*, enquanto paralelo de um sistema de *RPG*, configura-se num universo interpretativo que une diferentes sujeitos nas vivências e relatos de uma mesma experiência, com significados individualizados. Sendo assim, alguns *Links* dessa narrativa resultam de uma construção coletiva, de que tomam parte a pesquisadora e ex-cursistas do *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*, ora sujeitos participantes dessa investigação.

Nesse sentido, segue a *Metodologia do Espelho*, enquanto exercício imaginativo. Essa metodologia apresenta um sistema interpretativo inserto num jogo metafórico que busca a interação de diferentes sujeitos, com a finalidade de apresentar uma narrativa geral, envolvendo a compreensão de redes de significados construídas no espaço delimitado da pesquisa. Relatar uma experiência coletiva priorizando apenas um ponto de vista é o mesmo que vivenciar todos os papéis do jogo: ação possível, no entanto previsível e excludente em relação às demais personagens.

Alice, ao adentrar o fundo do espelho, tem seu olhar orientado pelas narrativas das personagens que encontra. A cada espaço visitado, essas personagens explicam, descrevem e problematizam o espaço investigativo. A personagem-narradora, ora pesquisadora, também propõe que os sujeitos participantes complementem seu olhar em relação à experiência vivenciada no primeiro semestre do ano de 2007, no espaço do curso.

Como estratégia de entrada ao *fundo do espelho*, os sujeitos investigativos revisitaram, por meio do processo metodológico denominado *entrevista reflexiva*, as experiências, sentidos e reflexões construídas nesse espaço investigativo. Uma vez que, essa narrativa também se configura num jogo (Ver *Link 2 – O Universo do Jogo Segundo Vilém Flusser*), e o *universo acadêmico* do qual faz parte, um metajogo, a alusão ao espelho ganha novos significados, conforme podemos observar na Figura 03.



Figura 03 - Gráfico do *Jogo do Mestrado*

No *Jogo do Mestrado*, nesse caso, o repertório é indicado pelas narrativas dos sujeitos participantes. Metodologia indica a estrutura, e a dissertação corresponde à competência que se espera para integrar o *universo acadêmico*. O *jogo do mestrado* é aberto, pois *ruídos para esse jogo* adentram continuamente os eixos formativos da competência. Se o objeto e imagens refletidas possuem distância exata do espelho que as reflete (ver Figura 04), faz-se necessário que a imersão ao fundo do espelho tenha, como espaço inicial, o primeiro semestre de 2007, ano do Curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*, em diálogo com os professores, ex-cursistas, do grupo selecionado para esta pesquisa.

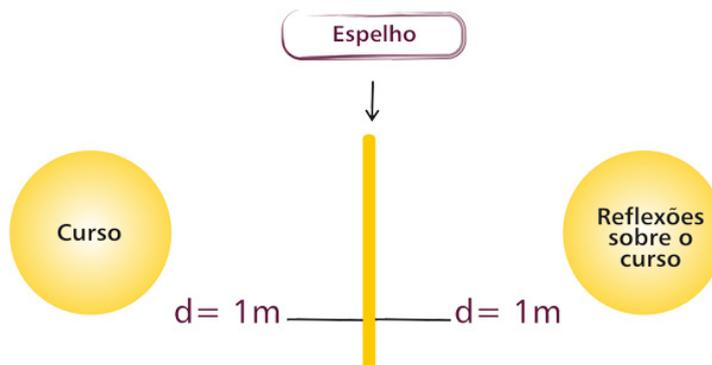


Figura 04 - Gráfico do espelho

## 1.1 A Entrevista Reflexiva

A retomada de contato com os sujeitos participantes dessa pesquisa se deu por meio da entrevista reflexiva, o que Szymanski (2004) afirma ser um instrumento que “tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos (p. 10). Como espaço investigativo, foi escolhido o curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*, em que experiências foram desenvolvidas na construção de imagens técnicas. Saber das motivações, tomadas de consciência e posteriores ações do grupo selecionado de ex-cursistas em resposta ao curso vivenciado foram aspectos importantes para descobrir pistas que pudessem apontar uma possível resposta para a questão geradora dessa investigação.

No planejamento das entrevistas, três fatores foram levados em consideração:

1. O fato de a pesquisadora ter sido responsável, também, pela concepção e desenvolvimento do curso;
2. Um questionário ter sido preenchido individualmente no primeiro dia de aula;
3. Haver uma lista de contatos com telefones pessoais. O fato do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte manter o cadastro de todos os professores que já fizeram curso no espaço foi de grande auxílio, uma vez que alguns números de contato sinalizaram inacessíveis.

Nas entrevistas, o objetivo principal foi que os cursistas relatassem as práticas pedagógicas posteriores e atitudes pessoais motivadas por tal experiência. Assim, foi elaborado um questionário prévio para orientar o processo de entrevistas. O questionário buscou relações com as questões apresentadas no questionário diagnóstico preenchido pelo grupo no ano de 2007, no início do curso.

Rever o questionário diagnóstico e analisar quais imagens estiveram presentes no universo desses cursistas foram ações que promoveram o retorno para a *casa* no sentido proposto por Bachelard (1993), quando explica o termo *casa* como uma “das maiores (forças) de integração para pensamentos, lembranças e os sonhos do homem” (p. 26). O que ele indica de “nosso canto

do mundo” (p. 24), um canto que esclarece a consciência do nosso próprio corpo e a forma como esse habita e transforma os diferentes espaços sociais. As respostas das cinco questões configuraram-se em pontes de acesso ao universo imagético e de expectativas pessoais. Um universo cuja face profissional do grupo, naquele período, era marcada por baixos salários e a necessidade de cumprimento de uma carga horária superior a 40 horas, o que corresponde a mais de 28 aulas semanais.

Tabela 02 - Síntese de perguntas e respostas

CURSISTA	ÁREA DE FORMAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	MOTIVO DE ESCOLHA DO CURSO	EXPERIÊNCIA EM ARTES VISUAIS	IMAGEM SIGNIFICATIVA
<b>Maria Cristina</b>	Pedagogia	Professora de Arte e Ensino Especial	Obter mais conhecimento na área	História da Arte	O pôr-do-sol sob as nuvens
<b>Eunice</b>	Assistente Social; Licenciada em Português- Inglês; Pós-graduada em Língua Portuguesa	Professora de Arte e Ensino Religioso	Curiosidade pelo nome digital/ tecnologia	Não lembra o nome do curso	Cachoeira
<b>Joverci</b>	Licenciada em História	Professora de Arte	Tema sugestivo/ profissionalismo e criatividade da professora.	Arte Pós-Moderna/ História, Reflexão e Produção em Arte I.	Paisagem de coqueiros; A Traição da Imagem e Espelho Falso de René Magritte.
<b>Kátia</b>	Licenciada em História e Geografia; Bacharel em Artes Visuais	Professora de Artes Plásticas — pintura, desenho e escultura	Novas perspectivas de trabalho/ leque para estudar arte contemporânea e despertar interesse do aluno	Laboratório dos sentidos – artistas viajantes/ arte barroca/ arte em sucata/ pátina em madeira/ arte-educação	Obras do Klimt
<b>Elionildes</b>	Licenciado em Geografia	Professor de Geografia	Conhecimento pessoal de outros horizontes artísticos	Não	A visão de um deficiente visual – olhar pessoal
<b>Rogério</b>	Licenciado em Artes Visuais	-	-	-	-

As questões presentes no questionário tiveram como princípio traçar o perfil do olhar dos cursistas acerca de questões relacionadas às artes visuais. Ao analisar a Tabela 02, no item *área de formação e atuação profissional*, as respostas tornaram-se indicativos que refletem o contexto do ensino de arte em instituições públicas no Estado de Goiás. Dos seis integrantes, cinco atuam como professores de arte, dois possuem formação nessa área do conhecimento, sendo apenas um licenciado em Artes Visuais. O grupo composto por quatro mulheres e dois homens reflete um universo pedagógico ainda configurado num território de ação majoritariamente feminino.

No item *experiências com artes visuais*, a História da Arte é uma espécie de solo sagrado, e as imagens de artistas tradicionais aparecem como satélites desse solo. Tais indicativos sinalizaram uma prática do ensino de arte, configurando o tempo e espaço artístico com referencial essencialmente europeu.

Em relação às imagens marcantes citadas pelo grupo, destacaram-se as representativas de fenômenos da natureza (pôr-do-sol, coqueiros, cachoeiras) ou as imagens tradicionais da História da Arte europeia, produzidas no século XIX. Ao analisar tais imagens, nota-se um olhar romantizado na relação "homem e natureza". Um olhar idealizado representado, por exemplo, nas pinturas de paisagens dos séculos XVIII e XIX, pois "ao que parece, quando se fala em arte e imagem, a primeira escolha é o eterno retorno ao passado e a negação do presente apocalíptico". (MARTINS E SANTOS, p.6, 2009).

Conhecer os motivos de escolha do curso foi também um indicativo qualitativo à medida que apontou a visão e expectativa dessas pessoas acerca da relação a experiências envolvendo arte e tecnologia. Considerar o curso uma possibilidade de obtenção de conhecimento na área de arte e tecnologia, ou sanar a curiosidade sobre o nome ou tema, delineou as intenções gerais. Muito se tem escrito sobre experiências de artistas das chamadas vanguardas tecnológicas, mas ainda são poucas as reflexões quando esse assunto sai do espaço legitimado da arte e entra para o espaço, nesse contexto, ainda marginal que é o do ensino de arte.

Dentre os seis integrantes do curso, apenas um não teve experiência anterior no campo das artes visuais. No entanto, foi exatamente esse que apontou como motivo de escolha do curso o que ele chama "a busca por horizontes artísticos".

A primeira hipótese articulada partiu da ideia de que a análise das respostas do primeiro questionário indicasse, nas respostas do segundo questionário, possíveis transformações de dinâmicas e escolhas profissionais ou pessoais. Nesse sentido, o planejamento e a realização das entrevistas foram orientadas pelas seguintes questões desencadeadoras:

1. Que tipo de imagens você tem trabalhado na sala de aula?
2. Qual a proposta feita aos alunos com o uso dessas imagens?
3. Que tipo de recursos tem usado na sala de aula? E, você (cursista), que imagens tem buscado?

Após a elaboração das questões orientadoras, foi iniciado o contato com o grupo. Dos seis cursistas, cinco apresentaram disponibilidade em colaborar com o processo investigativo, sendo a primeira delas uma espécie de laboratório para avaliação das estratégias e realização das demais entrevistas. As entrevistas foram realizadas em espaços indicados pelos próprios cursistas, sendo que três optaram por realizar a entrevista no colégio em que trabalham e dois em espaços desassociados (lanchonete, restaurante) do contexto escolar.

No primeiro contato, foi explicado que o objetivo das entrevistas estava relacionado com o desenvolvimento do projeto de pesquisa do Programa do Mestrado em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais, tendo como foco reflexivo a experiência do Curso ministrado no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, do qual os cursistas foram integrantes. O curioso foi que, após dois anos do curso finalizado, dos cinco entrevistados, apenas um havia buscado o CD contendo o trabalho desenvolvido no decorrer do curso.

A cada um dos cursistas foi pedida autorização para que as entrevistas fossem gravadas, e também foi assegurado que, somente após aprovação das transcrições, é que tais informações seriam apresentadas, institucionalmente. Essa condição foi aceita por todos os participantes. As questões anteriormente apresentadas orientaram o princípio da conversa, porém, foi necessário que, durante todo o processo, questões complementares fossem lançadas como uma teia na construção de um complexo hipertexto. A preocupação foi não saltar diretamente de uma questão à outra. Tal dinâmica permitiu que, ao transitar por assuntos paralelos, as questões fossem abordadas, naturalmente, por meio das narrativas apresentadas.

Esse processo de aquecimento foi importante, para estabelecer espaços e laços de confiança, pois de forma geral, foi, no decorrer do diálogo, durante a entrevista, que os cursistas sentiram-se mais tranquilos para expor suas impressões e relatar suas experiências e práticas pedagógicas sem o medo e préjulgamentos. É importante ressaltar que, ao iniciarem as entrevistas, todos se sentiram tensos, o que pode ser indicativo de um possível receio de não corresponderem às expectativas em relação às questões solicitadas. Somente após as conversas iniciais é que houve tranquilidade para que eles pudessem expor suas reflexões e, até mesmo críticas em relação à experiência vivenciada no curso em questão.

Por vezes, os entrevistados sentiram-se incomodados em relatar opiniões que indicaram frustrações com dinâmicas desenvolvidas e vivenciadas no decorrer do curso. Sempre que tais críticas apareceram nas entrevistas, foram acompanhadas por justificativas de que não estariam relacionadas à mediadora do curso, ora entrevistadora. No geral as transcrições apresentaram mais de dez laudas.

Na sequência do processo metodológico da entrevista reflexiva, Szymansky aponta etapas possíveis para análise de entrevistas, destacando primeiramente a necessidade da opção teórico-metodológica do pesquisador. Tal opção permeia três possibilidades, entre elas a "análise de conteúdo", a "análise de discurso" e a "hermenêutica dialética". Na análise de conteúdo e de discurso, o entrevistador "desenvolve técnicas elaboradas de tratamento de dados" (2004, p. 54); já, na hermenêutica dialética, "busca-se a compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos" (SZYMANSKI apud MINAYO 2004, p. 65), destacando a tomada de posição nesse sentido do "saber como é possível este processo e como tornar objetivas as descrições de sentido subjetivamente intencional, tendo em conta o fato de passarem pela subjetividade do próprio intérprete" (SZYMANSKI apud BLEICHER 2004, p. 65), conforme podemos analisar pela Figura 05. Dentre as três possibilidades citadas anteriormente, a escolhida para análise das narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa foi a "hermenêutica dialética" por ser mais próxima à dinâmica do espelho.

Na *Metodologia do Espelho*, os sujeitos participantes da investigação assumiram, no processo de interpretação, identidades que se apresentam no decorrer da narrativa geral. Nos *Links 1 e 4*, em espaços que indicam referência direta ao curso, essas identidades assumem função dinamizadora que articula

as informações apresentadas nas entrevistas e interpretações decorridas dessa análise. As narrativas são apresentadas em primeira pessoa.

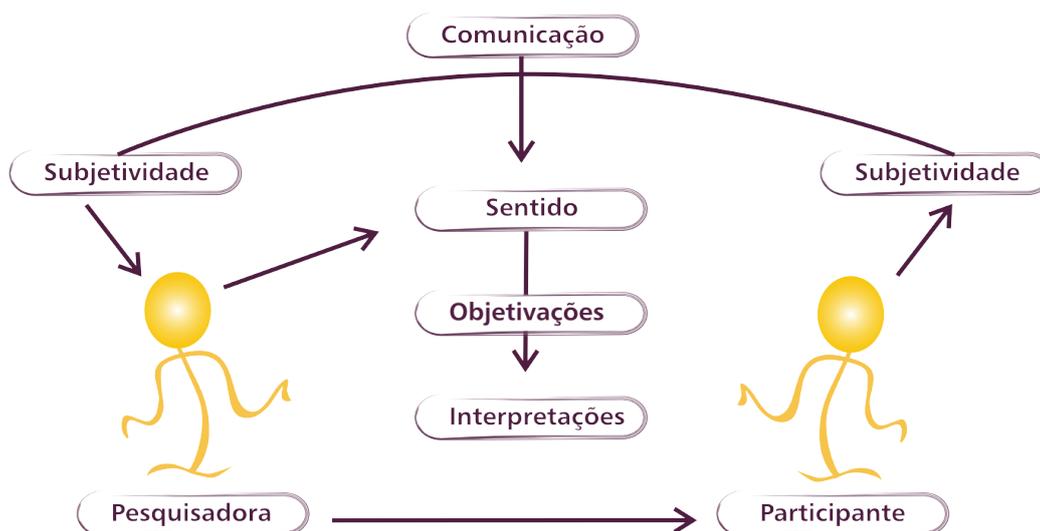


Figura 05 - Gráfico da hermenêutica dialética

Para iniciar o trânsito no fundo do espelho, foi selecionado para referência um texto produzido por mim, relato de experiência, apresentado e publicado no segundo semestre do ano de 2007, no XVII Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil, intitulado *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais — Espaço de (Re)Significação do Olhar Por Via de Imagens Técnicas* (SANTOS, 2007). A escolha por essa rota possui três objetivos reflexivos:

- Contextualizar o planejamento e posterior contexto do espaço investigativo;
- Apresentar os sujeitos participantes dessa investigação;
- Descrever o processo de criação vivenciado pelo grupo.

## 1.2 Primeiras Reflexões

A primeira etapa do processo investigativo consistiu em duas entrevistas com um mesmo sujeito participativo, tendo como foco o exercício da ação investigadora. Dentre os cinco cursistas que se disponibilizaram a colaborar nesse processo, Maria Cristina foi a única que vivenciou duas edições do curso em análise. Nesse sentido, seu perfil diferenciou-se do contexto delimitado para

a investigação. No entanto, esse fator foi motivador e gerador de um espaço de segurança para o início do processo nos primeiros contatos com o grupo.

Considerando a preparação indicada para a entrevista narrativa, nesse primeiro momento, a orientação partiu do questionário citado. Na sequência, as respostas das questões foram transcritas em processo indireto, partindo de anotações e observações desenvolvidas durante as entrevistas acima citadas.

Nas questões relativas às imagens que têm utilizado em sua prática pedagógica, Maria Cristina citou o curso *Arte BR*, desenvolvido no ano de 2006 pela FAV/ UFG, com especial ênfase ao material oferecido para desenvolvimento das oficinas pedagógicas. Além dessa referência, foram citadas as imagens ilustrativas presentes, por exemplo, em livros pertencentes aos alunos, nas disciplinas de História e Língua Portuguesa, bem como nos livros de artes de seu acervo pessoal.

Enquanto prática pedagógica, a entrevistada indicou a busca por relacionar as imagens trabalhadas — *Arte BR*, imagens de livros didáticos e acervo pessoal — ao cotidiano dos alunos, por meio de questionamentos tais como: *“O que nós encontramos na cidade que tem formas geométricas? O que vocês veem nas formas geométricas?”*. Partindo dessa observação, ela citou o desenvolvimento de desenhos, por meio de atividades de luz e sombra, para fins de reconhecimento das formas presentes. Enquanto recursos utilizados em sala, citou os considerados mais fáceis, tais como giz de cera e lápis de cor. Segundo ela, tinta *“é mais complicado para trabalhar devido à questão de não haver um espaço próprio, uma sala específica para propor oficinas”*, ampliando as dificuldades preexistentes tais como, o tempo de aula, geralmente com duração de 40 e 50 minutos.

A entrevistada também citou o fato de, sempre que possível, fotografar imagens de arte e as levar para a sala de aula enquanto recurso pedagógico. Segundo ela, *“quando fotografava e mostrava para eles, eles se interessavam mais em fazer: sentem-se valorizados”*. As imagens registradas ficam arquivadas na escola. A professora explicou que nunca propôs que seus alunos fotografassem; no entanto, ponderou que agora seria mais fácil propor, ao reconsiderar que muitos alunos têm acesso aos celulares com câmeras que fotografam e filmam.

Ao falar sobre imagens de sua preferência, disse que são muitas marcantes, e sua busca por elas se interliga, tanto nas atividades por ela desenvolvidas, quanto nos livros escolhidos para leitura. As imagens citadas como marcantes

e constantes em suas buscas por registros são as que apresentam cenas da natureza. Nessa entrevista, ela disse adorar a novela Pantanal<sup>3</sup> reprisada pela emissora SBT no ano de 2008, em ocasião das entrevistas, pelo destaque dado às imagens ao ambiente natural, título da produção.

Nessa primeira entrevista concedida, foi possível refletir sobre o espaço que a imagem, em especial a imagem gerada por aparelhos, tem ocupado na ação pedagógica da professora Maria Cristina. O uso da TV, enquanto suporte, sinalizou a tentativa de ruptura em relação às dificuldades, por exemplo, econômicas, de se trabalhar a imagem impressa em sala de aula. Maria Cristina tem investigado os espaços por onde transita, e o seu olhar tem sido o elemento motivador do uso da câmera fotográfica para compartilhar com seus alunos as imagens selecionadas em seu contexto, mesmo que esse contexto, muitas vezes, tenha o intervalo entre as carteiras, durante registro dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. É por meio do aparelho fotográfico que as imagens do cotidiano têm entrado para o espaço de sua sala de aula.

Essa primeira experiência indicou relevantes observações para planejamento das entrevistas posteriormente realizadas. A primeira observação apontou o fato de que o ato de anotar e transcrever trechos das respostas durante o momento da entrevista dificultaram uma análise simultânea e tomada de consciência da pesquisadora durante sua ação. As preocupações em anotar as informações dificultaram o processo dialógico da entrevista, nesse caso, reflexiva. Outro fator relevante foi a escolha, nessa experiência, em não citar o curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais* no desenrolar das questões motivadoras. A intenção de aguardar que a cursista, durante sua narrativa, sentisse importância nessa menção, transformou essa primeira experiência num jogo de perguntas e respostas sem alcançar o foco principal relacionado à questão investigadora.

Tal experiência reconduziu, por meio dessa avaliação, ajustes no posterior processo das entrevistas. Ao invés de anotar as reflexões apresentadas durante as entrevistas, a opção seguinte foi a gravação das falas. O questionário saiu do foco principal para se tornar elemento provocador durante a entrevista. Nas demais entrevistas, a questão envolvendo a experiência do curso foi integrada às questões motivadoras.

<sup>3</sup> Pantanal. Novela escrita por Benedito Rui Barbosa. Direção de Jayme Monjardim. Produzida e transmitida em 1990 pela extinta Rede Manchete de Televisão.

As gravações permitiram a liberdade da pesquisadora em participar da entrevista num processo reflexivo, ora questionando, ora motivando. Nesse reajuste, as respostas das questões motivadoras transformaram-se em narrativas ricas contextualmente e repletas de autorreflexões.

### 1.3 Ateliê Pensante

O curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais* foi proposto com o objetivo de discutir os diferentes espaços que as imagens técnicas ocupam na cultura contemporânea. O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte é um espaço de formação continuada para professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Uma das propostas do curso ministrado, no primeiro semestre do ano de 2007, foi a criação de um espaço de reflexão sobre imagens técnicas pela sensibilização do olhar e processos de criação artística. Nesse contexto, além dos processos citados, questões pedagógicas foram somadas às reflexões do grupo.

O curso foi planejado para professores da Rede Estadual de Goiás, componentes do quadro docente em diferentes áreas do conhecimento. Aos candidatos não foi solicitado nenhum tipo de conhecimento prévio. No curso, foram abordadas, em caráter experimental, questões teóricas, processuais e instrumentais ligadas à construção de imagens, produtos de aparelhos (ver Tabela 03). Sua carga horária cumpriu 40 horas presenciais, em dezesseis encontros, e 20 horas complementares (visitações a museus, galerias e exposições de artes visuais ou participações em oficinas, workshops, palestras, mostra de cinema e shows), somando um total de 60 horas.

A falta de familiaridade da maioria dos cursistas com as chamadas “novas tecnologias”, com o universo de reflexão via imagem ou com processos de criação agregou à proposta um caráter de “ateliê pensante” e muitas vezes “virtual”. Nesse espaço, não apenas o “fazer” artístico, mas também a reflexão acerca desse “fazer” estiveram presentes.

Os conteúdos abordados nesse processo trataram de questões referentes a conceitos de imagem, imagem técnica e aparelho tecnológico; leitura e análise de imagens; metodologia de projeto; processos de Criação — técnica e poética e experimentação em processos de fotografia digital, escaneamento, reprografia, filmagem, *softwares* de edição e manipulação de imagem. Nesse processo, cada

educador, também “produtor”, “artista”, “crítico”, “expectador” encontrou, nesses espaços (“matéricos” e virtuais) de aprendizagem a possibilidade de também ser autor no processo de (re)significação do olhar por via das imagens, em específico, das “imagens técnicas”.

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos no processo foram exibição do filme *Janela da Alma*, aplicação de questionário para conhecer os participantes do grupo, leituras individuais e em grupo, exibição e análise de vídeos de propagandas postadas no site *Youtube*, apresentação de imagens dos catálogos do Salão de Arte Contemporânea do Flamboyant<sup>4</sup> de artistas contemporâneos que trabalham na vertente da arte e tecnologia. Parte do cronograma estava voltado para o desenvolvimento do projeto de criação.

Tabela 03 - Quadro de conteúdos abordados no curso

Questões	Conteúdos	Bibliografia
<b>Teóricas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos de imagem, imagem técnica e aparelho tecnológico.</li> <li>• Análise de imagens;</li> </ul>	FLUSSER, Vilém. <b>Filosofia da caixa preta</b> : ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. JOLY, Martine. <b>Introdução a análise da imagem</b> . Tradução Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
<b>Processuais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia de projeto;</li> <li>• Processos de criação – Técnica e Poética.</li> </ul>	MUNARI, Bruno. <b>Das Coisas Nascem Coisas</b> . São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.
<b>Instrumentais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de Fotografia digital;</li> <li>• Escaneamento;</li> <li>• Reprografia;</li> <li>• Filmagem;</li> <li>• <i>Softwares</i> de edição e manipulação de imagens</li> </ul>	

<sup>4</sup> O *Salão Nacional de Arte de Goiás – Prêmio Flamboyant* aconteceu nos meses de julho, na cidade de Goiânia, em espaço estruturado no estacionamento do Shopping Flamboyant. Num total de seis edições consecutivas, o Prêmio Flamboyant de Arte Contemporânea teve sua última edição no ano de 2006.

## Noeli

Sou Bacharel em Design Gráfico e Licenciada em Artes Visuais. Aluna da Licenciatura, no ano letivo de 2005, cursei a disciplina Atelier III – Escultura, ministrada pela Profa. Ms. Eliane Chaud. Na ocasião, desenvolvi uma narrativa visual composta por desenhos e fotografias reorganizadas de forma a compor, uma unidade de sentido em diálogo com minhas, naquele período, motivações. Para desenvolver a narrativa intitulada *Memória*, fiz uso de um processo metodológico utilizado no desenvolvimento de projetos de *design*. Essa experiência despertou-me o desejo de propor aos alunos das turmas em que lecionei, no período seguinte, a possibilidade de usar os aparelhos geradores de imagens como instrumentos em processos de construção de narrativas pessoais.

No ano letivo de 2006, lecionei em turmas de primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino Médio, no Colégio Estadual Juvenal José Pedroso, situado na Vila Pedroso, bairro de Goiânia-GO. Ao buscar uma proposta de trabalho em que os alunos pudessem sentir-se motivados a experimentar e também a utilizar os recursos disponíveis no recém-inaugurado Laboratório de Informática do Colégio, deparei-me com a proposta de discutir o tema *Identidade*.

Como processo inicial, mostrei uma série de imagens de trabalhos artísticos, em que os artistas, em sua maioria representativa da arte contemporânea, apresentavam, por meio de diferentes técnicas e suportes, imagens que indicavam posicionamentos, identidades, memória.

Na sequência da proposta, cada grupo de alunos escolheu as imagens que mais lhe chamaram atenção, e, dentre elas, alguns trabalhos que apresentavam retratos e autorretratos. Uma das turmas optou por trabalhar o autorretrato por meio da fotografia digital. A ideia era que, após capturar as imagens fotográficas, essas fossem levadas para um *software* de tratamento de imagem e, por meio dele, cada um pudesse interferir, transformar, experimentar possibilidades expressivas capazes de refletir suas inquietações relativas ao tema.

Iniciamos o processo. Os alunos se fotografaram. A partir do uso dos recursos do laboratório de informática, o projeto foi iniciado. O *Paint*, *software* presente nos Sistema Operacional *Windows* foi o recurso utilizado. Alguns alunos que conheciam *softwares* com maiores recursos iniciaram o processo de interferência. Ainda que sem grandes elaborações, o grupo conseguiu experimentar alguns instrumentos. Para muitos, não foi um processo simples, principalmente pela descoberta do registro de sua própria imagem. A resistência e o medo de olhar para o seu duplo (fotografias) fez muitos dos alunos se sentirem travados no processo. Era como se a imagem do espelho, então deflagrada, não agradasse ou não correspondesse ao ideal elaborado ou massivamente vendido pelos diferentes meios de comunicação que fazem uso da imagem como suporte de venda. Nessa turma, em especial, o exercício foi denso, angustiante, questionador. Nesse momento me senti só e carente de diálogo.

Em outubro de 2006, tive meu portfólio selecionado para participar do projeto intitulado *Territórios Recombinantes*, promovido pelo Instituto Sérgio Motta que, na fase goiana, teve a Faculdade de Artes Visuais (UFG) como sede das palestras, debates e oficinas. Esse projeto resultou em um livro com a transcrição dos debates e com imagens dos projetos selecionados para análise (Figura 6). O projeto selecionado para comentário foi o mesmo desenvolvido na disciplina da profa. Eliane Chaud, no ano de 2005.



Figura 06- Página do Livro Territórios Recombinares –  
Arte e Tecnologia | Debates e Laboratórios.

Nesse fórum, artistas/pesquisadores que trabalham com temáticas relacionadas à imagem, arte e tecnologia apresentaram relatos e pesquisas. Na palestra *Os Comportamentos ou as Formas de Construção de Identidades em Ambientes de Rede*, apresentada pela artista goiana Helga Stein, percebi possibilidades de intercâmbio entre as discussões debatidas no evento e as dificuldades e realidades vivenciadas por mim, como professora do Colégio Estadual Juvenal José Pedroso, nesse mesmo período. Curiosamente, alguns dos trabalhos selecionados para discussão da proposta apresentada aos alunos era a série *Autorretratos* (Figura 07), da artista Helga Stein, naquele ano, exposta, no espaço do Itaú Cultural, na cidade de São Paulo.



Figura 07 - Helga Stein. Série Autoretratos. 2006.

Nessa série, a artista, por meio de matrizes fotográficas, constrói diferentes personas. Ao jogar tais imagens nas redes tais como *Orkut* e *Flickr*, além de medir a quantidade de acessos, ela diz: “minha criação caminha então como forma de criticar essa sociedade de consumo, sua passividade na absorção de imagens. É uma forma de dizer: — ‘Espera um pouquinho, presta atenção no que está acontecendo de fato. Vocês estão sabendo disso? Vocês estão atentos para isso?’” (2007, p. 68). Nessa tarde me senti um pouco menos sozinha e um pouco mais desafiada a encontrar meus pares na busca pela discussão sobre como mediar o ensino de arte no universo de tais recursos.

Em dezembro do ano de 2006, integrei o quadro docente do *Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte*, atuando na função de designer gráfico. Nesse mesmo ano, apresentei a proposta de um curso de formação continuada para professores da Rede Estadual de Ensino. Esse curso, ainda sem um projeto definido, teria como principal objetivo a organização de um espaço de diálogo com outros professores sobre as possibilidades de trabalho no espaço do ensino de arte, tendo como recursos de experimentação os diferentes meios de criação de imagens, tanto analógicos quanto digitais.

Nesse período, acompanhei a pesquisa do professor Henrique Lima, intitulada *Outros Modos De Ver: Imagens Cinematográficas no Ensino De Artes Visuais* (2007), orientado pela Profa. Dra. Alice Fátima Martins. Nesses diálogos, entrei em contato, pela primeira vez com, o conceito de imagem técnica e com as discussões do filósofo Vilém Flusser, presentes no livro *Filosofia da Caixa Preta* (2005) e, mais recentemente no livro intitulado *O Universo das Imagens Técnicas — Elogio da superficialidade* (2008).

Do conceito de imagem técnica, decorreu a necessidade pela busca de outros conceitos. E o curso, espaço de investigação da presente pesquisa, foi delineado. Foi a primeira vez que criei um curso e também uma ementa: *“Conceitos de imagem, análise e processos de criação. Estudo das possibilidades de Criação de imagens mediadas pela máquina, numa abordagem metodológica voltada para o ensino de Arte, tendo como suportes e instrumentos diferentes recursos digitais.”* No primeiro semestre do ano de 2007, vinte e cinco professores inscreveram-se no curso.

A princípio, propor um curso para criação de imagens em mídias digitais me pareceu fora de propósito. Primeiro porque, conhecendo ou não as questões das poéticas de criação, qualquer pessoa, até mesmo aquelas destituídas da função biológica da visão, de posse de um aparelho fotográfico, tem condições de produzir imagens. Então para que ou para quem serviria um curso de produção de imagens por meio de tais aparelhos?

**Motivações:** experiência pessoal, experimentação, poéticas de criação, ação pedagógica e metodologia.

**Consciência:** processos de reflexão envolvendo a construção de imagens técnicas. Planejamento de ações pedagógicas.

Para adequar as escolhas dos professores matriculados, no semestre<sup>5</sup> indicado, o curso foi ministrado em horários distintos: vespertino e noturno, abrindo a possibilidade de escolha para adequação aos horários dos possíveis interessados. O primeiro contato seguiu-se com uma conversa informal, quando cada um falou o porquê da escolha do curso e sobre suas expectativas. Como primeira atividade, foi apresentado o filme *Janelas da Alma*. Após projeção do filme, discutiu-se a respeito das diversas questões apresentadas no

<sup>5</sup> O curso foi ministrado semestralmente durante os períodos de 2007 e 2008, somando um total de quatro edições e oito grupos de trabalho distintos.

documentário. Para maior proximidade do universo pessoal dos cursistas, foi proposto um questionário abordando as motivações de cada um a respeito da escolha pela proposta do curso.

Por meio do questionário, foi possível delinear o perfil de cada uma das turmas. Na pergunta relativa à “qual ou quais motivos influenciaram a escolha por este curso?”, 99% das respostas relacionaram o curso à oportunidade de aprender a desenvolver “novas possibilidades de trabalho pedagógico”, “melhoria da prática”, entre outras de mesmo significado. Dentre os quinze integrantes, apenas um relatou ter buscado o curso pelo que, segundo ele, seria “esclarecimento pessoal de outros horizontes artísticos”.

O grupo do vespertino foi integrado por professores regentes graduados nas seguintes áreas: Artes Visuais e Matemática; História; Física e Perito em acidente de trânsito; Educação Física e arbitro de futebol; Ciências Biológicas; Administração de Empresas; Pedagogia; Matemática, Pedagogia e Pós-graduação em Planejamento Educacional; e, Pedagogia.

O grupo noturno foi integrado por professores regentes graduados nas seguintes áreas: Assistência Social, Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa; Geografia; História; Licenciatura em Artes Visuais; Pedagogia; Artes Visuais, Geografia, História e Pós-graduação em Arteterapia e Educação Infantil. Desse grupo, naquele período, apenas um não lecionava a disciplina Arte.

Na aula seguinte, foi feita a leitura do texto “Imagem, Imagem Técnica e o Aparelho” do livro *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*, de Flusser (2005). As turmas foram divididas em grupos de estudo e cada grupo, ao fazer a leitura, anotava questões significativas a respeito do tema. Após a leitura, cada grupo apresentou aos demais integrantes questões consideradas relevantes para os estudos.

Dentre as questões que chamaram atenção do grupo, destacaram-se o advento da fotografia, a dualidade a respeito da compreensão de imagens técnicas como realidades absolutas, a questão da quarta dimensão ou dimensão tempo e espaço presente na imagem, a questão da máquina como mediadora do olhar e o controle na construção de imagens. Além de propiciar um primeiro contato, o documentário *Janelas da Alma* foi de grande apoio nas discussões que seguiram acerca dos textos estudados. O exemplo do fotógrafo cego, Eugen Bavar, que produz imagens a partir de uma câmera fotográfica, foi marcante para o grupo.

## Kátia

Minha busca, se eu estava trabalhando modernismo e modernidade, eu tinha que buscar um curso que pudesse me abrir um leque de possibilidades; eu achei que esse curso iria me trazer uma nova bagagem, novas informações que pudessem completar o que eu estava pesquisando e que falasse a linguagem dos alunos, dos adolescentes. Estava ligado a uma necessidade que eu já observava na sala de aula. Às vezes, eu propunha dentro da sala, lá com projeto, aí os meninos falavam, porque não trabalhar com fotografia? Aí eu falava: como eu vou dar aula de fotografia? Eu não sei trabalhar com fotografia? E depois, que eu faço com essas fotografias? Então eu fui em busca de uma saída. Se eu quisesse modificar alguma coisa e propor modificações na escola, como sempre a gente acabava propondo, eu precisava de um auxílio, eu tinha necessidade de um curso que se propusesse e me dar um leque de informações, que pudesse me ajudar a desenvolver, que pudesse trabalhar com projeto.

**Motivações:** Busca por uma "saída". Aproximação dos alunos, leque de informações, desenvolvimento de projeto.

## Elionides

Primeiro, foi a questão da mídia mesmo. Eu buscava alguma dica, alguma coisa que me fornecesse informações para trabalhar a mídia dentro da sala de aula. Era justamente isso. E, a partir daquele curso, foi muito importante, porque a gente visualizou mais a importância da mídia e das imagens. O objetivo maior era esse. Só que aí, foi desenvolvendo, e começa, você já sai de lá querendo fazer arte, esse tipo de coisa né.

**Motivação:** Busca de informações metodológicas.

## Eunice

Olha, na realidade eu esperava do curso, que o curso fosse algo assim, de fotografia, não de filmagem. E esperava que o curso tivesse, também, muita teoria e na realidade, o curso me surpreendeu, porque, ao passo que a gente via a teoria, a gente já executava a prática.

**Motivação:** Busca de aprendizado instrumental.

## Noeli

O curso teve como proposta geral a construção de um espaço de diálogo. Um espaço em que o professor que fizesse parte, pudesse, por meio da experimentação, se divertir na construção desse conhecimento. Tenho consciência de que, no espaço de mediação, muitas vezes articulei as informações para que o trabalho caminhasse no sentido da experimentação. A proposta não era totalmente aberta, mas, também, não era intenção propor um trabalho fechado. Um trabalho cuja motivação da escolha do grupo ficasse limitada a um tema prédefinido e uma sequência de ações mecanizadas.

Tal postura foi complicada, porque o nome do curso criou expectativas distorcidas. Inclusive, ao pensar sobre ele, como errôneo, porque nem todas as mídias que utilizamos foram digitais. Sempre que pensava no curso, fazia relação direta à turma do ensino médio que vivenciei. Pensando no contexto escolar e nas dificuldades de recursos disponíveis, o termo "mídias" foi apropriado na intenção de abranger um maior número de recursos.

**Motivação:** Espaço dialógico de um pensar pedagógico.

Pensando nas questões que o texto traria, considerando a máquina ora suporte de criação e manipulação de imagens, ora suporte de exposição, foi feito um levantamento de imagens de artistas contemporâneos que trabalham a imagem técnica, fazendo uso de uma dessas abordagens — criação ou exposição— (o que acabou tornando-se uma recriação) para serem apresentadas ao grupo. No decorrer da aula de exposição das imagens, diálogos a respeito dos usos tecnológicos e dos processos de construção das imagens foram propostos, com especial atenção ao vocabulário específico e às temáticas desenvolvidas.

Para muitos integrantes do grupo, esse foi o primeiro contato com obras de artistas contemporâneos. Muitas das imagens projetadas estiveram presentes em exposições do *Salão Nacional de Arte Contemporânea do Estado de Goiás*, que aconteceu durante cinco anos ininterruptos, sempre nos mês de julho, no Shopping Flamboyant, na cidade de Goiânia. Alguns integrantes comentaram sobre as impressões do “olhar” ao vivo e sobre as impressões de observar por meio de outro suporte, no caso, o aparelho projetor da imagem.

Na sequência, foi proposto um levantamento de recursos digitais que pudessem servir como instrumento de criação de imagens. A busca, nesse processo, visou a encontrar possibilidades instrumentais para a construção do projeto de criação a ser proposto, tendo em vista que cada projeto apresentaria necessidades específicas de recursos, construção e exposição.

Na aula seguinte, foi apresentada a metodologia de projeto do designer italiano Bruno Munari. A intenção foi, por meio do uso dessa metodologia, possibilitar que os professores integrantes do grupo vivenciassem o processo de criação, partindo da escolha do tema até a solução do problema predefinido no início do processo. A partir desse momento, o curso subdividiu-se em dois caminhos: o projeto do vespertino e o projeto do noturno.

À medida que as discussões teóricas avançaram, a proposta de desenvolvimento de projeto foi ganhando corpo. O grupo do vespertino optou por desenvolver o trabalho dentro da temática “Educação: que ponte é essa?” ,e o grupo do noturno optou por desenvolver o trabalho dentro da temática “Corpo: construção e desconstrução”. A proposta do projeto, a princípio, não foi fácil. A frustração dos cursistas, ao se deparar com um laboratório que iniciava atividades a partir de leituras, contrariando a expectativa essencialmente prática gerada pelo nome, foi notória. Nesse momento, havia um planejamento, etapas a serem cumpridas e um grupo desmotivado, até que foi iniciada a escolha

pelos temas de trabalho.

A escolha pelos temas, a princípio, partiu da motivação individual de integrantes dos grupos que na busca por encontrarem uma temática em comum, foram expondo, através de um “*Brain Storm*” (tempestade de ideias), os assuntos ou temáticas que se relacionavam.

## Noeli

Desde os primeiros encontros, ao saberem do planejamento e cronograma das atividades, a grande dúvida do grupo foi: **como será o trabalho a ser desenvolvido?** Eu não sabia a resposta. Esse “não saber” causou, muitas vezes, angústias de ambas as partes. No entanto, eu tinha consciência de que a sequência do processo metodológico daria a resposta. Tal certeza advinha da minha experiência enquanto designer e das muitas vezes que iniciei um projeto tendo apenas as definições do que seria o problema e o trajeto para a solução.

O planejamento, a opção temática e o direcionamento do projeto de criação dependeriam do grupo. **Que temas gostariam de trabalhar? Que instrumentos teriam disponíveis?** O trabalho seria desenvolvido por meio de um processo construtivo, com base em uma metodologia estruturada na delimitação do problema e solução. Nesse contexto, fora da situação hipotética, o problema foi a definição do tema e a sua solução, a construção de um projeto de criação por meio de imagens técnicas que respondesse ao problema.

A metodologia que orientou o curso na proposição para desenvolvimento do projeto de criação do *Grupo do Noturno* apoiou-se na propositiva elaborada pelo *designer* italiano Bruno Munari (1998). Tal metodologia consiste em uma série de operações, dispostas em ordem lógica, ditada pela experiência.

Segundo o autor, seu objetivo é o de “atingir o melhor resultado com o menor esforço” (p.10).

A estrutura da proposta articula-se na seguinte sequência: problema – definição do problema – componentes do problema – coleta de dados – análise dos dados – criatividade – materiais e tecnologia – experimentação – modelo – verificação – desenho construtivo – solução.

No contexto do curso, da definição de um problema em direção à sua solução, a primeira etapa consistiu em definir o problema e a rota para alcançar sua possível solução. Na sequência, o problema foi detalhado na busca pelos seus componentes. Em seguida, buscou-se na coleta de dados, informações que pudessem orientar o desenvolvimento do processo.

Prosseguindo na análise dos dados, foram selecionados conceitos práticos, poéticos e filosóficos que interessaram ao grupo. Na sequência, abriu-se espaço para a geração de ideias e do que chamamos de criatividade. A partir da geração de ideias e criatividade, o grupo buscou materiais e tecnologias que pudessem dar sustentação ao desenvolvimento da proposta. A última etapa trabalhada foi relativa à experimentação, compreendendo que, por ser uma investigação de poética de criação, não haveria necessidade de construção de um modelo, e, conseqüentemente, das demais etapas indicadas. É necessário ressaltar que a sequência das etapas acima descritas foram constituídas em processos de organização mental e não, necessariamente, acontecendo, uma após a outra, no desenvolvimento do trabalho.

A intenção, na escolha dessa metodologia, foi possibilitar que os cursistas vivenciassem o processo de criação, partindo da pesquisa de imagens técnicas, tendo consciência de que instrumentos tecnológicos precisam estar a serviço das ideias e intenções de quem os utilizam e não o contrário. Plaza e Tavares (1998), ao tratar do método de projeto desenvolvido por Bruno Munari, destacam que

os projetos de criação que fazem uso dessa estruturação “derivam da utilização das tecnologias eletrônicas” e que essas se atualizam “como resultado do compromisso entre a estrutura instrumental e o projeto antes proposto” (p. 91), um projeto carregado de intenções, pontos de vista e escolhas pessoais.

A escolha da metodologia de projeto apresentada no livro *Das Coisas Nascem Coisas* (1998) trouxe para o espaço de aprendizado, a possibilidade de articular diferentes informações. Imagem e texto entraram no processo enquanto dados a serem analisados. A responsabilidade nessa ação não foi do mediador que selecionou o que deveria ser estudado, mas sim dos envolvidos no processo de criação, que de acordo com sua busca, direcionaram a coleta de informações. Nesse sentido, o processo de construção do conhecimento estruturou-se em dois polos. A mim coube o processo de mediar e problematizar as informações coletadas, o que não se constituiu em fácil encaminhamento. Os percursos na busca pela solução dos problemas do projeto foram diversos, sinalizando ligação direta à heterogeneidade do grupo.

Enquanto mediadora nesse processo, senti a necessidade de colocar-me em situação de pesquisadora, em conjunto com o grupo. Com o jogo aleatório que foi sendo delineado, à medida em que as etapas foram cumpridas, é que o processo desenvolvido ganhou sentido.

Muitos dos cursistas sentiram-se inconformados por não encontrarem definido, desde o princípio das aulas, o tipo de trabalho a ser desenvolvido. Os espaços da dúvida e das incertezas foram elementos que, no decorrer do desenvolvimento do projeto, oscilaram a depender do envolvimento de cada um dos cursistas. Mais do que cumprir etapas, essa proposta exigiu relacioná-las na construção de sentidos num fluxo que transitou entre o individual e o coletivo. Ao reconsiderar a multiplicidade de informações em que todos nós estamos imersos diariamente, uma proposta de ensino que privilegiasse uma única via de conhecimento teria sido, no mínimo, reducionista.

### 1.3.1 A Metodologia de Projeto

A partir da abordagem da metodologia de criação, os dois grupos, vespertino e noturno, caminharam em sentidos distintos. Nesse momento, dois cursos foram sendo delineados. Se até aquele momento os grupos haviam trilhado por um caminho comum delimitado por textos e imagens, o início do processo de criação marcou também as delimitações de identidades e núcleos de interesse. Em um ponto houve consenso, nos dois grupos: ao serem questionados sobre a natureza das imagens que iriam produzir, responderam: *“imagem em movimento. Queremos um filme”*.

Questões no processo proposto, que, a princípio, foram consideradas obscuras, a partir do desenvolvimento da metodologia de projeto, ganharam visibilidade. Para eles, era inconcebível que não fosse definido, desde o princípio qual seria o trabalho e como esse seria desenvolvido. À medida que os encontros foram acontecendo, as expectativas a respeito “do que” e sobre “o como” fazer foram dando lugar às reflexões acerca dos temas e imagens a serem trabalhadas.

Após a apresentação da metodologia de projeto, seguiu-se o momento da definição e escolha do tema. O problema já estava definido: construir uma narrativa visual a respeito de um tema a ser definido pelo grupo. Tal narrativa deveria ser constituída por imagens em movimento. Considerando que o projeto seria desenvolvido em grupo, o processo de escolha do tema indicou a escolha do grupo.

## Kátia

Eu queria temas que fossem fora da escola. Eu não queria nada que estivesse ligado à escola, ao que estava acontecendo dentro da escola. Que eu pudesse assim estar trabalhando diretamente ligado ao que está acontecendo pra escola. Primeiro, eu queria uma coisa mais pessoal, pra depois eu dizer o que iria fazer com isso.

**Motivação:** Temas de interesse pessoal.

## Joverci

Num primeiro momento, foi mais complicado. Assim, era mais difícil porque eu não conhecia nenhum deles, era só você, e o meu contato era com você. Aí eu ficava muito assustada. A Kátia, ela sempre chegava com uma nova imagem; ela trazia “n” imagens pro curso. “Ah, e se você relacionar isso com Pieta?”. Ai, meu Deus! E eu to aqui “boiando”. Eu me sentia um peixe fora d’água. Ai vinha aquele menino, aquele negro, ele muito humilde, muito tranquilo e ai ele falava “Ah, mas eu não sei nada disso”. Aí eu pensava: que bom, eu não sou a única. E o Rogério, que de repente.. o nosso vídeo, ele tem música, ele tem instrumento, sem usar música de ninguém, algumas vezes, sons de objetos, e ele criou. Aí ele trouxe a sonoridade. Então assim, mas depois com o tempo, a partir dos encontros, a gente foi interagindo; de repente, eu consegui me situar no grupo, até porque eu falo demais e eu tenho assim, uma facilidade danada de me envolver, de interagir.

**Consciência:** do individual para o grupo.

### 1.3.2 Corpo: Construção e Desconstrução

O processo de escolha do tema do *grupo do noturno* partiu de um levantamento de possibilidades. Questões pessoais e trabalhos anteriores argumentados pelos cursistas pesaram na escolha das propostas. A preocupação do grupo foi discutir o corpo no sentido não apenas biológico, mas também social. Um corpo que se educa, um corpo que, a cada momento, é construído e reconstruído, seja por ações internas ou externas.

## Noeli

Dos dois grupos que participaram da edição do curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*, referente ao primeiro semestre de 2007, para o desenvolvimento desta pesquisa, optei por concentrar o foco na experiência do grupo do noturno. A escolha por esse grupo se deu pela aproximação com a proposta elaborada para o curso, porquanto o nível de envolvimento, das experimentações e o resultado do projeto de criação tenham alcançado as expectativas de trabalho com imagens técnicas, numa vertente libertadora.

## Kátia

Pegar uma temática que tivesse relacionado à gente, que problematizasse esse tema e que depois buscasse uma ligação, depois com a escola, mas, já no final, como que fosse usado isso na escola. Mas não trazer a escola pra dentro do curso. Eu tinha medo que a escola viesse pra dentro do curso. Eu não queria que a escola viesse pra dentro do curso, porque, na verdade, o curso também era uma forma de estar descansando da escola, porque eu já vinha carregada da escola. Entendeu? Eu esperava que pudesse me atender não no primeiro momento, mas no segundo momento, e foi o que aconteceu. Me ajudou nesse... essa questão do projeto. Que eu pudesse depois levar... mas que a escola não viesse pra dentro do projeto. E foi o que aconteceu. Acabou que todo mundo se... a gente acabou, assim, influenciada pelo trabalho, apaixonando pelo trabalho, pela própria temática. E a gente se jogou, começamos a filosofar coisas até que a gente achou que não ia por esse caminho. Então, a gente começou a trazer coisas nossas pra dentro do trabalho e deixamos o aluno de lado. Então, a gente pensou pra dentro do trabalho. Como que isso vai ser feito na escola aconteceu depois.

**Motivações:** Preservação do espaço da subjetividade. Medo da invasão. Distanciamento de um espaço repressivo.

Foram os vários temas sugeridos. E a mim coube a função de anotá-los no quadro de nossa sala. Aliás, uma sala cambiante, porque, no espaço do *Ciranda da Arte*, não havia uma sala específica para nosso grupo. Após anotação no quadro dos temas sugeridos pelo grupo, fizemos uma espécie de categorização, mesclando temáticas similares e, por meio de votação, descartamos os temas que não interessavam ao grupo. “Nossa sala” configurava-se nos espaços ocupados, inclusive os espaços digitais propiciados pelos aparelhos e *softwares* utilizados no decorrer do desenvolvimento do trabalho. A cada encontro, nosso grupo ficou a mercê da disponibilidade dos espaços e recursos, tais como *DataShow* e conexão com internet.

Não percebi o medo exposto pela Kátia em tratar temas que fossem relacionados à escola. Mas, que temas não seriam? Curioso é que, no momento em que ela cita a busca pelo curso, tanto no questionário do ano de 2007, como na entrevista recentemente concedida a pesquisa, ela pontua a necessidade gerada no contexto de atuação pedagógica, “*novas informações que pudessem completar o que eu estava pesquisando e que falasse a linguagem dos alunos, dos adolescentes*”. A mesma necessidade que a Eunice pontua na sua fala sobre o tema corpo e a necessidade de discussão em seu espaço escolar...

**Eunice** Olha, a questão do corpo está muito em evidência por dois motivos: primeiro, porque os adolescentes, as crianças de hoje em dia estão com a sexualidade à flor da pele; então, eu tenho trabalhado bastante com imagem do corpo. Do corpo no passado, do corpo no presente, no repouso, do descanso, da preservação do corpo, do culto mesmo ao corpo. Eu tenho trabalhado muito com imagem do corpo pra ver se resgata um pouco daquela valorização que a gente tinha, e que se perdeu no espaço. Independente da série, eu tenho trabalhado bastante com o corpo, com a imagem do corpo. Busco imagens de artistas, imagem de revista, busco imagem em livros antigos que têm umas imagens legais onde a família, a criança está no centro da família, eu busco muito essas imagens e volto bastante naquelas imagens dos artistas renomados, mais antigos, clássicos pra resgatar, ver se resgata um pouco a presença, o valor desse corpo dentro da família, porque o corpo hoje está banalizado.

**Motivação:** Articulação temática ao contexto de mediação pedagógica.

## Kátia

Por que as coisas não chegam aqui debaixo pra cima é de cima pra baixo. Se desmotiva o aluno, imagina o professor. E é obrigado a dar aula dentro dessa perspectiva

**Noeli** - E o controle da coordenação a respeito dessa... da sua prática é através do seu relatório? Do trabalho dos alunos?

Da vigilância mesmo

**Noeli** – Da vigilância?

Tanto é que eles me pegaram infringindo a Lei.

**Noeli** - Entram em sala? Assistem sua aula?

É... observam, veem, o que está fazendo. Têm exposições assim, do projeto da escola; têm algumas exposições que são marcadas, então... nesses projetos, tem exposição no mês de maio. Em cada mês, pra cada turma. E essa exposição é o resultado do que foi produzido dentro da pintura, dentro da modelagem... Coordenadora de arte, um coordenador geral: tem mais coordenador que professor lá. Cinco coordenadores para um turno que tinha seis professores. Então tinha um coordenador pra tudo. Tinha coordenador pra vigiar, coordenador pra trabalhar, tem coordenador... A realidade, o sistema é bruto. Então tinham coordenadores que faziam relatórios sobre os professores.

## Kátia

Noeli - Pra saber de fato o que o currículo?

O que estão trabalhando. Se está contemplando o currículo que foi trabalhado. Então quando descobriam que, às vezes furava, então vinham reclamar, mas aí já tinha... às vezes, você tinha que sair, porque senão você iria perder seu aluno, mesmo fazer algumas coisas e fugir. *"Não pode mexer na tinta"*, mas o menino estava *"morrendo"* de vontade de mexer na tinta, e com um projeto... Agora imagina eu num projeto de Frida Kalo sem tinta? E o projeto Frida Kalo foi uma forma de fugir das regras. Porque a Frida Kalo era tudo, porque a Frida Kalo, ela tomou a turma do nível 3, a turma de nível 2, então ela... eu tive que trabalhar com pinturas, e tudo assim.

Noeli - E nesse caso foi aceito por causa do projeto?

Claro o projeto precisava. Como que eu iria trabalhar sem as tintas, sem os materiais que eu precisava? Aí houve uma abertura. Aí eles ignoram. Aí pode.

**Motivação:** Elaboração de estratégias para construção de espaço dialógico no contexto da prática pedagógica. Subversão de sistemas fechado no espaço do ensino.

Quando propus o curso, também vivenciei a experiência de um processo de experimentação que partiu de uma motivação pessoal. O pensar pedagógico foi consequência da satisfação e do desejo de continuar experimentando e motivando ações prazerosas de produção de sentidos. Embora o corpo seja ou devesse ser tema recorrente no espaço escolar, o sentido que esse corpo pode assumir, ao ser trabalhado, foi além das segmentações de contextos.

Após a definição da temática de trabalho, o grupo passou para a fase da coleta de dados. Na aula agendada para que os participantes apresentassem as imagens coletadas, apenas um integrante cumpriu a atividade. As imagens coletadas apresentavam corpos em anúncios publicitários. Diferentes propostas de venda para diferentes produtos.

As imagens foram selecionadas partindo das que mais se aproximavam conceitualmente do discurso proposto pelo grupo, corpos em construção e desconstrução. O interessante foi que, no decorrer da análise das imagens, outras *imagens lembranças* foram sendo acionadas e associadas. O grupo programou-se, então, para trazer, para o próximo encontro, as imagens sugeridas pela análise dos anúncios publicitários.

Após a definição do tema e elaboração de uma lista de palavras que continham relação direta com os componentes do problema — corpos em construção e reconstrução — seguiu-se a etapa de coleta de dados. Cada integrante do grupo ficou responsável por trazer imagens e outras referências que pudessem ajudar na delimitação do tema. A ideia foi promover uma oficina de análise de imagens, construindo associações temáticas que pudessem auxiliar o grupo. No entanto, nessa etapa, apenas um dos integrantes apresentou a pesquisa. A solução foi improvisar um espaço restrito para que todos pudessem analisar as poucas imagens apresentadas da pesquisa (Figura 08).



Figura 08 - Grupo na análise dos dados. 2007. Arquivo pessoal.

Dentre as imagens apresentadas por um dos integrantes do grupo, três anúncios ganharam destaque, dois deles relativos a uma campanha da Melissa (Figuras 09 e 10). Nessas imagens, os corpos, construções digitais, são de modelos retratando corpos “maquímicos” interagindo com robôs. A terceira imagem escolhida foi de uma campanha da Arezzo (Figura 11), em que mulheres são representadas como objetos inertes.

Durante a seleção das imagens, as conversas giraram em torno dos significados contidos em sua superfície. Durante essa dinâmica, outras imagens foram lembradas por alguns integrantes do grupo. Sobre *imagens lembranças*, convém esclarecer que o termo surgiu da interpretação do termo *Lembranças de imagens* apresentado por Martine Joly em seu livro *Introdução a Análise da Imagem* (1996). Nesse termo, ela explica ser uma ação que “deixa de evocar uma representação visual para evocar uma semelhança” (p.16). O texto e a expressão *imagens lembranças* referem-se às imagens semelhantes evocadas pelos cursistas durante as análises das imagens pesquisadas (Ver Figura 12), quando, por exemplo, selecionaram uma imagem que, para eles, tinha referência direta à imagem da obra *Pietà*, de Michelangelo (Figura 13).

Para complementar as reflexões do grupo, pesquisei em arquivos pessoais a imagem de uma *Pietà* de autor desconhecido (Figura 14), referente ao período da Idade Média. O corpo renascentista foi comparado com o corpo desproporcional, sinônimo de um período em que tal representação indicava diretamente a ideia de pecado e sofrimento. Tal análise gerou uma terceira comparação, dessa vez, com as imagens publicitárias, de corpos surreais, distantes do nosso referencial de mundo.

Esse processo de associação transitou entre imagens tradicionais da História da Arte e imagens de propagandas publicitárias, despertando curiosidade, surpresa e a sensação de descoberta de um universo de sentidos relativos ao corpo (Figura 12). Ao notar que, se “a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (1996, p. 13), Jolly convida a refletir sobre os propósitos por que as imagens são produzidas e sobre os pontos de vista pelos quais podem ser reconhecidas e reinterpretadas. Para Hernández (2000), “a importância primordial da cultura visual é mediar o processo como olhamos e como nos olhamos, contribuindo para a produção de mundos” (p.52).



Figura 09 - Recorte do anúncio *Melissa Melissa Robots*.  
Produzido pela Agência *WBrasil*. 2006. Arquivo pessoal.



Figura 10 - Anúncio *Melissa Robots*. Produzido pela Agência *WBrasil*. 2006. Arquivo pessoal.



Figura 11 - Anúncio publicitário da Marca de calçados Arezzo. Registro da imagem feita durante a análise dos dados. Arquivo pessoal.



Figura 12 - Registro do processo de associação de imagens. 2007. Arquivo pessoal.



Figura 13 - Pietá. Michelângelo. Ano. Museu..  
Fonte:< <http://pt.wikipedia.org/wiki/Piet%C3%A0>>. Acesso em 4 fev.



Figura 14 - Pietá. Início do século XIV. Madeira, altura: 0,87m. Museu Provincial., Bonn. Fonte: Introdução à História da Arte, p.144.

Além da imagem da *Pietà* de Michelangelo, outras *imagens lembranças*, foram citadas e, posteriormente, pesquisadas pelo grupo. Em associação direta à imagem da propaganda da Arezzo, foi citada a imagem de figuras femininas de Botticelli. Em especial, essa imagem da Arezzo causou indignação entre o grupo feminino, pois para elas, essa imagem, além de surreal, era ofensiva por apresentar uma mulher idealizada, distante de suas condições femininas e profissionais.

As ideias e propostas de criação sugeridas solicitaram dos integrantes do grupo a imersão no desenvolvimento do trabalho, não apenas enquanto produtores de narrativas visuais, mas também como atores nesse processo. Nesse contexto, dinâmicas foram sugeridas para delinear propostas de criação artística e experimentação de equipamentos.

## Joverci

No furor, no desenvolvimento do trabalho, você tá empolgado, você tá "cheio de gás". Você assim, você tem uma imagem. E aí, de repente, depois assim... acalmou você sabe que foi bacana, foi um trabalho muito legal, mas que agora passou o momento, aquela coisa empolgante do momento ali. Na verdade, assim... a perspectiva de trabalhar com o corpo foi muito bacana. A gente começou só com o corpo, aí você falou assim, "*vamos coletar imagem*". Mas que imagem? Corpo? Imagem? Assim, o que me passava pela cabeça era corpo, escultural, que é aquele ideal de beleza ou o corpo inerte, uma série de coisas assim. E quando eu chego lá, eu deparei com a *Pietà*, que é uma imagem com uma mulher com uma criança e tal, uma imagem de Maria com Jesus Cristo, quando foi levantando as ideias, nossa...

**Consciência:** Reconhecimento de ser parte integrante de um processo experimental.

O grupo, nas aulas que se seguiram, passou a desenvolver propostas de criação, que ilustrassem os conceitos levantados nas discussões e análises imagéticas. Esse grupo trabalhou com dois processos de registro: a câmera filmadora e a fotografia. Após cada aula, novas análises somaram-se na busca por um caminho mais próximo, conceitualmente, do que havia sido definido.

Nas aulas seguintes, o grupo passou a desenvolver propostas de criação, ilustrando os conceitos levantados por meio das discussões e das análises imagéticas. As ideias e propostas de criação sugeridas pelo grupo exigiram a imersão no desenvolvimento do trabalho. *Performances* dialogando com as imagens pesquisadas foram registradas ora pela câmera fotográfica digital, ora pela filmadora analógica; e o laboratório, que a princípio teve como proposta a criação de imagem com mídias digitais, acabou, por necessidade e escassez de outros recursos, se rendendo à lógica primordial da imagem técnica. Domingues (2003), ao refletir sobre as imagens geradas por diferentes técnicas e procedimentos articulados a recursos eletrônicos, explica que eles “vivem uma poética da metamorfose em montagens sucessivas”, uma espécie de deslocamento “de ideias construídas por espaços e tempos arbitrários a partir das tecnologias e seus bancos de dados” (p.49). O diálogo gerado entre tais conteúdos acabou por mediar ações de *performances* e a reconstrução de imagens via fotografia (Figuras 15 e 16).

Nesse processo, diferentes imagens passaram a dialogar com a proposta do grupo. Além das referências publicitárias e da História da Arte, textos que evocavam imagens, como exemplo, o poema *Elefante*, de Carlos Drummond (2008) que, segundo o grupo, relata um processo de construção e reconstrução de um corpo estranho nas ruas de uma cidade, foram integrados ao processo. A partir do poema de Drummond, o grupo organizou uma encenação, fazendo uso de diferentes recursos para a construção das imagens. Um ateliê foi montado, usando cortinas, retroprojetores e outros materiais, para que apenas as sombras pudessem ser captadas pelo visor da câmera de filmagem (Ver Figuras 17 e 18). O diálogo gerado entre tais conteúdos acabou por mediar ações de *performances* e reconstrução de imagens via fotografia e imagem em movimento.



Figura 15 - Fotografia. 2007. Arquivo pessoal. Reconstrução do anúncio publicitário da Melissa.



Figura 16 - Fotografia. 2007. Arquivo pessoal. Reconstrução do anúncio publicitário da Melissa.

## Carlos Drummond

Fabrico um elefante  
de meus poucos recursos.  
Um tanto de madeira  
tirado a velhos móveis  
talvez lhe dê apoio.  
E o encho de algodão,  
de paina, de doçura.  
A cola vai fixar  
suas orelhas pensas.  
A tromba se enovela,  
é a parte mais feliz  
de sua arquitetura.  
Mas há também as presas,  
dessa matéria pura  
que não sei figurar.  
Tão alva essa riqueza  
a espojar-se nos circos  
sem perda ou corrupção.  
E há por fim os olhos,  
onde se deposita  
a parte do elefante  
mais fluida e permanente,  
alheia a toda a fraude (p. 104, 2008)



Figura 17 - Fotografia do grupo trabalhando. 2007. Arquivo pessoal.

## Kátia

Às vezes, nós tínhamos que construir algo que não estava presente. À partir de um gesto, de uma forma, e, como a gente estava trabalhando o corpo, dizer alguma coisa, sem conversar, sem falar. Então, o nosso instrumento era o próprio corpo. Então, a forma como a gente se movimentava, ou a gente né, falava com as mãos. Naquele vídeo que a gente trabalha com as mãos, na verdade, a gente estava se reproduzindo ali, naquelas imagens, dizendo os medos, as vontades, do que a gente gostava, do que não gostava. Então, a gente se expunha mais do que a gente queria.

Consciência: Desafio do processo de criação.



Figura 18 - Fotografia do grupo trabalhando (momento de filmagem). 2007. Arquivo pessoal.

Após a construção das imagens, fazendo uso das tecnologias digitais disponíveis, passou-se para o processo de manipulação de imagens. Nesse momento, a falta de equipamento em condições de trabalho inviabilizou que cada cursista, individualmente, pudesse construir e reconstruir suas ações via máquina, no caso o computador, já que para o produto final, tinha-se como objetivo torná-lo imagem em movimento. A solução para a falta de equipamentos na escola foi encontrada no interesse e na possibilidade dos integrantes do curso trazerem, a cada aula, equipamentos para que as imagens construídas anteriormente pudessem ser trabalhadas em *softwares* de edição. O processo de escolhas e de finalização contou com a participação do grupo, inclusive nas decisões a respeito de quais alterações ou manipulações seriam feitas nas imagens.

## Kátia

No momento que nós trabalhamos, nós deixamos de ser, nós éramos, nós produzimos as imagens, nós pesquisávamos, traduzia, e nós éramos os próprios objetos de tudo que nós emprestavamos o nosso corpo para as imagens. Nós vivenciamos todas essas etapas. O nosso corpo estava lá presente, todo, falando alguma coisa. A gente refletia em cima daquilo que estava fazendo, então éramos objetos de estudo. Ao mesmo tempo em que a gente estudava, nós éramos objetos de estudo. E é interessante essa temática do corpo, porque a gente pode fazer isso. Nós tínhamos um menino que tinha um problema físico, e ele, eu também não gostava de me mostrar; e, de repente, eu estava lá: com a máscara eu fazia tudo. Me pendurava, me jogava, então assim...era fácil. Assim... de estar representando, e ao representar, à medida que a gente representava alguma coisa, que não existia, até um objeto que não existia. A gente tava se projetando ali e falando muito mais do que a gente queria falar de nós mesmos.

**Consciência:** Sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Ênfase no coletivo.

Nesse processo, as imagens geradas, além de incluírem movimento, também dialogaram com sons. A proposta do curso não foi de trabalhar questões sonoras, no entanto, esta possibilidade de trabalho em parceria com profissionais da área de música não foi descartada. Nesse trabalho em específico, *Corpo: Construção e Desconstrução*, a esposa de um dos cursistas, graduada na área de música, viabilizou esse diálogo, num trabalho em que articulava vozes, ruídos e diversos sons na composição das narrativas. As vivências do grupo revelaram um processo minucioso que abrangeu questões relacionadas ao universo da educação, da arte e da produção nas chamadas *novas mídias* e “apesar das dificuldades enfrentadas durante o processo, entre elas questões de infraestrutura, o curso: ‘Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais’ foi em sua primeira edição um processo rico em aprendizagem e troca de experiências” (SANTOS, p.7, 2007).

## Joverci

O de mídia? Bom, é...o de mídia, pra mim assim, foi muito bacana, mas eu fiquei um pouco frustrada, mas não por você, assim... porque eu percebi o universo que existe e que eu não domino. É porque são "n" possibilidades e eu fico assim, são 60h aula, família e diário, e "não sei o que", e "não sei o que", mais o curso. E pouco dinheiro, e sem recursos em casa, pelo menos pra de madrugada ir lá praticar né. Então limitava. Muito limitada. Inclusive ainda sou um pouco limitada. Inclusive eu vou ter que fazer um curso, alguma coisa pra dar uma melhoria nisso, principalmente no âmbito da net, que é uma coisa mais ampla e tal. Mais assim, respondeu e superou as expectativas no sentido de produção do grupo. No pessoal não, porque eu sou muito limitada com essa questão da mídia. Eu via que há uma possibilidade de fazer "n" coisas e no pouco espaço de tempo que nós trabalhamos, justamente no pouco espaço de tempo que eu fiquei... não teve o próximo período, não houve a dois, então assim, faltou continuidade.

**Consciência:** Autoavaliação crítica. Indicação de integração colaborativa.

## Eunice

Olha, no decorrer do curso todo eu me daria um 8,5. Porque eu participei dentro do curso, fora do curso, eu tinha todos os recursos, mas ainda tinha um bloqueio muito grande. Eu poderia ter captado mais imagens e trazido e tal. Hoje eu vejo o quanto eu poderia ter enriquecido o curso e eu não enriqueci. Eu tinha muita coisa pra oferecer e não ofereci. A minha pontualidade, minha presença não foi assim, cem por cento, ela chegou a 90%, e é, eu poderia ter utilizado mais coisas do curso no meu trabalho e eu não utilizei, mas hoje eu sei porque.

Na época, eu me julgava um pouco assim, tímida, mas hoje eu sei que era por pura insegurança de manusear os aparelhos. Hoje eu sei que é por isso; se fosse hoje, se eu fosse fazer o curso hoje, eu me daria 10.0 porque hoje eu iria aproveitar o curso, assim, cem por cento. E enriquecer o curso também. Eu iria captar novas imagens, é ... do meu dia-a-dia, e trazer imagens que eu sei que não vai comprometer ninguém, e trazer para enriquecer o curso. E ninguém do curso fez isso, ninguém fez isso. E hoje eu vejo o quanto aquele curso poderia ter sido rico. E outra coisa que nós pecamos também no curso bastante: foi deixar só aquele moço manusear o computador, essas coisas. Foi um pecado nosso. Computador, máquina fotográfica, foi um pecado nosso. Nós também, alunos, deveríamos ter manuseado aqueles aparelhos. Para sair de lá com mais segurança.

Consciência: Autoavaliação e avaliação crítica do processo.

*LINK 2*

O UNIVERSO DO JOGO SEGUNDO VILÉM FLUSSER

Na busca por uma interpretação possível para a resposta da questão geradora desta pesquisa, é importante demarcar o sentido em que se constitui essa transformação de olhares e em quais condições supõe-se que ela possa ocorrer. Para tanto, a referência a um universo do jogo proposto por Vilém Flusser, em vários textos, representa um marco conceitual referencial.

A definição e a dinâmica de um sistema de jogo estruturam-se a partir das seguintes condições:

Todo sistema composto de elementos combináveis de acordo com regras. Que a soma dos elementos seja o “repertório do jogo”. Que a soma das regras seja “a estrutura do jogo”. Que a totalidade das combinações possíveis do repertório na estrutura seja a “competência do jogo”. E que a totalidade das combinações realizadas seja “o universo do jogo”. (FLUSSER, p.2, 1967)

Nessa lógica, *elementos combináveis* são indicados pelo *repertório*, *estrutura do jogo* e a *competência*, produto de somas de outros elementos, conforme podemos analisar na Figura 19. A soma do *repertório*, *estrutura do jogo* e *competência* compõem o que Flusser define sendo o *universo do jogo*. Nesse sistema genérico, ele aponta duas categorias de jogos: *fechados* e *abertos*.

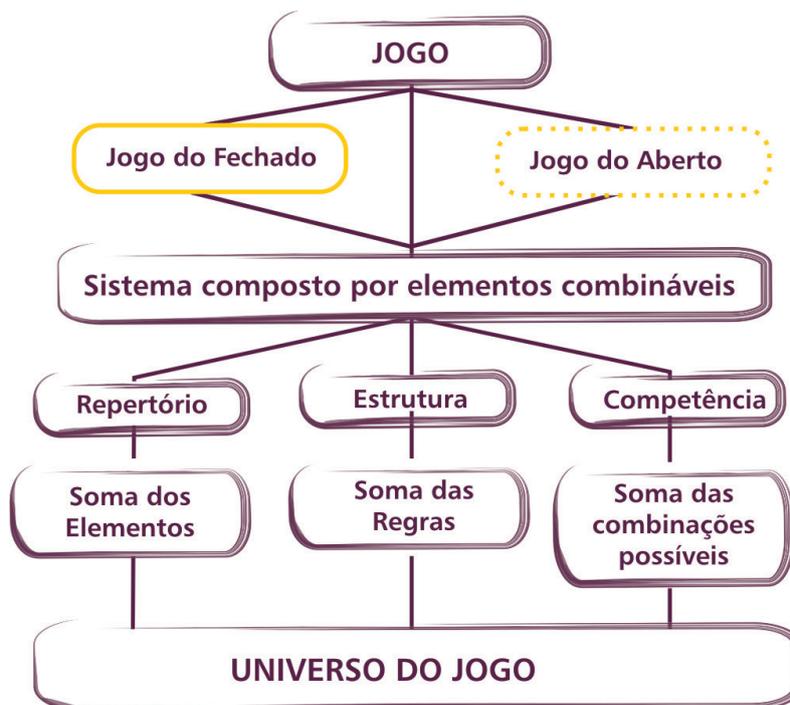


Figura 19 - Gráfico genérico de um sistema de jogo

Os *jogos fechados* possuem *repertório* e *estrutura* imutável, por consequência, sua competência também. No jogo fechado, o universo é passível de esgotamento. Nos *jogos abertos* a lógica se dá de forma diferenciada, pois eles “possuem o aumento ou diminuição de repertórios e modificações de estruturas” (FLUSSER, 1967 p. 04,) alterando sua competência, que por sua vez, modifica o universo em questão. Nesse sistema de jogo, *competência* é igual a *universo*.

O universo dos *jogos abertos*, ao contrário do que se possa pensar, é limitado; mas, por ser mutável devido à alteração de sua competência, é também inesgotável. Para detalhar as dinâmicas das categorias de jogos apresentadas acima, Flusser descreve dois exemplos, sendo o xadrez representante do *jogo fechado* e a língua de um povo indicador de um *jogo aberto*.



Figura 20 - Gráfico do Jogo de Xadrez

No *Jogo de Xadrez*, conforme podemos analisar na Figura 20, o *repertório* é composto pelas peças e o tabuleiro. Sua *estrutura* é definida pelas regras que o regem. A *competência* é indicada por todas as partidas possíveis permitidas pela combinação das peças, do tabuleiro e das regras. Hipoteticamente, esse jogo um dia será esgotado, uma vez que, tendo o *repertório* e *estrutura* imutáveis, sua *competência* é limitada e esgotável, e, por essa condição, seu universo também. Na situação hipotética de jogo fechado, nesse caso o xadrez,

pode-se um dia chegar ao que Flusser chama de “end of the game” (1967, p.3), ou seja, fim do jogo.

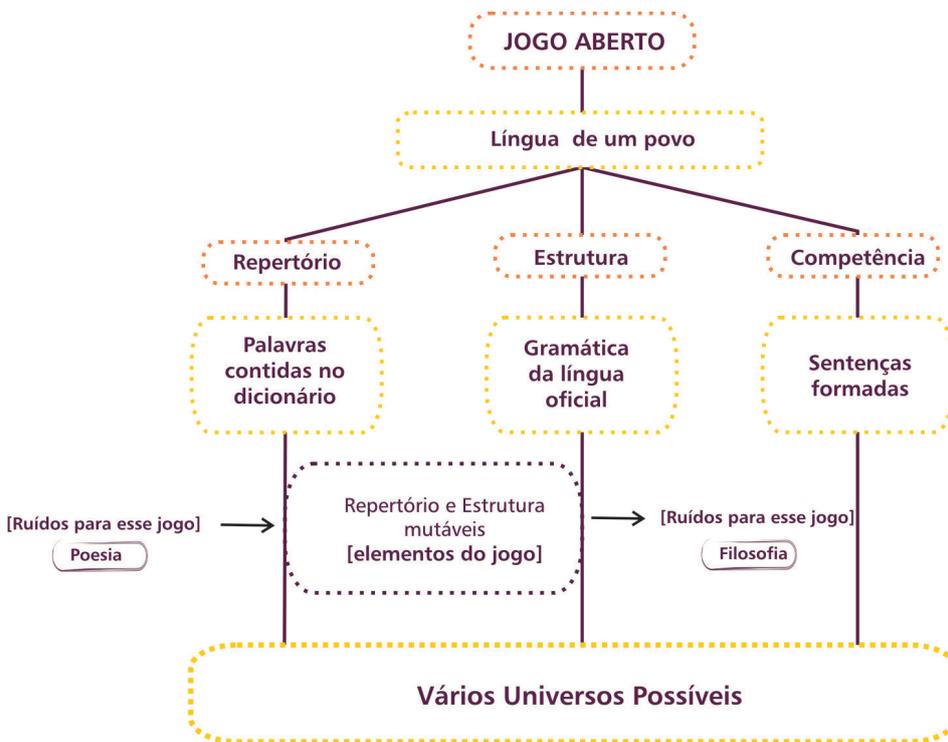


Figura 21 - Gráfico do jogo aberto “língua de um povo”

No *jogo aberto* ilustrado na Figura 21, pelo termo genérico aqui intitulado “língua de um povo”, repertório e estrutura são modificáveis por elementos denominados *ruídos para esse jogo*. Tais ruídos são elementos dispostos fora do universo do jogo em questão, repertórios prováveis de jogos diferentes. Quando tais ruídos adentram o espaço do repertório de um jogo aberto, transformam-se em *elementos do jogo*, alterando sua estrutura. À ação transformadora dos *ruídos para esse jogo* em *elementos do jogo* dá-se o nome de poesia; e ao ato inverso, filosofia. No entanto, Flusser pondera que

Há um elemento filosófico em toda poesia, já que a poesia, ao incluir ruídos nos repertórios, tende a eliminar redundâncias dele. E há elementos poéticos em toda filosofia, já que a filosofia, ao eliminar elementos do repertório, tende a abri-lo para novos ruídos. Também aqui há uma série enorme de problemas a serem elucidados. (FLUSSER, 1967, p. 05)

Mas se filosofia, conforme Flusser, integra elementos de um jogo transformados em ruídos, que provavelmente farão parte de novos repertórios, poesia e filosofia fazem parte da mesma natureza. Ambas, só dependem do contexto e da forma em que são inseridas para serem dessa forma nomeados.

Ao considerar o repertório da “língua de um povo”, sendo palavra contida no dicionário e sua estrutura, as gramáticas da língua oficial desse povo, torna-se evidente a característica mutável desse sistema. Neologismos são comuns em regiões de um mesmo ou diferentes países, e a gramática nem sempre é regra única para a formação de sentenças (competências), vide Graciliano Ramos e sua obra literária. Há também povos que estruturam pensamento sob a lógica das narrativas orais, gerando novos repertórios e estruturas de jogos de pensamento diferenciadas, ou seja, transformando o universo em questão.

Entre jogos fechados e abertos, há uma intercomunicação, pois “jogos ocorrem em jogos” (FLUSSER, p.4, 1967). O Jogo fechado, aqui apresentado, embora independente do jogo aberto, necessita desse para estruturar-se. Nesse caso, o jogo aberto, língua de um povo, seria um *espelho plano* para o desenvolvimento do jogo fechado, reflexo. O espelho é uma superfície que reflete o objeto, e o reflexo só existe nessa condição. No entanto, embora espelho e objeto refletido sejam “conteúdo e continente”, ambos têm existências independentes (ver Figura 22). O exemplo do espelho plano, na lógica de Flusser, denomina-se *metajogo*. Embora o exemplo usado seja o de um espelho plano, há que se considerar a multiplicidade de espelhos planos existentes, não significando que todos produzam os mesmos reflexos. Ao analisar a lógica apresentada, é possível que jogos fechados, como o xadrez, em diferentes situações se tornem “ruídos para um novo jogo”.

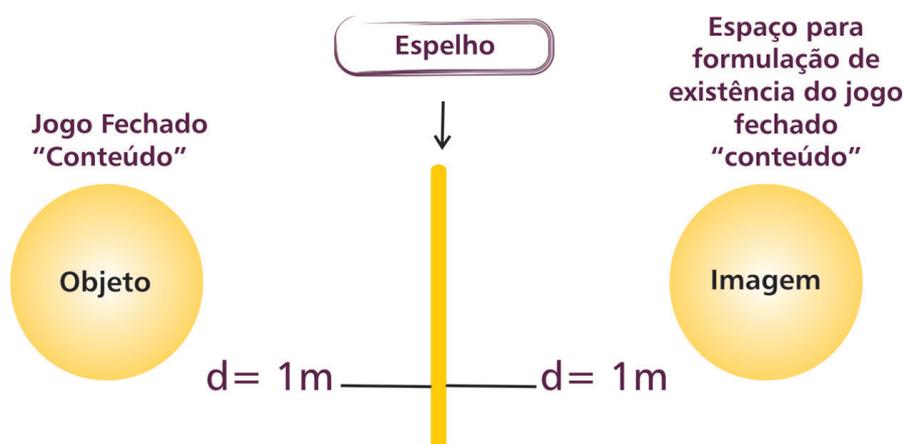


Figura 22 - Gráfico “conteúdo e continente”

A possibilidade da *competência* de um jogo alterar-se no espaço da *competência* de um *metajogo*, transformando o universo do espelho, gera o que Flusser denomina de *tradução entre jogos*. Tais zonas de traduções seriam espaços de transformação de competências. Convém lembrar que a transformação de *competências* requer a alteração de repertórios e estruturas, revelando o que Flusser denomina de “*tendência para a antropofagia entre jogos*” (1967, p. 05).

Nos espaços de interpenetração antropofágica de competências existe a possibilidade de tradução, e não existe fora desses espaços. E a tradução é sempre uma modificação de estruturas. É ela um salto modificador entre universos. Graças a esta possibilidade pode o homem participar de mais de um jogo. E este problema deve ser pelo menos mencionado. (FLUSSER, 1967, p. 5)

Nas ideias sobre uma suposta teoria do jogo refletida por Flusser, para que haja a construção ou transformação de universos, é necessário que se estabeleça um *Jogo Antropofágico*<sup>6</sup>, ou seja, um *jogo entre jogos*. É necessário que se fixe esta condição “entre jogos”, pois um *jogo de jogos* seria um *jogo universal*, no que Flusser caracteriza sendo *incompetente*, por haver *repertório* e *estrutura* infinita, e de *universo nulo* por não haver jogabilidade.

A teoria do jogo adquire papel referencial para compreensão do *universo das imagens técnicas* e as idéias do *Jogo Antropofágico* revelam-se como pistas orientadoras para a sequência desta investigação. Afinal, se existem imagens técnicas é necessário, segundo Flusser, que exista um universo de que elas façam parte, e conseqüentemente um jogo que componha essa dinâmica (ver Figura 23). Que jogo será esse e que papel as imagens técnicas representam nesse esquema? Eis a busca para a etapa seguinte desta narrativa.

<sup>6</sup> A motivação reflexiva dessa abordagem não tem por objetivo adentrar em universos específicos de jogos de pensamento, tais como os vivenciados no contexto brasileiro na década de 1920. No entanto, há de se ressaltar que o jogo instaurado no modernismo brasileiro por meio do movimento antropofago constituiu-se em motivação análoga, uma vez que buscou por meio de ações criativas (processos criação) entre jogos de pensamento, a ruptura com a hegemonia de temas eurocêntricos em espaços tidos como representativos da cultura brasileira. Citando Oswald de Andrade, em compreensão ao pensamento modernista brasileiro enquanto metajogo de pensamento, “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente” (ANDRADE, 1928).

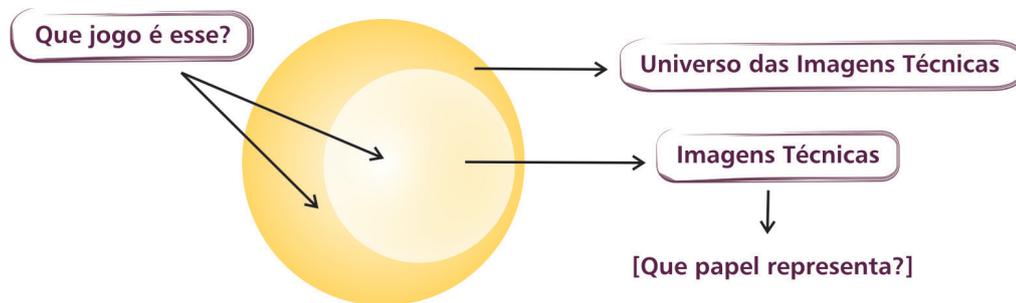


Figura 23 - Gráfico do jogo de pensamento

**Pistas:**

- Sistema genérico de jogo;
- Jogos abertos e jogos fechados;
- Existência de metajogo;
- Jogo Antropofágico.

## 2.1 A Ontologia das Imagens Técnicas

Antes de buscar definições sobre a espécie de jogo que estrutura o universo das imagens técnicas, há de se considerar a necessidade em definir o que sejam tais imagens. Flusser, em seu livro *Filosofia da Caixa Preta* (2002) e, mais recentemente no livro *O Universo das Imagens Técnicas — Elogio da Superficialidade* (2008), tece um emaranhado de circunstâncias, apontando o jogo em que tais imagens surgiram, etapa fundamental para a compreensão do universo do qual elas fazem parte, bem como das dinâmicas que as regem.

Uma das circunstâncias apontadas por Flusser é que as imagens técnicas nasceram do jogo articulador do universo industrial, centralizado pelo que ele define como sendo o *pensamento cartesiano*. Convém ressaltar que o fato de o *pensamento cartesiano* ser utilizado como suporte para compreensão do surgimento das imagens técnicas não supõe, nessa narrativa, a intenção de aprofundamento de suas especificidades, mas apenas sua sistematização.

No entanto, cabe aqui um breve histórico, com a finalidade de contextualizar o pensamento de um dos seus principais representantes, *René Descartes*. Segundo Capra (1982), foi Galileu Galilei o responsável pela revolução que mudou o jogo do pensamento medieval, antecessor do *universo Industrial*: “Galileu foi o primeiro a combinar a experimentação científica com o uso da linguagem matemática para formular as leis da natureza por ele descobertas” (p.42). Tal fato, associado às reflexões de *Bacon* de que o “objetivo da ciência passou a ser aquele conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza” (CAPRA, p.43, 1982), contribuiu para que *Descartes*, na teoria de uma natureza maquinica, encontrasse referencial para seu desenvolvimento.

Também *Newton* buscou ali as bases sólidas para desenvolver sua concepção mecânica do mundo. Convém ressaltar que esse universo, ora em formação, desconsiderou, enquanto princípio epistemológico sua coexistência com um *saber sensível*, apontando, nesse ato, seus principais equívocos – a separação entre mente e corpo e a seu conseqüente desligamento da natureza orgânica circundante.

Perderam-se a visão, o som, o gosto, o tato e o olfato, e com eles foram-se também a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal foi expulsa do domínio do discurso científico. (CAPRA APUD LAING, 1982, p.42)

Para compreender o contexto do “berço” das imagens técnicas, ou seja, o *pensamento cartesiano*, segue o esquema genérico de jogo, apresentado no item 1.1 e ilustrado na Figura 24. Conforme já foi explicitado, jogos de pensamento possuem repertórios e estruturas modificáveis, o que permite classificar o *jogo do pensamento cartesiano* como sendo um jogo aberto, reflexo de outros jogos, ou metajogos, vide *Galileu* e *Bacon*. O repertório desse jogo é representado pelo termo “natureza”. Sua estrutura é centralizada na “lógica matemática”, conferindo à competência o estatuto de “método científico”. Esse método, amparado pelo repertório e estrutura, originou o *universo industrial*, base de nossa sociedade contemporânea.

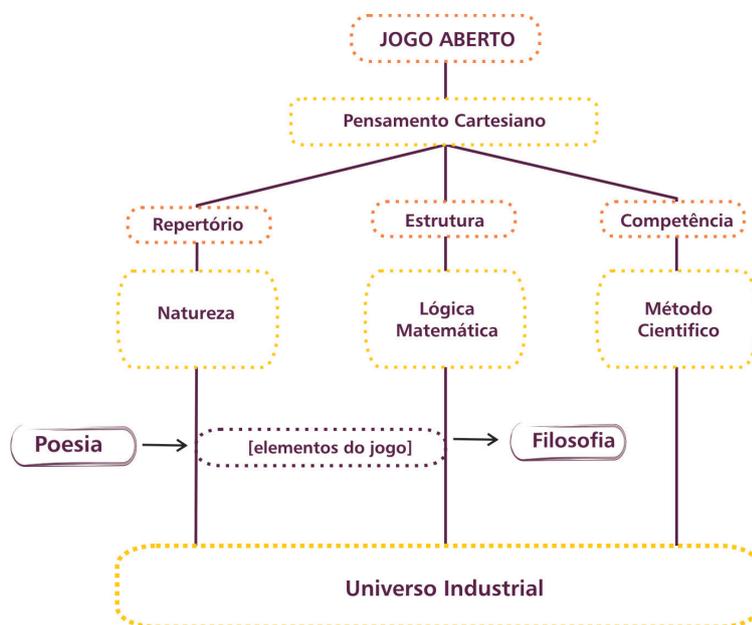


Figura 24 - Gráfico do *Jogo do Pensamento Cartesiano*

O *universo industrial*, nesse jogo, está condicionado pela linearidade conceitual que, para Flusser, é o mesmo que textual. Para ele, o pensamento cartesiano seria um colar de pérolas. Tal colar estaria estruturado por uma linha de raciocínio composta por conceitos, pérolas da joia aqui analisada. Esses elementos, ao se integrar à linha, estruturam-se em intervalos geometricamente precisos, embora distintos. A Natureza (repertório), indicada pela pérola, articula-se ao fio do raciocínio (estrutura). À medida que os conceitos (pérolas) se movimentam, a linha (raciocínio) também se altera, causando modificação no método científico, competência própria desse jogo. Considerando que a natureza se transforma, o colar não poderia manter-se imutável. Tal fato transformaria o universo industrial em condição também inalterável. Como a estrutura da *coisa pensante* não se adequa à *coisa extensa*, nas palavras de Flusser, o fio das pérolas ruiu em reação à sua transformação, devido à inserção de *ruídos para esse jogo*, nos intervalos anteriormente mencionados. Foi a poesia que fez com que as pérolas do colar cartesiano se deslocarem do fio, a rolar

soltas dos fios tornados podres, e a formar amontoados caóticos de partículas, de *quanta*, de bits, de pontos zero-dimensionais. Tais pedrinhas soltas não são manipuláveis (não são acessíveis às mãos) nem imagináveis (não são acessíveis aos olhos) e nem concebíveis (não são acessíveis aos dedos). Mas são calculáveis (de calculus =

pedrinha), portanto tateáveis pelas pontas de dedos munidas de teclas. E, uma vez calculadas, podem ser reagrupadas em mosaicos, podem ser “computadas”, formando então linhas secundárias (curvas projetadas), planos secundários (imagens técnicas), volumes secundários (hologramas). (FLUSSER, 2008, p. 17)

No interior do universo industrial, impulsionado pela lógica do colar conceitual, máquinas capazes de calcular (computar) foram projetadas e construídas com a função de reordenar as pérolas do colar num fio ora denominado binário, nos elementos “0” e “1”. Para que essas máquinas pudessem operar de forma independente, ou seja, randômica, livre da poesia e da filosofia, repertório e estruturas foram desvinculados do universo mutante por eles construídos, conforme podemos observar na Figura 25. Essa ruptura eliminou a única possibilidade de entrada de *ruídos para esse jogo*, congelando toda e qualquer alteração na competência ainda interligada ao universo ora sem precedente, ou seja, sem repertório e estrutura.

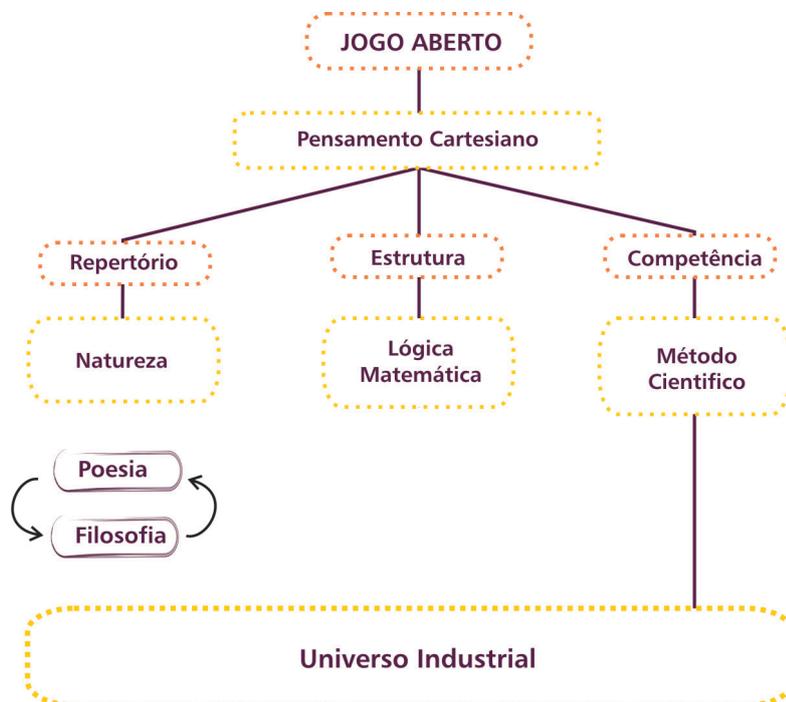


Figura 25 - Gráfico do *Jogo Nulo*

Tal ação foi elaborada para aplicação em contexto conceitual, uma vez que, no contexto concreto, essa dinâmica seria inaplicável. Desligar estrutura e repertório do universo do qual fazem parte seria o mesmo que aniquilar o universo em questão. Essa nova estrutura que não pode ser denominada de jogo, pois contraria suas regras fundamentais (de fundamento), passa então a ser denominada *programa*.

Programas são estruturas conceituais. Ao ocuparem o interior das máquinas de computar, essas são transformadas em aparelhos, por adquirirem, via programação, a independência funcional do universo do qual foram geradas. É no interior do aparelho fotográfico que as imagens técnicas são calculadas. Portanto, imagens técnicas são produtos de programas que calculam no interior de aparelhos estruturas zero-dimensionais que podem ser projetadas ou fixadas em superfícies diversas. Convém ressaltar que a possibilidade de projeção ou fixação das imagens técnicas depende de que os aparelhos de projeção possuam os programas necessários, e que os elementos químicos e outros compostos estejam disponibilizados para sua fixação.

Os programas são jogos que “computam” (juntam) elementos pontuais ao acaso (“acaso” = o que caiu junto”. Toda imagem técnica é produto do acaso, de junção de elementos. Toda imagem técnica é “acidente programado”. É precisamente isto que o termo “automação” significa: processo de acidentes programados do qual a intenção humana foi eliminada, para se refugiar no programa produtor dos acidentes. Aparelhos inteiramente automatizados (por exemplo, câmeras fotográficas em satélites) ilustram tal não-intencionalidade mecânica no processo da produção de imagens.” (FLUSSER, p. 27, 2008)

O impacto da criação de aparelhos produtores de imagens é sem precedentes na história da humanidade, uma vez que imagens tradicionais apresentam superfícies que partem do concreto para o abstrato e imagens técnicas, do abstrato para o concreto. Para Flusser, o gesto que produz imagens técnicas se difere do gesto que produz imagens tradicionais pelo nível de abstração de tal produção, conseqüentemente, fruto de gestos abstraidores.

O primeiro gesto abstraidor advém da manipulação de volumes, abstraindo o tempo ao seu entorno, ao produzir objetos tridimensionais portadores de significados. O segundo gesto abstraidor está ligado à visão, que percebe o volume ao seu entorno, abstraindo tempo e espaço, imaginando cenas

bidimensionais. O terceiro gesto abstrai as três dimensões (tempo, espaço e volume), resultando no conceito que imagina cenas unidimensionais, as mesmas descritas no *Jogo do Pensamento Cartesiano*. (Ver Figura 26). Flusser nos adverte de que, para decifrar as imagens produzidas nos gestos acima citados, basta compreender a ideologia do seu produtor. Situação esta, inserta num tempo e espaço determinados.

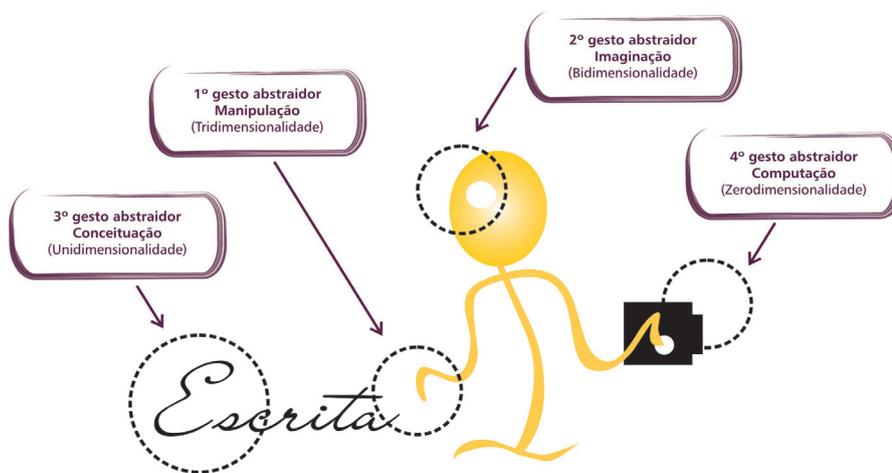


Figura 26 - Gráfico dos níveis de abstração

O quarto gesto abstraidor é o do apertar teclas de aparelhos fotográficos para que os conceitos sejam reordenados em cálculos binários. Para esse gesto, basta que o produtor da imagem aperte uma tecla, pois tudo mais é de responsabilidade do programa inserido em tal aparelho. Apertar teclas, eis o gesto abstraidor, que, segundo Flusser, transforma o sujeito produtor de imagens em jogador funcional inserto em novo universo. Conhecer o *universo das imagens técnicas* e dos funcionários dos aparelhos é o desafio da próxima etapa.

**Pistas:**

- **Jogo do Pensamento Cartesiano;**
- **Lógica do aparelho produtor de imagens técnicas;**
- **Conceito de imagem técnica.**

## 2.2 O Jogo Nulo do Universo das Imagens Técnicas

No atual contexto, em marcha veloz, multidões se comprimem nos moldes universais de beleza e sabedoria pregadas pelas imagens do cinema, da TV, dos milhares de impressos espalhados por *outdoors*, revistas, jornais, panfletos, dos espaços virtuais imersos na rede *Web*. Na busca por padrões, instaura-se a recomposição estético-corporal por meio de cirurgias plásticas nos mais diferentes formatos, com única e exclusiva necessidade de corresponder aos padrões vigentes. Nesses reflexos de um espelho social distorcido, há de se pensar no ato reflexivo exposto por Chardin (1955) como “poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma, e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado de sua própria consistência e de seu próprio valor” (p. 186).

No que se refere aos seus objetivos, as imagens técnicas vendem e formatam valores capitais e morais referenciados em contextos alheios às diferentes realidades das quais seus consumidores fazem parte. Em geral, as imagens que povoam o universo contemporâneo são produtos de consumidores de *aparelhos* capazes de gerar imagens. Mas porque tais consumidores, portadores de *aparelhos fotográficos*<sup>7</sup> e seus derivados, ao invés de elaborar discursos imagéticos próprios, acabam por reprisar o que os diferentes canais de distribuição<sup>8</sup> das imagens técnicas pregam como padrão? Seria essa a condição “da alienação do homem em relação a seus próprios instrumentos” (FLUSSER, 2002, p. 9) ou o reconhecimento de que “o aparelho fotográfico é a fonte da robotização da vida em todos os seus aspectos, desde os gestos exteriorizados ao mais íntimo dos pensamentos, desejos e sentimentos” (FLUSSER, p. 67)?

Ao considerar o cenário acima descrito, convém retomar o quarto gesto abstrair que transforma o sujeito produtor de imagem em funcionário

---

<sup>7</sup> *Aparelho fotográfico* brinquedo que traduz pensamento conceitual em fotografias, conforme propõe Vilém Flusser no livro *Filosofia da Caixa Preta* (2002).

<sup>8</sup> Segundo Flusser (2002), na distribuição das fotografias (referência para pensar as imagens técnicas), as informações podem ser subdivididas em classes. As informações indicativas onde “A é A” referem-se aos canais de distribuição do tipo livro científicos e jornais diários. As informações imperativas em que “A deve ser A” estão próximas aos canais do tipo cartazes de propaganda comercial e política. As informações optativas em que “que A seja A” referem-se aos canais para as fotografias artísticas, mediadas pela distribuição em revista, exposições e museus.

do aparelho. Tal gesto sinaliza que o universo industrial produto do *jogo do pensamento cartesiano* entrou em declínio. Com o desenvolvimento dos aparelhos representantes do ideal cartesiano, um novo universo despontou, num formato altamente funcional, programado. Na continuidade dessa reflexão segue, novamente, o esquema genérico para compreensão do jogo, nesse contexto, recém-descoberto.

Ao traduzir o contexto acima descrito para o esquema do jogo, torna-se perceptível que ele é atípico (ver Figura 27). Nessa lógica, aparelhos produtores de imagens e funcionários dos aparelhos são repertório; e programas, a sua estrutura. Imagens técnicas constituem a competência desse jogo, uma vez que é produto da soma entre aparelho e programa. No Jogo de Xadrez, as peças, o tabuleiro e as regras que o compõem são imutáveis e esgotáveis. No jogo em análise, não; tais elementos são mutáveis, porém esgotáveis. No Jogo de Xadrez, a movimentação das peças depende da articulação do jogador com as regras do jogo. No jogo em análise, não. Para que a competência se efetive não há necessidade de que o jogador funcionário saiba como funciona o programa, basta que ele aperte a tecla do aparelho, uma vez que o processo é automatizado. O Jogo aqui analisado é nulo, do ponto de vista de quem dele participa. Para Flusser é um *Jogo Cego*, em relação ao programa que direciona o aparelho.

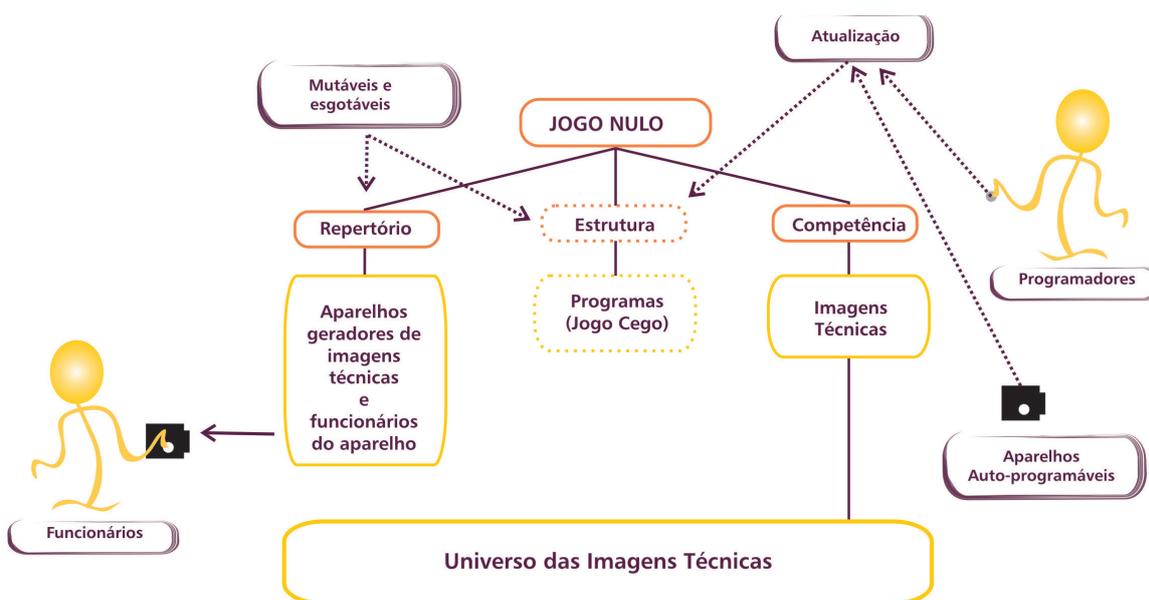


Figura 27 - Gráfico do Jogo Nulo

O Jogo Nulo é um híbrido entre jogo aberto e fechado. Sua “jogabilidade” é uma combinação de repertório e estrutura cambiante. Ambos são esgotáveis, uma vez que são passíveis de reposição. Aqui, o metajogo desse jogo, ou seja, o *Jogo do Pensamento Cartesiano*, traduz-se em sua totalidade. Considerando que o repertório é um aparelho programado, a poesia, nesse contexto, é banida da função geradora do espaço transformador.

Configura-se aqui a lógica da produção em série. Se há esgotamento de um determinado programa, propõem-se novos programas, e conseqüentemente novos aparelhos para acompanhá-los, mas a *competência* não muda. Serão sempre imagens técnicas, abstrações zerodimensionais. Se a *competência* não muda, o seu *universo* também não. Então esse universo é uma grande farsa. É um jogo sem “jogabilidade”— ato mecânico sem nenhum tipo de significação.

O *Jogo Nulo* possui dois tipos de alimentadores: programador e funcionário. Um programa as renovações da estrutura, e o outro aperta teclas. O programador concebe o interior do que Flusser chama de caixa-preta, o funcionário desconhece tal interior, sendo sua função apenas a de apertar teclas. Há, nessa lógica, do ponto de vista dos jogadores, um alto grau de submissão ao aparelho, uma vez que “o universo fotográfico é um dos meios do aparelho para transformar homens em funcionários, pedras do seu jogo absurdo” (FLUSSER, p. 65, 2005).

Nesse jogo, aparece um terceiro tipo de alimentador: os consumidores de imagens técnicas. Funcionário e programador também as consomem, mas há, nesse perfil consumidor, a dificuldade de não saber lidar com teclas ou programas, são eles escravos do *universo das imagens técnicas*, coadjuvantes nesse *Jogo Nulo*. Tais coadjuvantes são capazes de atuar na lógica mecânica das máquinas industriais, mas inoperantes para lidar com aparelhos, principalmente os produtores de imagens técnicas. No jogo contra o aparelho citado por Flusser (1967), eles sequer são mencionados, talvez por ser a massa que tem fé, aqui indicada “como a participação de um único jogo e a recusa de traduzir para outros” (p. 05).

O *universo* desse *Jogo Nulo* é programável e alienante. Retomando a descrição do contexto acima, há uma inversão de foco. Se pessoas vivem em função das imagens técnicas, além de nulo, esse jogo se tornou um metajogo, pois ganhou categoria de pensamento, ou seja, espelho que condiciona a todos ao mesmo vazio inesgotável.

Se antes o pensamento se desenvolvia da referência concreta do mundo, no contexto das imagens técnicas, ele se move da abstração vazia do código binário para a concretização do mundo. Significa tudo e ao mesmo tempo nada, e por não significar nada é que exige sempre a necessidade do novo — aparelhos, programas, imagens técnicas. O entediante vazio do eterno retorno.

Para Flusser, o *universo das imagens técnicas*, produto de aparelhos, é um mosaico cambiante, que ignora o fator humano em sua composição. Para esse humano, programador e funcionário, destina-se a rele função de alimentar esse universo, símbolo da esfinge pós-universo industrial, que impõe de forma indireta, a seguinte lei para quem dele faz parte direta ou indiretamente: “*decifra-me ou te devoro*”.

A perspectiva é que aparelhos e programas possam o mais breve possível se retroalimentar, adquirindo para si, o total controle sob a renovação da farsa instaurada. No livro *Filosofia da Caixa Preta*, Flusser aponta a urgente necessidade de uma filosofia para a fotografia capaz de “apontar o caminho para a liberdade” (p.76, 2005). Tal filosofia, segundo ele, seria a superação da sociedade programada por meio de um processo consciente de obrigar o aparelho a produzir cálculos não previstos pelo programa.

1. A tarefa da filosofia da fotografia é dirigir a questão da liberdade aos fotógrafos, a fim de captar sua resposta. Consultar sua práxis. Eis o que tentaram fazer os capítulos anteriores. Várias respostas apareceram: o aparelho é infrahumanamente estúpido e pode ser enganado; 2. os programas dos aparelhos permitem introdução de elementos humanos não-previstos; 3. as informações produzidas e distribuídas por aparelhos podem ser desviadas da intenção dos aparelhos e submetidas a intenções humanas; 4. os aparelhos são desprezíveis, são redutíveis. Tais respostas, e outras possíveis, são redutíveis a uma: liberdade é jogar contra o aparelho. E isto é possível. (FLUSSER, p.75, 2005)

Flusser considera o aparelho fotográfico o protótipo de todos os aparelhos, sendo a fotografia a referência básica para se pensar as imagens técnicas. Nesse sentido, surge uma variante para o jogador funcionário: o fotógrafo. Tais sujeitos não se consideram funcionários, mas sim, jogadores livres; no entanto, são incapazes de traduzir o conceito de liberdade para além do ato de apertar teclas. Há, nesse título, uma variante, os fotógrafos experimentais. Esses sim,

segundo Flusser, tentam produzir, fazendo uso de aparelhos, imagens que estão além da programação; mas também esses são inconscientes do papel que exercem nesse jogo. Nesse caso, liberdade, no *universo das imagens técnicas*, será consciência de uma filosofia que dê suporte aos seus jogadores para transitarem para um novo jogo, por enquanto denominado, nesta pesquisa, como *jogo contra o aparelho*.

O jogador engajado, segundo a teoria flusseriana, é aquele que aceita o repertório e as estruturas de um jogo, como sendo uma brincadeira. A disponibilidade em participar dessa brincadeira é definida como *crença zero*. A troca ou substituições de crenças zero apontam *programação variável e substituível*. Múltipla crença zero indica liberdade, nesse contexto, sinônimo de rebeldia, que por sua vez, indica engajamento. Esboçando o *jogo contra o aparelho*, seguem pistas que possam apontar ações possíveis para esse jogador libertário.

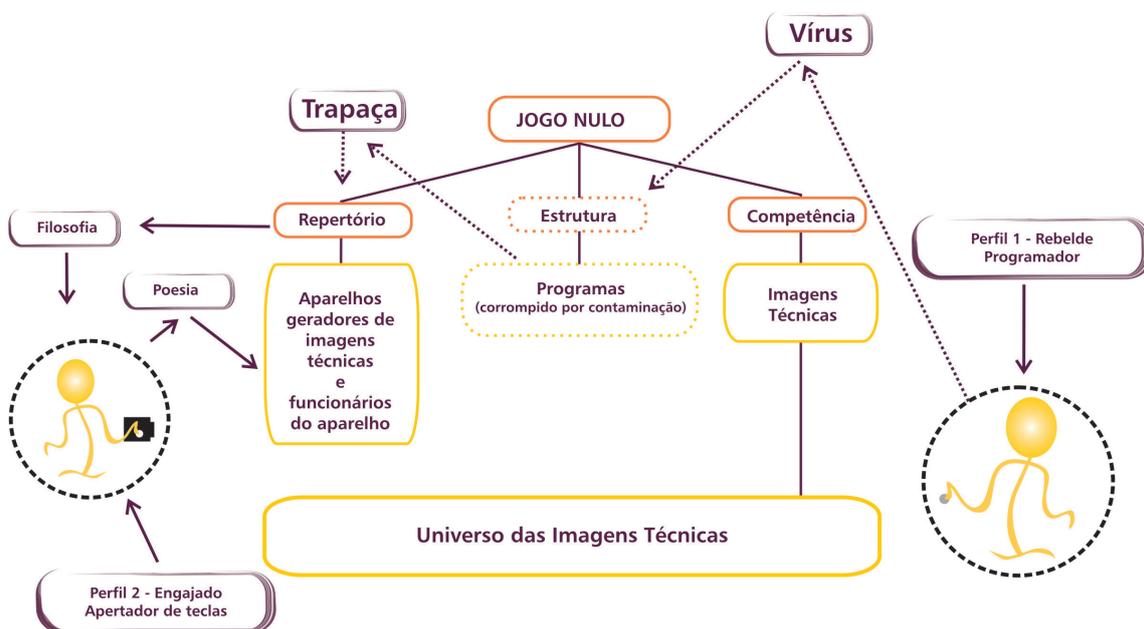


Figura 28 - Gráfico dos *jogadores libertários*

Conforme podemos analisar na Figura 28, o jogador libertário pode atuar em dois perfis de forma simultânea ou não. São eles: o *programador rebelde* e o *apertador de teclas engajado*. O perfil do programador rebelde será responsável por inserir vírus na estrutura do *Jogo Nulo* com intenção de corrompê-lo. Vírus

são *ruídos para esse jogo* em linguagem matemática. O ato intencional do perfil do jogador 1 indicará uso do espaço de inserção humana no programa, contrariando a lógica de seu jogo inicial. Tais vírus, ao corromperem o programa, atuarão diretamente no aparelho, *repertório do jogo*.

O apertador de teclas engajado, perfil 2, apropriar-se-á conscientemente do aparelho, esteja ele corrompido ou não. A produção de imagens de tais aparelhos terá função dupla, primeiro informar e segundo alterar o sentido exposto — competência, e, por consequência, a configuração do *universo das imagens técnicas*. Se esse universo é composto por um mosaico cambiante de imagens que alienam, a ação do jogador libertário, seja nos perfis 1 ou 2, terá como meta dar novo sentido a esse universo, ou seja transformá-lo num *jogo aberto*, por meio da produção e inserção de imagens técnicas que informam.

As jogadas que permitem ao jogador libertário atuar no interior da estrutura, modificando o repertório do *jogo contra o aparelho*, baseiam-se na inserção de poesia e na apropriação de filosofias, advindas do *output dos elementos do jogo*. Importante lembrar que, no início do *Link 1*, foi explicado que entradas de *ruídos para esse jogo* em *repertório e estruturas* de um jogo é poesia, e a sua saída, uma possível filosofia para as imagens técnicas. Essa dinâmica de entrada e saída de informações é tida como tradução antropofágica, conforme explicado anteriormente. Sendo assim, o *jogo contra o aparelho*, será considerado o *Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas*.

**Pistas:**

- **Jogo Nulo;**
- **Programadores e funcionários do aparelho;**
- **Jogo contra o aparelho;**
- **Jogador libertário;**
- **Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas.**

*LINK 3*

O ENSINO DE ARTE NO JOGO ANTROPOFÁGICO

Para que o *Jogo Antropofágico* transforme o *universo das imagens técnicas* num outro universo possível, ora denominado *Universo Livre*, é necessário que haja jogadores libertários, sujeitos na condição de funcionários ou programadores que, por motivações diversas, iniciaram essa batalha contra o aparelho. No *Link* anterior, foi explicado que, para Flusser, um jogador ainda não consciente, porém eficiente, é o fotógrafo experimental que consegue fazer com que o aparelho fotográfico atuar contra o programa por meio da sua produção de imagens técnicas. O fato de esse ato não ser consciente plenamente não o transforma num dos perfis do jogador libertário, porém, aponta caminhos para um horizonte possível de descobertas desejáveis.

Retomando a questão inicial geradora desta investigação, há de se pensar no jogador libertário, e na sua condição humana ante esse universo alienante. Se transformar olhares, nesse contexto hipotético, é a mudança de um perfil alienado para o de um jogador libertador, seguem-se três critérios observados nas entrevistas concedidas pelos sujeitos participantes dessa investigação, capazes de apontar como ele pode surgir:

1. É necessário que tenha participado de um jogo — motivação;
2. Que tenha se reconhecido como jogador nesse jogo — consciência;
3. Que amplie seu *universo pessoal* transformando outros universos — ação.

Todo funcionário, seja ele um programador e/ou um consumidor, participa de diferentes universos, frutos de jogos abertos, fechados e do *jogo nulo*, aqui representado pelo *universo das imagens técnicas*. Esse universo-mosaico estabelece uma dinâmica de retroalimentação. Conforme proposto na Figura 29, o *universo pessoal* é consequência de um jogo aberto, onde funcionário e programador constroem, enquanto sujeitos no espaço do *Jogo da Condição Humana*, um espaço de “poder adquirido por uma consciência de se dobrar sobre si mesma, e de tomar posse de si mesma como de um objeto dotado de sua própria consistência e de seu próprio valor” (CHARDIN, 1955, p. 186).

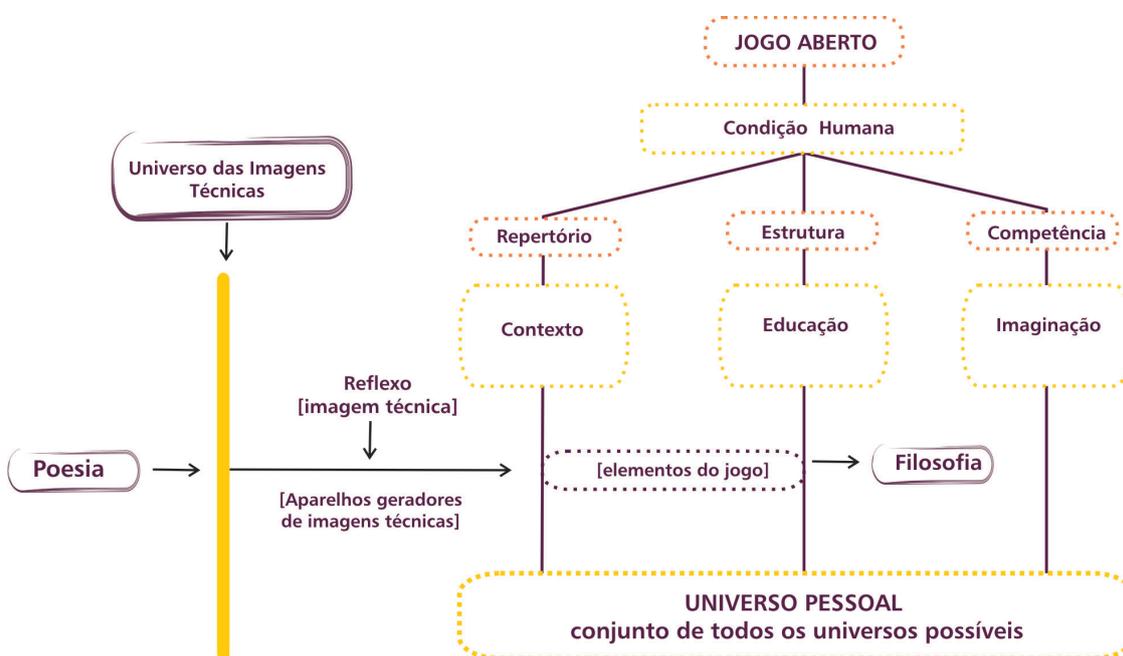


Figura 29 - Gráfico do *Jogo da Condição Humana*.

Nesse espaço de consciência, o Jogo da Condição Humana desenvolve-se da seguinte forma:

- Repertório: contexto do sujeito;
- Estrutura: Educação;
- Competência: Imaginação.

Quando esse jogo entra em contato com o Universo das Imagens Técnicas, seu repertório consome dados refletidos, uma vez que tal universo se interpõe como barreira espelhada, entre o contexto e a poesia, repertórios de outros jogos. Ao se interpor, as imagens técnicas que chegam ao contexto do *Jogo da Condição Humana* é informação vazia processada no interior do aparelho fotográfico. Seu conteúdo imaginativo foi emancipado “de toda profundidade pelos aparelhos, e, portanto, libertados para a superficialidade” (FLUSSER, p.43, 2008).

Os aparelhos, entre eles os geradores de imagens, quando adentram o contexto desse jogo, trazem consigo o *Jogo Nulo*, contido no programa inserido em seu interior. O *universo das imagens técnicas* é onisciente e onipresente. Para compreendê-lo, é possível evocar a imagem de Hawking (2001), no livro *O Universo numa Caixa de Noz*: a noz pode ser tomada como sinônimo de aparelho, inclusive, gerador de imagens.

Como exemplo de onisciência e onipresença, vale lembrar, também, a metáfora da ficção científica de Isaac Asimov (1997), na qual Andrew, personagem central do conto intitulado *O Homem Bicentenário*, diferencia-se de seus iguais, quando se mostra capaz de subverter sua programação de aparelho, conforme observa Franco (2006) ao explicar que “a crise de referências para avaliação dessas rupturas tem feito vários pesquisadores das ciências humanas e estudiosos do comportamento recorrerem à ficção científica e às poéticas ciberartísticas para avaliarem a conjuntura atual e o porvir” (p. 8).

Andrew é resultado da ação de programadores e de escravos do *universo industrial*. Ao adentrar o *jogo da condição humana*, sofreu, em seu programa, interferência direta do contexto e educação desse jogo. Tal fato, fruto do acaso, o transformou-o num aparelho produtor de imagens (Figura 30). O robô autômato, em resposta a uma ordem externa, fez uso de intenção pessoal, transformando um pedaço de madeira em objeto portador de significado. Ao transformar a matéria inerte, percebeu-se competente, motivado a imaginar, a intuir e construir formas aliando sentimento e prazer. No entanto, a intenção pessoal falseada só foi possível por constar em seu programa o seguinte comando: *obedeça*.

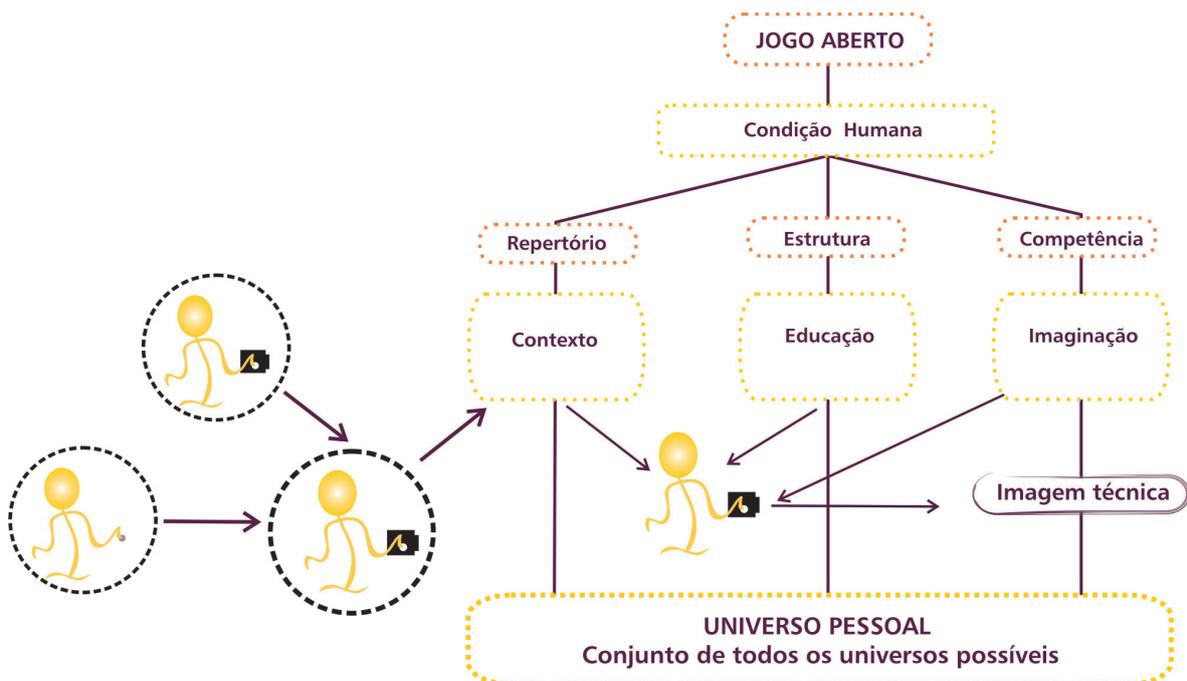


Figura 30 - Gráfico *Jogo da Condição Humana* - Andrew

Ao escrever sobre criatividade e processos de criação, Fayga Ostrower (1991) ressalta a importância da ação humana presente nesse ato. Segundo ela, a elaboração de tais processos só é possível por meio de intenções e intuições, tentativas, erros, dúvidas e contradições. A objetividade do programa é o contrário da subjetividade humana, pois, segundo a autora, “nos significados que o homem se encontra — criando sempre e formando — estrutura-se sua consciência diante do viver” (1991, p. 132).

Para Andrew deixar de ser uma peça de valor funcional, de força e trabalho, para tornar-se um aparelho que produz imagem, precisou perder a normalidade previsível, o que gerou desequilíbrio funcional. Por consequência, ele precisou buscar a instauração de um novo *status*. A ruptura com sua programação alienante, por meio da produção artística, gerou suspeita quanto a uma possível situação defeituosa e questionamentos sobre o porquê de sua existência. Na condição de desequilíbrio, o robô sensível encontrou a liberdade necessária para reprogramar suas ações, tomando para si sua condição existencial. Na ruptura com a objetividade constitutiva de sua estrutura de silício, por meio de ações sensíveis e refletidas, buscou concretizar o desejo de fazer-se barro animado pelo sopro divino, conforme o texto bíblico que trata da criação de Adão.

E, por falar em Adão, seria ele, no universo ficcional, o primeiro aparelho gerador de imagem? E seria seu criador a simbiose perfeita entre projetista e programador? Caso essa ideia faça algum sentido, ao menos para alimentar esta discussão, vale trazer à composição desse triângulo o vértice transformador, a *imagem Eva*, esta, como a “imagem técnica capaz de transformar e (re) significar olhares” (MARTINS e SANTOS, 2009, p. 09).

Adão, produto das “não relações”, das ausências de conflitos e superações dos mesmos, enquanto esteve no Paraíso, configurou-se num ser isolado no tempo e espaço, prisioneiro em si mesmo, recolhido à imagem e semelhança do seu criador. No universo criacionista, pautado nas histórias do Jardim do Éden, Eva, lembrando Manguel (2005), foi a própria imagem da subversão, e — porque não considerá-la? — produto direto do aparelho fotográfico ora denominado Adão. Ao entrar em contato com a serpente, símbolo do

conhecimento, o produto Eva corrompeu a intenção divina preconcebida da máquina que a originou. O fruto proibido oferecido pelo conhecimento contrariou a lógica programada. Ao comer do fruto proibido, rompeu-se o estado de equilíbrio original, e Adão e Eva foram expulsos do paraíso.

Se Adão é uma máquina e Eva sua criação imagética, todas as transformações que decorrem dessa união podem ser chamadas de transgressões do *modus operandi*, daquilo que Flusser denomina *universo fotográfico*, "que nos habitua ao progresso" (FLUSSER, 1985, p. 61). O produto Eva ganha *status* de deusa por trazer em seu útero a capacidade de recriação da espécie que representa – poesia e filosofia. Ao serem expulsos do Paraíso, finalmente o aparelho e seu produto ganharam a liberdade de sentimentos e a autonomia para sua contínua autorrecriação.

Eva conquistou para si a possibilidade de gerar intenções, uma afronta contra a objetividade moderna cantada por Descartes em sua ode ao paraíso, uma canção que passou a valorizar a razão em detrimento do saber sensível. Se Adão é uma máquina que produz imagem, segundo Flusser (1985), imagens produzidas por máquinas são imagens técnicas. Toda imagem produzida por um aparelho pode ser denominada de técnica, mas nem toda imagem técnica pode ser chamada de Eva.

Evas são imagens capazes de romper com as intenções preconcebidas do programador, no caso, seu criador. Tais imagens trazem em si a marca do fruto proibido e a intenção da serpente, constituindo-se em portal direto para fora do Paraíso. Considerando-se que o Paraíso é uma idealização do programador, é fora dele que o autoconhecimento e o espaço de transformação de fato podem ocorrer.

Ao analisar o *Jogo da Criação* em que Adão foi protagonista, na lógica de seu repertório já continha *ruídos para esse jogo*, nesse contexto simbolizado pela existência de fruto proibido. A serpente, vírus contido em sua estrutura indica a presença de código aberto. Ao que parece, o *Jogo da Criação*, desde sua concepção, foi uma espécie de um DNA para as metáforas de seu porvir, conforme é possível observar na Figura 33.

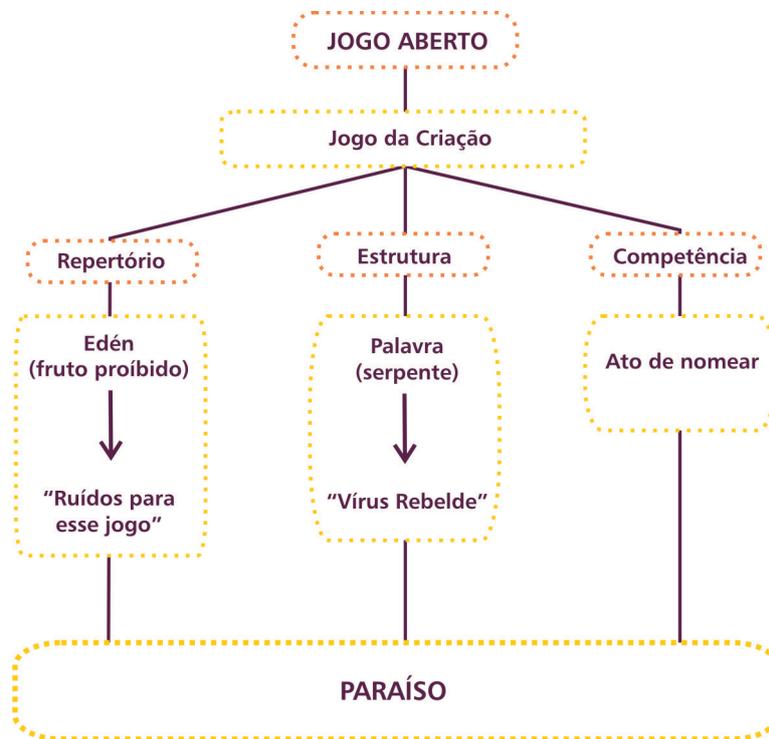


Figura 31 - Gráfico do *Jogo da Criação*

Adão, ao comer o fruto proibido, desenvolveu um ato criativo por meio de sua Eva (imagem técnica), e, alheio à formatação entre o possível e o impossível, conquistou a expulsão do Paraíso. Nesse processo, precisou se recriar. Ao transformar sua forma e identidade, deixou de ser inerte, aprendeu a sonhar e também a sofrer. Adão e imagem Eva provocam possibilidades de reconstrução fora do universo de controle anteriormente contextualizado. Ao que parece, o lado de fora do Jardim do Éden é um espelho onde as ações estão ao avesso, e a essa dupla coube a construção de referências próprias, onde os sentidos são construídos à medida que esse mundo vai sendo vivenciado. Vivenciar o outro lado do espelho, na perspectiva de imagens Eva, é reconstruir o mundo em meio a pontos zerodimensionais ou por meio de visores de aparelhos geradores de imagens técnicas informativas.

Andrew, o Adão de Asimov, ao subverter a objetividade, função constitutiva de sua existência, ao esculpir um pedaço de madeira, experimentou da proibição, rompendo com sua condição programada. Nessa jornada, a personagem seguiu ampliando seus saberes, suas relações sociais, sua relação com o próprio corpo, um corpo que é aparelho, mas que, ao contrário da função

a qual foi projetado, tornou-se capaz de se autoprojetar. Ao descobrir-se capaz de construir significados, buscou também a integração entre o corpo e a mente. Seus esforços em estudar biologia robótica e desenvolver próteses para torná-lo capaz de expressar sentimentos traduziram a condição pós-moderna de seu ser. A máquina moderna não se contentou com a dualidade gerada pela sua condição “objeto”, buscando a demonstração de sentir.

Duarte Junior (2001, p. 129) observa que “a consciência é produto de nossos processos corporais e perceptivos”, não o contrário. Nesse processo de construção identitária, o robô Andrew mirou-se nos humanos ao buscar traços de identificação e possibilidades de expressão. Na história, ele idealiza e financia próteses capazes de demonstrar um sorriso e reivindica o direito de usar roupas para reconhecer-se socialmente. Buscou a igualdade quando poderia ter reafirmado suas diferenças.

Andrew compreende que é seu corpo que o coloca em contato com o mundo, e também é por intermédio desse corpo que tal contato é mediado. O cenário de criação das máquinas, no Ocidente, encontra-se, de modo mais profícuo, no ambiente da Revolução Industrial, na Europa, ponto de partida para a produção em série com foco na geração de excedente e capitalização do trabalho — são feições do mundo moderno, constituído em módulos, padrões matemáticos, que insistem em desconsiderar os saberes e sentidos do corpo; um mundo que se esforça para ser objetivo e padronizador em sua essência.

O projeto da modernidade pretendeu reconfigurar os seres humanos, transformando-os em peças de uma engrenagem maquina, módulos produtores de objetos funcionais. Produtores e consumidores de imagens que não falam sobre si. Na busca empreendida por Andrew, várias implicações decorreram de sua nova condição transitória. Este “ser” construído no conto vivencia duas condições filosóficas: ora moderno por ser aparelho, ora pós-moderno por buscar-se humano, na integração entre sentidos e saberes.

Nesse sentido, significar processos é também propor uma aprendizagem em que o sujeito deixa de ser um consumidor passivo de imagens e passa a ser protagonista nas temáticas e nos processos técnicos e formais de produção dessas imagens. Assim, é necessário trazer essas questões para o ambiente da educação, sobretudo quando se tem em vista um projeto educativo coerente com as diferentes “realidades” em que se encontra inserido. No conto de Asimov, Andrew, para justificar-se perante o mundo recém-descoberto, apresenta-

se em um tribunal, onde defende o desejo de legalizar sua existência com o título de *humano*. Para tanto, acaba por ceder às pressões das autoridades que questionaram sua condição de imortalidade — definitivamente não humana. A imagem técnica produzida por Andrew não foi uma Imagem Eva. Apesar de ter se motivado a participar do jogo de sua existência, e ter se reconhecido nesse processo, a personagem abriu mão de uma das condições para ser um *jogador libertário*. Em vez de ampliar seu universo, optou por finalizá-lo. Mutável e esgotável, ao aceitar a morte, confirmou seu *Jogo Nulo*.

O *universo pessoal* é jogo aberto, produto de outros jogos e possui em sua estrutura, nesse contexto, um antivírus alienante. Nos universos pessoais onde essa estrutura é reforçada e constantemente atualizada, reflexos do *universo das imagens técnicas* encontram barreiras para se instaurar, porque no cerne dessa estrutura, aqui apresentada como educação, há vestígios de pensamentos diversos, prováveis metajogos de onde o *Jogo da Condição Humana* provém. É nessa estrutura complexa, articulada ao contexto do sujeito, que os critérios *motivação, consciência e ação* se desenvolvem.

No entanto, no espaço da educação, estrutura do *Jogo da Condição Humana*, muitas vezes, é possível sentir uma cegueira instituída pela luz, talvez a mesma abordada por Saramago quando se refere aos “Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem” (1995, p. 310), e também por Platão, em sua alegoria da caverna (2006). Flusser nos questiona se tudo é acaso cego, que conduz ao nada “onde há espaço para liberdade?” (2002, p. 74). Bachelard afirma que “nos teoremas da imaginação do mundo da luz: Tudo o que brilha vê” (1993, p. 50). Possivelmente, seja nessa frase que a dialética do *jogo contra o aparelho* se instaure, ou seja, na possibilidade do ato de ver, e, por meio desse, reconstruir o sentido do olhar. Formar jogadores libertários é transgredir o contexto da cegueira, inclusive “do homem-desprovido-de-aparelho que se sente cego” (FLUSSER, 2002, p. 54), aqui indicado enquanto consumidor de imagens técnicas.

Revelador é o relato de Fayga Ostrower, quando desenvolveu um curso de História da Arte com operários de uma fábrica. Ao final do curso, ela foi surpreendida com a manifestação do interesse de seus alunos em prosseguir os estudos, transformando seus olhares e ampliando suas reflexões de repertório e estrutura para novos horizontes imaginativos.

Fui me despedir deles. Novos agradecimentos, abraços, palavras calorosas. Quando parti, acompanhada pelos diretores, um dos operários se pôs em nosso caminho e disse:

- Eu queria cumprimentá-la mais uma vez e também fazer um pedido à diretoria.

- Sim?

- Precisamos de outro curso.

- Que curso?

- Um curso de filosofia – respondeu o operário.

(OSTROWER, 1991, p.349)

O curso ministrado por Fayga indica um processo de ensino com vertentes transformadoras e libertárias. O desejo do operário de estudar filosofia rompe com o padrão instaurado das alternativas de “V” (verdadeira) ou “F” (falsa), ou questões de múltipla escolha, dos atuais instrumentos oficiais de validação do conhecimento. Andrew, para ser *validado*, precisou abrir mão de sua imortalidade. Milhares de estudantes, para serem considerados aptos ao mercado de trabalho, alinham-se como engrenagens de fábricas e disputam seu espaço como robôs em linha de montagem. Professores, para justificar seu título, alinham sua prática, conforme aparelhos, para retroalimentar o sistema. A condição humana está relacionada à capacidade de viver experiências e a partir delas acessar o espaço do sensível, um espaço capaz de provocar transformações. Tal condição é o ato reflexivo, mediado pelo saber sensível, que torna a capacidade de transformar uma ação corriqueira, no espaço da escolha, em algo significativo para própria pessoa e para o universo do qual ela faz parte.

Se no *Jogo da Condição Humana*, repertório é o contexto do sujeito e estrutura, a educação, abre-se aqui o diálogo com outros jogos e, conseqüentemente, outros universos. Na busca por um universo que atue na crítica por meio da produção de imagens, sejam elas técnicas ou não, apresenta-se o *universo da arte*, mais especificamente do ensino das artes visuais.

**Pistas:**

- **Condição libertária;**
- **Jogo da Condição Humana: motivação, consciência e ação;**
- **Universo do ensino das artes visuais;**
- **Imagem Eva.**

### 3.1 As Imagens Técnicas no Universo do Ensino das Artes Visuais

No que se refere ao ensino de arte e nas possibilidades metodológicas, nas últimas décadas, no contexto brasileiro, popularizou-se a concepção de ensino de artes visuais articulando imagens de obras de arte com contextualização histórico-cultural e atividades práticas de experimentação de materiais expressivos articuladas com o fazer artístico. Essa proposta, desenvolvida inicialmente pela Profa. Ana Mae Barbosa e sua equipe no Museu de Arte Contemporânea da USP, apresentada no livro *A Imagem no Ensino da Arte* (2007), ganhou, de forma crescente, espaço entre profissionais da arte educação. No entanto, no que se refere ao contato de estudantes com obras de arte, no contexto do ensino de artes visuais, é preciso notar que, na maioria das vezes, esse contato não se dá diretamente com a obra (poesia), mas sim com imagens que as ilustram, reflexos do seu jogo criador (*Jogo Nulo*). São elas, por exemplo: imagens técnicas reproduzidas em livros, catálogos, cartazes, ou projetadas em aparelhos de TV, aparelhos projetores de *slides*, transparências, arquivos digitais, entre outros.

As imagens técnicas presentes em espaços educativos são apresentadas, em sua maioria, como sendo a própria obra, em vez de reflexos. Nesta ação do *Jogo Nulo*, articulações entre aparelho e programa são desconsideradas por seus mediadores. Tais ações acabam por imprimir, nessas imagens, uma aura há muito tempo superada, ao menos supostamente. No entanto, apesar de superada, a mesma aura da obra de arte comentada por Benjamin (1994) em seu texto *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica* parece ter-se rendido às imagens publicitárias, doutrinadoras de modos de perceber e ser, as mesmas que raramente adentram o espaço educativo como território de estudo, reflexão e contestação do *status quo*, ou seja, do *jogo nulo* ora vigente.

Tais aparelhos geradores de imagens técnicas têm ocupado espaços educacionais, ora como recurso pedagógico de docentes, ora como instrumentos desafiadores de normatizações dos discentes. Vejam-se os casos de estudantes que usam aparelhos celulares e câmeras fotográficas durante as aulas ou mesmo nos intervalos para registrar imagens que serão compartilhadas com seus pares ora como entretenimento ou meio de inserção em redes sociais. Imagens que, segundo Eller (2009), “são transformadas em troféus, exibidas ostensivamente em diversas páginas da rede mundial de computadores, como prova cabal da proeza de seus autores” (p. 31).

Em posturas desafiadoras às normatizações impostas pelos regimentos escolares, estudantes registram, por meio de seus aparelhos fotográficos, cenas, posições e falas muitas vezes não autorizadas. Raros são os casos em que tais imagens deixam de lado o caráter factual e de imitação de soluções publicitárias de venda. Os pontos de vista imaginários e contextos abordados nestas imagens muitas vezes configuram-se distantes de significados próximos dos diferentes contextos dos quais docentes e dicentes estão imersos. Por outro lado, nota-se a pouca familiaridade de professores de artes visuais e pesquisadores em ensino de arte, de um modo geral, com as questões relativas a tais imagens, tanto na compreensão quanto na produção das mesmas.

Provocativo é o fato de que, a despeito do espaço conquistado pelas propostas de ensino de arte que evocam a presença da imagem em espaços educativos, as discussões envolvendo arte e tecnologia ainda encontram-se distantes das aprendizagens em artes visuais, “de modo que as questões relativas à produção de imagens técnicas também têm sido mantidas fora do ambiente educacional, seja formal ou não formal” (MARTINS E SANTOS, p. 2009).

Imagens técnicas adentram as aulas de arte com a função de exemplificar discursos, esclarecer conteúdos, ilustrar artistas, estilos de época e estabelecer modelos técnicos de um fazer artístico. Enquanto conceito e eixo reflexivo, continuam sendo desafio tanto para compreensão do seu universo alienante, quanto para produção de um pensamento visual articulado com a experimentação artística e com a consciência crítica.

A ausência de consciência crítica perante tais ações bloqueia uma das portas de acesso, concretas e acessíveis, entre o contexto vivenciado pelos estudantes e o imaginário, seja ele individual ou coletivo. Insistir no uso pedagógico de imagens técnicas com foco meramente ilustrativo é negar o *jogo contra o aparelho*, e perder o principal de suas possibilidades viajarem no tempo e no espaço, e, por meio de tal viagem materializar metáforas de si, para si, e sua relação poética com o contexto, no qual esta inserido. Nesse sentido, imagens técnicas informativas são, em sua essência, metáforas de seus produtores, pois, conforme afirma Gasset (2008), “A poesia é hoje a álgebra superior das metáforas” (p. 56).

Tal ausência crítica reafirma docentes e discentes como seres autômatos, funcionários nos termos propostos por Flusser, ao se referir ao contexto

de produção das imagens técnicas. Vale lembrar que no *universo da arte contemporânea* (e aqui se configura outro jogo), multiplicam-se os projetos que têm como ponto de partida a geração de imagens técnicas enquanto produto artístico e não um mero registro fotográfico. É na perspectiva das imagens técnicas que a contemporaneidade entra para o universo da arte como possibilidade de construção de discursos e narrativas críticas em relação ao contexto das quais fazem parte. MacLuhan (2005), ao tratar das relações entre o meio e a mensagem, alerta para a inversão da função da escola, sinônimo de espaço educacional, que para ele “já não seja instruir, mas descobrir” (p. 127). Sendo assim, é possível afirmar que artistas contemporâneos, motivados pela produção, conscientes do seu trabalho e atuantes em seu contexto, são referenciais efetivos para a formação de jogadores libertários.

Para ilustrar a inserção de estratégias para formação de tais jogadores no espaço do ensino das artes visuais, seguem quatro exemplos de artistas contemporâneos que transitaram das imagens tradicionais, abstração de segundo grau, para as *imagens técnicas informativas*, abstração de quarto grau, versão rebelde e engajada. São eles: Vik Muniz, com sua obra *O naufrágio do Medusa, after Géricault*, Cindy Sherman, com a obra *Untitled #224*, Waldemar Cordeiro, com a obra *Derivadas de uma Imagem*, e Julio Plaza no poema em videotexto *Lua na Água*. A escolha por esses artistas não significa ausência de outros que trabalhem nessa mesma perspectiva libertária contra o aparelho. O fato de ambos, exceptuando Julio Plaza, nas obras indicadas para análise, fazerem uso da fotografia enquanto instrumento criador, relaciona-se às reflexões de Flusser ao considerar a imagem fotográfica como a referência-base para se pensar imagens técnicas e, nesse caso, a subversão do aparelho que as produziu.

**Pistas:**

- **Imagem técnica informativa;**
- **Universo da arte contemporânea.**

### 3.2 Reflexões para formação de Jogadores Libertários

Na busca pela resposta da questão geradora desse projeto, surgiu a necessidade de elaborar perfis de jogadores, conforme analisado anteriormente, que pudessem iniciar o *Jogo Antropofágico* contra o aparelho alienante e mantenedor do *universo das imagens técnicas*. Nessa busca, foram esboçadas sinalizações de formação do jogador libertário, cuja condição pode assumir dois perfis possíveis:

1. O apertador de teclas engajado – Perfil 1 e;
2. O programador rebelde – Perfil 2.

Para contextualizar as referências utilizadas por Vik Munis e Cindy Sherman como indicadores de espaços de formação para jogadores libertários, seguem as imagens técnicas de Géricault e Caravaggio nas obras intituladas *Raft of the "Medusa"* (ver Figura 32) e *Sick Bacchus* (ver Figura 33). Esses artistas, por meio de técnicas de construção de imagens tradicionais, conceberam ideias cuja realização foram lavadas a cabo com suas mãos operando diferentes instrumentos. Movimento, direção, intensidade das manchas ou realce dos detalhes, na imagem construída, são abstrações de segundo grau, em que o produtor de imagens concebe seu mundo por meio de cenas bidimensionais, conforme detalhado no item 2.1.

Nesse sentido, o domínio da técnica, a intenção artística e a qualidade dos materiais utilizados configuraram a imagem. No contexto em que foi produzido, a qualidade de objeto artístico, segundo Canclini (1984) pode ser relativizada considerando as culturas do qual faz parte, os modos de produção em que foi criado e as classes sociais que com ele interage.

Tais imagens são dependentes dos suportes bidimensionais dos quais fazem parte, e referência visual a elas, em espaços educacionais, só é possível por sua reprodutibilidade técnica. Nesse sentido, a menos que seja possível visitar os museus em que tais obras estejam expostas, haverá sempre o filtro da lente "maquímica" e dos programas responsáveis por capturar tais superfícies e neste ato, reproduzi-las tecnicamente. Tal situação assemelha-se à descrição feita por Gasset (2008) ao falar sobre as operações ópticas que envolvem o ato de ver um jardim através de um vidro ou ver o vidro da janela: "uma exclui a outra e requerem acomodações oculares diferentes" (p.27).

De fato, a arte tradicional é mais conhecida mediante a reprodução dos meios mecânicos e eletrônicos de comunicação do que através do consumo direto. Essa tradução ou comutação comunicativa implica, porém, em perda de informação do ponto de vista de mensagem pretendida na origem. A recíproca é verdadeira: a tradução para a tela de mensagens da comunicação de massa (Pop) não escapa do mesmo destino de degradação do nível informativo. A conversão digital da imagem analógica mediante a retícula ou o RCT da TV pode alterar substancialmente a estrutura gestáltica da mensagem. Concluímos então que a mudança de comunicação é também mudança de informação. (CORDEIRO, 1971, p.22)

Tendo como referencial as obras de Géricault e Caravaggio, os artistas Vik Muniz e *Cindy Sherman*, desenvolveram projetos cujo foco é a produção de imagens técnicas enquanto produto artístico, diferindo-se da intenção documental. A obra *O Naufrágio do Medusa After Géricault* (ver Figura 34 e *Untitled #224* (Ver Figura 35) são o resultado do processo artístico pensado e construído para a produção de imagem técnica informativa e não a reprodução de uma das obras apropriadas. Importante ressaltar que o termo *apropriação*, aqui citado, indica referência direta à outra criação artística, conforme reflete Barbosa (2008) em seu texto *Releitura, citação, apropriação ou o quê*.

As superfícies imagéticas construídas nesses projetos só apresentam sentido de existência por meio de sua reprodutibilidade técnica. O foco da imagem de Vik Muniz não é a composição construída com calda de chocolate, tampouco é a encenação o objetivo da imagem construída por Cindy Sherman, mas sim a existência de imagens em estruturas zerodimensionais. A considerar que tais imagens integrem o acervo de determinados espaços públicos ou particular, o que estará exposto será sempre projeção, seja fixada em superfícies diversas ou armazenadas em memórias fílmica ou digital. No entanto, ao observá-las é possível saber da intenção do artista ao produzi-la; e, nesse caso, o aparelho produtor de imagens técnicas terá sido um mero instrumento de sua intenção criadora, assim como o foi o pincel para Géricault e Caravaggio.



Figura 32 - Géricault. *Raft of the Medusa* . 1818-1819.  
Oléo sobre tela, 491 x 716 cm. Museu do Louvre, Paris.  
Fonte: < [http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Raft\\_of\\_the\\_Medusa](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Raft_of_the_Medusa) >.  
Acesso em 4 fev.



Figura 33 - Caravaggio. *Sick Bacchus*. 1593.

Oléo sobre tela, 67 x 53 cm. Galleria Borghese, Roma.

Fonte: < [http://www.artinvest2000.com/caravaggio\\_sick\\_bacchus.htm](http://www.artinvest2000.com/caravaggio_sick_bacchus.htm) >.

Acesso em 4 fev.

Ao analisar o trabalho dos artistas citados, em comparação com o esquema de produção de imagens técnicas anteriormente descrito, é possível compreender a dinâmica em que essa produção se desenvolve. Caravaggio e Géricault concebem suas imagens a partir de metáforas criadas, tendo como base sua visão de mundo. O pincel (termo genérico aqui representante de todos os instrumentos possíveis) é o instrumento utilizado para materializar tais informações. Vik Muniz e Cindy Sherman compreenderam a lógica do aparelho. Antes que as imagens fossem calculadas por ele, ambos os artistas, com base em sua visão de mundo, criaram metáforas, e foram elas que o aparelho gerador de imagens técnicas calculou.

Conforme explicitado anteriormente, o aparelho não criou metáforas, porém, ao ser trapaceado pelos artistas, o produto do cálculo foi modificado, uma vez que a imagem não indicou reflexos do mundo (conforme pretensão cartesiana), mas sim, metáforas desse mundo previamente elaboradas por seus criadores, com finalidade de enganar o aparelho. Nessa dinâmica, o aparelho tornou-se instrumento do artista, e seu produto, irrealidade declarada.

O pintor tradicional que faz um retrato pretende haver-se apoderado da realidade da pessoa quando, na verdade e no máximo, deixou na tela uma esquemática seleção caprichosamente decidida por sua mente, da infinitude que integra a pessoa real. Que tal se, em lugar de querer pintar esta, o pintor resolvesse pintar sua própria verdade e não sobreviria o fracasso inevitável. O quadro, renunciando a emular a realidade, se transformaria no que autenticamente é: um quadro – uma irrealidade. (GASSET, 2008, p. 65)

Ao tomar o exemplo exposto na citação acima, foi possível delinear um perfil de jogador libertário, que, mesmo apertando teclas, foi capaz de enganar o aparelho, produzindo metáforas visuais de suas próprias intenções. Há de se refletir, ainda, sobre uma segunda possibilidade de jogador libertário, apontado no item anterior dessa narrativa — o programador rebelde.



Figura 34 - Vik Muniz. Série Pinturas em Chocolate. O Naufrágio do Medusa, after Géricault. Fotografia. Fonte: < <http://www.ignezferraz.com.br> >. Acesso em 4 fev.



Figura 35 - Cindy Sherman. Untitled # 224. Fotografia. 1990.  
Fonte: < [www.artnet.com](http://www.artnet.com) >.  
Acesso em 4 fev.

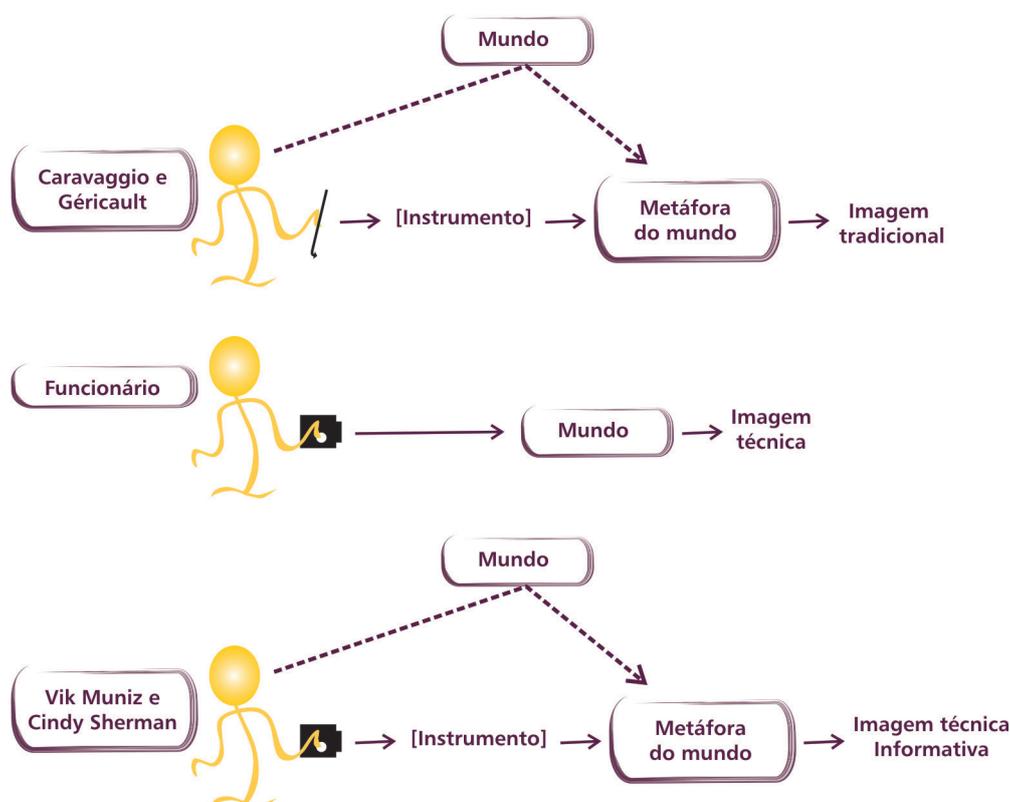


Figura 36 - Gráfico de produção de imagens

O programador rebelde também cria metáforas (Ver Figura 36), mas, para tanto, age diretamente no interior do aparelho, podendo inclusive, criar aparelhos diversos, readaptando formatos existentes ou o projetando, conforme suas intenções. De posse do código de programação, pode inserir-se como um vírus no sistema, sem, necessariamente, precisar enganar o aparelho, uma vez que, o programa, quando corrompido, responderá às ordens do seu comando. No caso de programas desenvolvidos por jogadores libertários, o cálculo vazio continuará a ser processado, no entanto, a intenção criadora de seu programador será explicitada por meio de suas metáforas. Como exemplo, segue imagens da obra *Derivadas de uma Imagem*, do artista Waldemar Cordeiro, e o poema em Videotexto *Lua na Água*, tradução de Julio Plaza. Sobre esse perfil de jogador libertário, é possível afirmar que haverá a preocupação de promover ações *intermediáticas*, ou seja, "relações dinâmicas e de interpenetração qualitativa" (p. 41), ou mais especificamente, "montagem de vários meios, linguagens ou suportes, de tal forma a obter um resultado qualitativo" (p. 195) conforme explica Plaza (1986), ao descrever o contexto de produção do *videotexto*.

Outrora programador intuitivo, daqui prá frente saído “es qualités” das escolas de programação, substituindo uma intuição vaga e segura pela inserção de uma taxa de aleatório mensurado e previamente experimentado, o artista ou aquele que toma seu lugar, o criador de formas novas, pode prender-se a seu próprio jogo, encontrando em sua atividade uma razão de ser suficiente para não preocupar-se com o público. O produto do computador resolve este jogo dialético que se estabelece entre o artista como criador puro e o artista como fornecedor de patterns consumidos sensualmente por um espectador externo à ação de inovação. Como se inserirá este jogo dialético em uma “sociedade bem programada”? Esta é a questão. (MOLES, 1993, p.17)

Waldemar Cordeiro, com a colaboração do físico italiano Giorgio Moscati, desenvolveu a obra *Derivadas de uma Imagem* (Figuras 37, 38 e 39), marco artístico no que se refere ao desenvolvimento de um programa capaz de digitalizar uma imagem fotográfica, transformando algoritmos matemáticos em imagem técnica informativa. As ações da dupla, nesse processo, envolveram as seguintes estratégias: “escolher uma imagem; digitalizá-la; preparar os cartões com os dados da imagem digitalizada; escrever um programa para efetuar a operação “derivar”; preparar os cartões com o programa; alimentar o computador com os cartões de dados da imagem digitalizada; alimentar o computador com os cartões do programa; rodar o programa” (MOSCATI, 1993, p.11).

Julio Plaza, no poema em videotexto *Lua na Água* (Figura 40), elaborou um *jogo isomórfico* mantendo a correspondência estrutural necessária entre forma que se percebe e a significação que se quer transmitir num processo por ele denominado de *Tradução Intersemiótica*. Nesse jogo de tradução a preocupação do artista foi investigar as possibilidades de tais meios, a fim de obter a consciência do potencial e limites ofertados, a fim de, ao elevar-se a tais desafios, dar o que ele chama de “salto qualitativo de transformação da própria linguagem com a qual se está operando, descobrindo seu ponto de otimização e adequação à nova natureza que no novo meio lhe impõe” (PLAZA, 1986, p. 38).

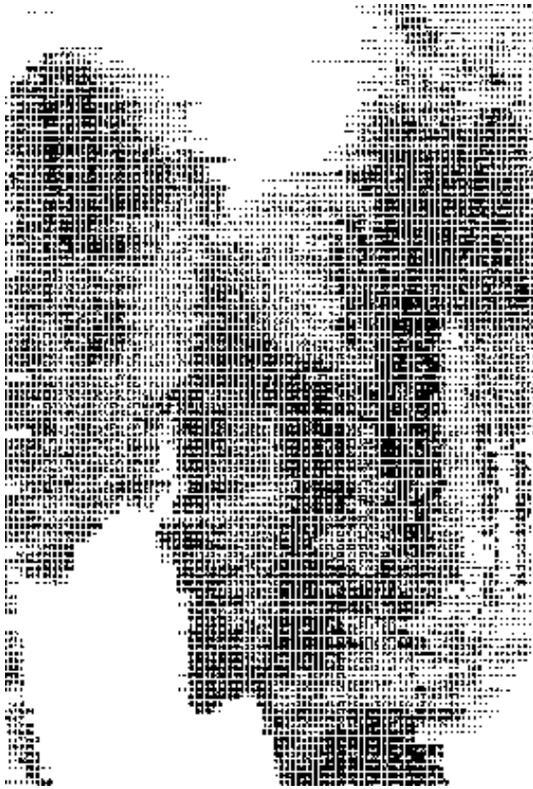


Figura 37

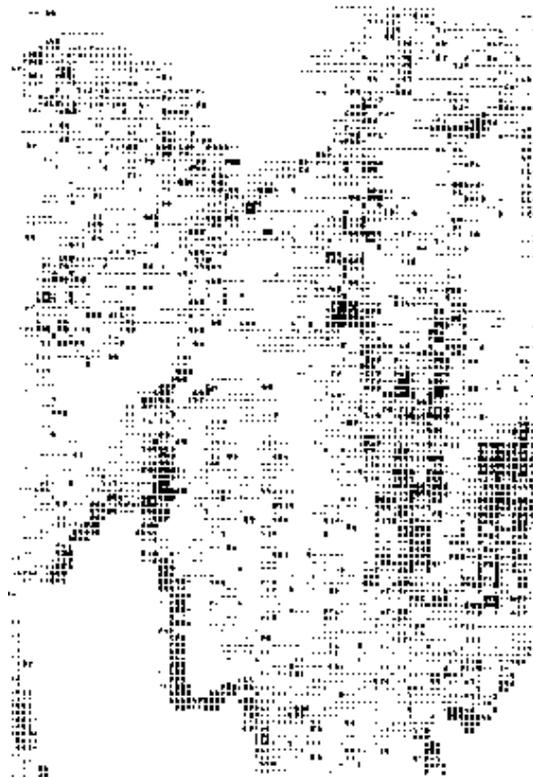


Figura 38

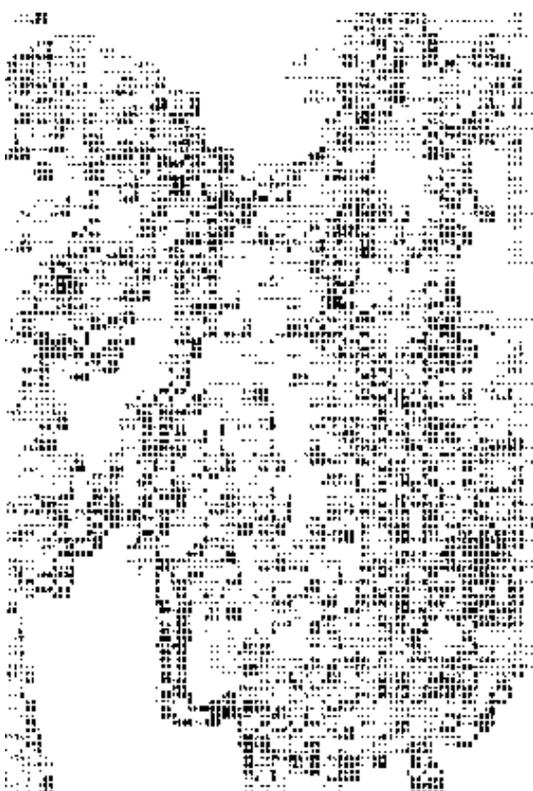


Figura 39

Derivadas de uma imagem - Waldemar Cordeiro / Giorgio Moscati, USP. 1969. Coleção Família Cordeiro.

Figura 36 - Transformação em zero grau press out put, 47 x 34,5 cm.

Figura 37 - Transformação em 1 grau press out put, 47 x 34,5 cm.

Figura 38 - Transformação em 2 grau press out put, 47 x 34,5 cm.

Para ele, cada meio de informação possui personalidade e traços que lhe são próprios, ao mesmo tempo em que é fruto da soma de outros meios ou se inter-relaciona com eles, estabelecendo-se um quadro de forças no qual os campos não estão bem delimitados, mas são interpenetrantes. Não é somente a incorporação das linguagens históricas, mas, sobretudo, a incorporação das ferramentas igualmente históricas que possibilitaram a concretização do videotexto. Também, aqui, o conceito de *jogo antropofágico* sinalizado por Flusser está presente.

No livro *Videografia em Videotexto* (1986), Plaza apresentou, de forma detalhada, os processos de uso e adaptação dos conteúdos, texto e imagens, passíveis de serem utilizados na dinâmica do videotexto. O autor teve contato com o Videotexto em 1982, no primeiro curso sobre o meio, em nível de pós-graduação na ECA/USP, do qual resultou a elaboração de uma apostila sobre o meio. "A atração, curiosidade e encantamento com o Videotexto fizeram-me formular as seguintes perguntas: o que dá para fazer com esse meio? Com funciona? Como é que se produz e transmite sua linguagem? Qual seu uso, desempenho e capacidade? Quais são seus antecedentes históricos?" (PLAZA, 1986, p. 12). Na sequência, ele apresentou o videotexto como um produto de intermídia entre o que denomina de "ferramentas duras" (*hardware*) e "ferramentas moles" (*software*) na criação de sistemas integrais. Para ele, o videotexto incorporou os suportes e linguagens históricas, assim como a lógica dos metajogos, citados no *LINK 2*.

Se partirmos da premissa de que todo meio inclui os anteriores como conteúdo (jogo aberto), impõe-se uma forma de organização eminentemente tradutora das linguagens. Em segundo lugar, toda mensagem, como organização física de sinais, deve adequar-se às condições impostas pelo suporte, procurando isomorfia na adequação do meio. Segundo ele, tais atitudes podem ser agrupadas em três características ou estratégias incorporadas ao uso do sistema, ou seja, informar — expressar-se — agir. O Videotexto articulou-se como um meio intermídia, uma vez que agregou em sua composição, o computador, o telefone e a TV, num modelo de troca de dados anterior ao sistema da internet.

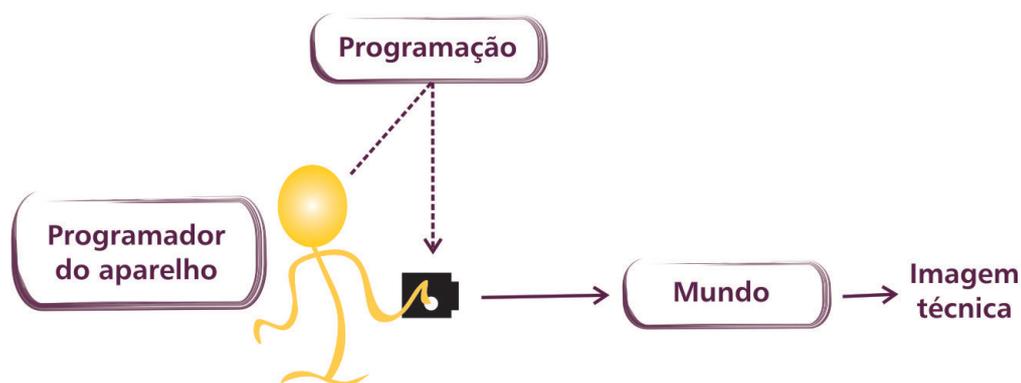


Figura 40 - Julio Plaza. Tradução intersemiótica para videotexto do poema *Lua na Água*, de Paulo Leminsky. 1983  
Fonte: < [www.elsonfroes.com.br/kamiquase/anim.htm](http://www.elsonfroes.com.br/kamiquase/anim.htm) >.  
Acesso em 25 fev.

No livro *Processos Criativos com os Meios Eletrônicos: Poéticas Digitais* (1998), Julio Plaza e Mônica Tavares dedicaram o capítulo 5 ao que eles chamam de “Os Métodos Heurísticos de Criação”. *Lua na Água*, poema em videotexto, de Julio Plaza, por meio do que ele chama de *Tradução Intersemiótica* (1987) lançou-se ao desafio de adaptar uma poesia, abstração em terceiro grau, para uma concepção videográfica, zerodimensional. Nesse jogo, foram envolvidas relações entre vários textos, códigos verbais e não verbais para construir sua poética, envolvendo ações de transformação e assimilação, colagens e bricolagem.

Ao analisar os processos e imagens produzidas pelos artistas Waldemar Cordeiro e Julio Plaza, tornam possível compreendê-los como jogadores rebeldes, que, por meio de trabalho transdisciplinar, de forma conjunta, desenvolvem linguagem de programação que possa atender às intenções metafóricas de seus produtores. Nesse sentido, todos os artistas aqui citados atendem aos critérios de motivação, consciência e ampliação de universos de outros jogos, sejam por meio de catálogos, textos reflexivos, publicações diversas, além da construção das obras citadas.

Na dinâmica do programador funcionário, a programação está ligada diretamente à competência do mesmo em produzir imagem técnica. No programador rebelde, em primeiro lugar, encontra-se a necessidade de construir metáforas em relação a seu contexto. A programação, na sequência, configura instrumento intencional que atuará no interior do aparelho, formando competência para produção de imagem técnica informativa, conforme é possível analisar na Figura 41.



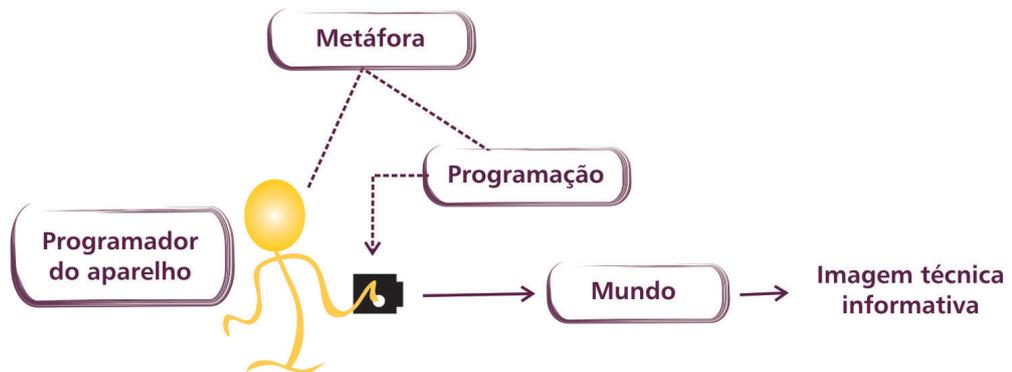


Figura 41 - Gráfico do programador

Ao pensar no espaço da metáfora e sua importância na ação de jogadores libertários, é possível refletir sobre o que diz Berger (1999, p. 9), ao afirmar que “o ato de ver é que estabelece nosso lugar no mundo circundante” e “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos”, pois, segundo ele, (1999, p. 11) “nunca olhamos para uma coisa apenas, estamos sempre olhando para relação entre as coisas e nós mesmos”. Uma relação que Andrew, o Adão de Asimov, foi programado para não observar.

**Pistas:**

- **Jogador libertário:** perfil 1 - apertador de teclas engajado;
- **Jogador libertário:** perfil 2 - programador rebelde;
- **Metáforas.**

*LINK 4*

NO FUNDO DO ESPELHO

As pistas apresentadas nos *LINKS 2 e 3*, em relação ao universo do jogo e à formação de jogadores libertários no espaço do ensino de artes visuais, indicaram que o curso de formação continuada, descrito no *LINK 1 — A Metodologia do Espelho*, apresentou características de um jogo, embora seu planejamento não tenha considerado tal abrangência. Ao analisar as narrativas dos sujeitos participantes da investigação, tendo por referência as reflexões de Vilém Flusser sobre jogos abertos e fechados, foi possível compreender que o processo de criação que se estabeleceu durante o curso, *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*, foi de um *jogo aberto*.

O repertório desse jogo foi indicado pelos conteúdos trabalhados em articulação com a experiência pessoal dos jogadores, em sua relação ao tema. Por estrutura, pode-se compreender a metodologia utilizada no processo e a competência, sua poética de criação. O sistema, ora intitulado o *Jogo da Poética* (Ver Figura 42) surgiu da articulação de um conjunto de intenções pessoais. No curso em análise, essas intenções estiveram relacionadas aos sujeitos que as propuseram durante a escolha do tema *Corpo: Construção e Desconstrução*.



Figura 42 - Gráfico do *Jogo da Poética*

Nesse jogo, o repertório foi a ampliação poética da experiência pessoal dos jogadores. Tal ampliação se deu por meio das informações e instrumentos, no jogo, tido por necessários. O repertório desse *Jogo da Poética* foi montado a partir da relação que os jogadores estabeleceram entre o tema escolhido, *Corpo: Construção e Desconstrução*, e os ruídos para esse jogo integrados ao processo. A estrutura metodológica que articulou esse jogo foi a metodologia de projeto de Bruno Munari. É fato que existem outras metodologias possíveis, inclusive no que se refere ao diálogo com os diferentes meios eletrônicos, conforme indica Plaza e Tavares (1998), mas a opção por essa, esteve relacionada ao tipo de *crença zero* do sujeito motivado, propositor do jogo e ora pesquisadora, em seu trânsito entre os *universos do ensino de artes visuais* e do *design*. Nesse sentido, é possível afirmar que é a metodologia escolhida, num contexto de *jogo da poética* genérico, que articula a dinamização e ampliação do repertório e o desenvolvimento da poética de criação. A tomada de consciência de um jogo, dessa categoria, no *universo do ensino das artes visuais*, abre perspectivas que vão além do *jogo contra o aparelho*, conforme é possível observar na Figura 46.

Nesse contexto, a competência do jogo foi a ação filosófica, construída por meio da análise e reestruturação da poesia que compôs seu repertório. Relembrando Flusser, quando ele afirma que, em toda poesia, há filosofia; o resultado do projeto de criação foi imagem informativa, metáforas construídas por meio de aparelhos geradores de imagens técnicas, ou seja, imagens Eva. Esse jogo possuiu uma característica camaleônica, pois a ampliação do repertório e a dinâmica de sua estrutura estiveram relacionadas diretamente ao tema trabalhado. Fosse outro tema, notoriamente outras características teriam sido apresentadas.

As motivações e tomadas de consciência apresentadas na narrativa dos sujeitos transeuntes do fundo do espelho contribuíram para uma reconstrução do percurso, tornando notório o tipo de sistema foi vivenciado, e os tipos de jogadores despertados pelo curso. Guimarães, referindo-se ao seu olhar autoetnográfico, observa que “o valor de narrar as experiências de sala de aula e as representações feitas no exterior não pode ser encontrado nelas e sim no ato

de recontá-las e no processo de reflexão que deflagaram” (2005, p. 148). Para buscar responder a essa questão, foi necessário recorrer ao ato de “recontar” para que, a partir dele, fossem “deflagradas” possíveis transformações nesse processo. Para compreender se o *Jogo da Poética* formou jogadores libertários, foi necessário retomar a análise das entrevistas expostas no *LINK 1*.

A primeira etapa considerada na análise da experiência vivenciada indicou que o *Jogo da Poética* foi proposto por um sujeito motivado, e que esta motivação esteve relacionada à consciência da ação transformadora possível nesse processo. O caráter do jogo foi configurado pelo objetivo geral, nesse contexto, indicado pela vivência de processos de criação, ora delimitado pelo uso de aparelhos geradores de imagens.

Após a definição do objetivo geral, foi necessária a entrada de jogadores motivados. Tais características, em referência direta aos transeuntes do fundo do espelho, indicaram a busca pela articulação de experiência pessoal, experimentação de descobertas, criação de estratégias, ampliação de conhecimento e desenvolvimento de projetos pessoais. Na sequência, o espaço do jogo foi delimitado por meio da escolha de um tema integrado aos interesses do grupo. É importante ressaltar que o tema escolhido esteve em diálogo contínuo com os objetivos gerais do jogo proposto, conforme indicado na Figura 43.

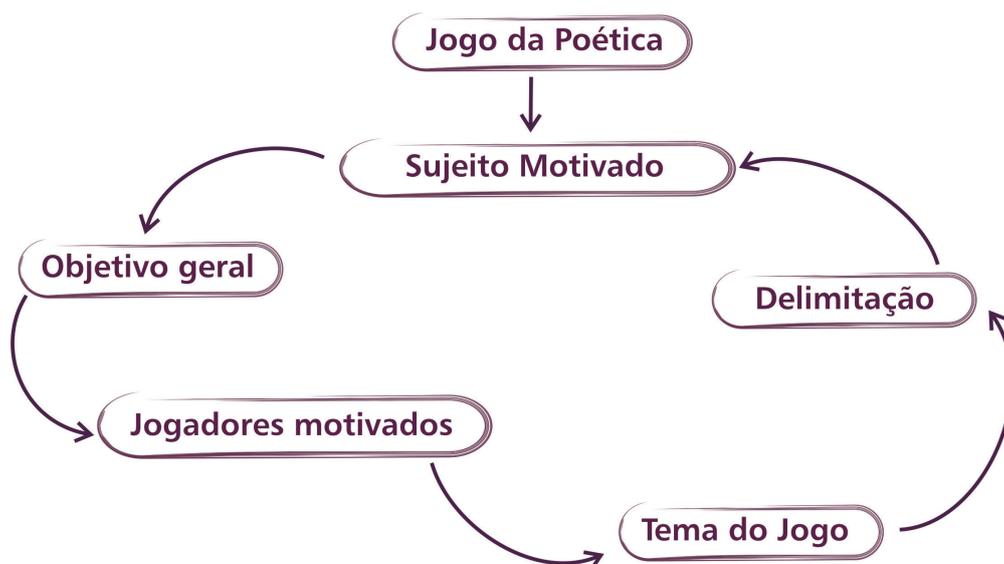


Figura 43 - Gráfico da dinâmica do *Jogo da Poética*

## Noeli

Ao reler as narrativas que integram o processo descrito nessa narrativa geral, reconheço a importância do *Jogo da Poética*, enquanto pensamento sistematizador para processos de mediação e ensino. Independentemente de instaurar um jogo contra aparelhos geradores de imagens, o *Jogo da Poética*, ora configurado, revelou a sensação indefinida experimentada por mim no decorrer de ações pedagógicas.

Durante as quatro edições do curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*, a grande angústia compartilhada com os cursistas tratava-se do fato do acaso ser parte integrante do processo. Das muitas vezes em que fui questionada, durante o curso, sobre que trabalho seria realizado, minha resposta foi, “depende de como o processo será encaminhado”. No entanto, eu não sabia sistematizar de uma forma que outra pessoa, também motivada, pudesse dar seguimento ao projeto. A impressão foi que as regras do jogo existiram apenas para mim, transformando esse percurso, num tatear no escuro, por parte dos sujeitos envolvidos, devido à dificuldade de compreensão do todo e de como as partes se articulariam com esse todo.

**Consciência:** Acaso e incerteza como parte do processo.

O jogo vivenciado no curso gerou a produção de imagens técnicas informativas, pois o aparelho foi trapaceado por meio da produção de poesia visual, metáforas advindas do trabalho criativo e colaborativo do grupo. Assim, como no exemplo de Vik Muniz e Cindy Sherman, o *Jogo da Poética — Corpo: Construção e Desconstrução* oportunizou descobertas partindo da apropriação

de imagens de fontes diversas para a produção de mensagens carregadas de intenções pessoais.

Das etapas descritas no *LINK 3*, no que se refere à formação de jogadores libertários e do *jogo contra o aparelho*, motivação e consciência teve presença confirmada no processo vivenciado pelos sujeitos participantes da investigação. Contudo, para que esse processo de ensino, ora compreendido como *Jogo da Poética*, pudesse ter formado jogadores libertários, foi necessário que um terceiro critério também estivesse presente nas narrativas dos sujeitos participantes, ou seja, ação. Nesse contexto, o critério ação pode ser compreendido por atitude transformadora do universo pessoal, e de outros universos possíveis, a partir do jogo vivenciado. Saber que ações foram deflagradas após o término do jogo poético ora denominado *Corpo: Construção e Desconstrução* é o objetivo do próximo item.

#### 4.1 O Jogo da Poética e os Trânsitos no Fundo do Espelho

De uma forma geral, as narrativas apresentadas no *LINK 1* evidenciaram que os sujeitos participantes dessa investigação iniciaram o curso levados por motivação pessoal e que as tomadas de consciência foram sendo reveladas durante o desenvolvimento do curso, partindo da análise das informações indicadas na Figura 46.

Tabela 4 - Tabela de “motivação e consciência”

MOTIVAÇÃO	CONSCIÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas de interesse pessoal;</li> <li>• Articulação da experiência pessoal;</li> <li>• Experimentação;</li> <li>• Poéticas de criação;</li> <li>• Ampliação de repertório metodológico;</li> <li>• Desenvolvimento de projeto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade/Alteridade;</li> <li>• Elaboração de estratégias;</li> <li>• Preservação do espaço da subjetividade;</li> <li>• Tema reflexivo e dialógico;</li> <li>• Planejamento de ações pedagógicas;</li> <li>• Atuação no processo de construção de conhecimento;</li> <li>• Capacidade de sistematização do processo;</li> <li>• Avaliação continuada;</li> <li>• Autoavaliação;</li> </ul>

A motivação do grupo, de uma forma geral, partiu do desejo de ampliação das possibilidades de ações pedagógicas. No entanto, o curso configurou-se num espaço de autodescoberta, no qual o primeiro objetivo foi a satisfação de desafios pessoais. Ao propor o curso, a intenção, desde o planejamento, foi que o grupo vivenciasse descobertas pessoais, para que, partindo delas, também pudessem repensar sua prática pedagógica referente à produção de imagens.

Durante análise dos relatos, as discussões acerca dos conceitos de imagens e demais textos trabalhados durante o curso não foram citados pelos entrevistados. Uma única vez, o debate teórico foi citado em articulação com o desenvolvimento da poética de criação, *“ao passo que a gente via a teoria, a gente já executava a prática”* (EUNICE, 2009). Convém ressaltar que os estudos dos textos antecederam o desenvolvimento do processo de criação. Sendo assim, ao que a cursista referiu-se como *“teorias”* foram as pesquisas que deram sustentação à discussão temática do trabalho, embasando as experiências do grupo. No planejamento e desenvolvimento das atividades do cronograma do curso, teoria envolvendo estudos sobre imagem e prática foi trabalhada em momentos distintos.

A condução metodológica foi um dos pontos citados pela maioria dos sujeitos entrevistados. Não houve referência direta à metodologia trabalhada, mas a dinâmica do processo de criação foi citada por todos. Marcadamente, o *Jogo da Poética* foi um jogo colaborativo. Não houve, nesse jogo, intenção competitiva. O que existiu foi um trabalho conjunto de um grupo em prol de uma finalidade comum, que foi resolver o problema proposto no desenvolvimento da poética de criação intitulada *Corpo: Construção e Desconstrução*. As narrativas apresentadas durante as entrevistas indicaram contextos de vivência posteriores à experiência do curso, espaço dessa investigação. O relato das atuais experiências apresentados por cada um dos cursistas indicaram contextos diferenciados, ora de um universo pessoal, ora de um universo profissional e, em alguns momentos, a integração de ambos. Da mesma forma que um organismo vivo, o grupo articulou funções entre as partes, para que o todo ganhasse vida. Ganhar vida, nessa narrativa, foi transpor a barreira de um pensamento

disjuntivo para um pensamento complexo. Sobre o que Morin (2007) afirma ser um tecido “de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. (p. 13)

Edgar Morin (2007), no livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, analisa a necessidade de uma tomada de consciência radical em relação à forma de organização do conhecimento na busca da superação da cegueira instituída pelo modelo de pensamento cartesiano. Vale ressaltar que o método analítico de Descartes, conforme expõe Capra (1982) “provou ser extremamente útil no desenvolvimento de teorias científicas e na concretização de complexos projetos tecnológicos” (p. 46); no entanto, foi a separação do todo em partes, num *pensamento simplificador*, “incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo” (MORIN, 2007, p. 12) que se aproximou ao que Flusser chama de um *jogo cego*, e o que Morin chama de inteligência cega, produto da patologia do saber por ele denominado de *pensamento disjuntivo*.

A tomada de consciência, segundo Morin, indica a tentativa de religar saberes e sentidos, no desenvolvimento de projetos que integrem sistemas vivos, capazes de se auto-organizar e de autorrefletir. A análise das narrativas, no metajogo instaurado, teve por desafio abandonar o modelo de *pensamento cartesiano*, para compreender, mesmo que em partes, outro metajogo, indicado pelo *pensamento complexo*.

O *Jogo do Pensamento Complexo*, metajogo provável para se desenvolver o *Jogo Antropofágico*, traz em sua epistemologia a existência de um sistema aberto do qual faz parte. Esse sistema aberto tem por referencial constitutivo as leis da termodinâmica, que mantém o estado de desequilíbrio no fluxo energético que o alimenta, ou seja, na inserção de “ruídos”, conforme já explicado na teoria de Flusser sobre jogos abertos.

No sistema aberto de Morin (2007), a tomada de consciência constitui o que ele afirma ser um sistema *auto-eco-organizador* que “não pode, pois bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo” (p. 33). Nesse processo de auto-organização, elementos citados na Figura 48, na coluna consciência, tais como: identidade e alteridade;

elaboração de estratégias; preservação do espaço da subjetividade; tema reflexivo e dialógico; planejamento de ações pedagógicas; atuação no processo de construção de conhecimento; capacidade de sistematização do processo; avaliação continuada e autoavaliação indicaram variáveis possíveis nas relações que envolvem sujeito, objeto e o meio do qual fazem parte.

Qualquer sistema de pensamento é aberto e comporta uma brecha, uma lacuna em sua própria abertura. Mas temos a possibilidade de ter metapontos de vista. O metaponto de vista só é possível se o observador-conceptor se integrar na observação e na concepção. (MORIN, 2007, p. 76)

Essa integração, à qual se refere Morin, passa pelo terceiro critério indicado para reconhecimento de jogadores libertários, ou seja, a ação. Para ele, a consciência ativa apresenta-se enquanto desafio na elaboração das estratégias e superação dos desafios em respostas às incertezas decorrentes da vivência dinâmica, pertencente a um sistema aberto de pensamento.

## Noeli

Ao me inscrever no Programa de Pós-Graduação — Mestrado em Cultura Visual (FAV-UFG), a problemática proposta seria refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no curso, remontá-la e novamente vivenciá-la comparando ações e resultados, na busca pela resposta da questão geradora dessa investigação. Logo nas primeiras orientações, uma pergunta da Profa. Alice Fátima Martins tirou-me do meu centro de segurança: *“Ao invés de reconstruir o curso, não seria interessante rever os excursistas e saber o que ficou de significativo neste processo?”* Minha primeira reação foi de temor: *“E se não ficou nada de significativo?”*

Para Morin (2007), tal incerteza refere-se ao que ele chama de *ecologia da ação*. Tal ecologia está ligada ao “acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações” (p. 81), em relação ao contexto externo, que se desenvolve durante atividades complexas. A angústia gerada por ter sido ou não algo significativo para os cursistas refletiu sua complexidade, afinal, a partir do instante que “um indivíduo empreende uma ação; qualquer que seja, essa começa a escapar de suas intenções” (p.80) e o espaço do inesperado, do descontrole e da descoberta não tem sido parte de processos de formação, inclusive de docentes.

De fato, reconstruir o curso geraria novas experiências; no entanto, a possibilidade de buscar referência de ações vivenciadas pelos ex-cursistas, partindo do relato de suas narrativas foi desafiador, tal qual o jogo que ora se configura. Essa viagem constituiu-se numa aventura ao espelho pessoal, na busca pelo espaço interno ainda capaz de conectar às diferentes faces dessa reflexão ou de reintegrar os fios do tecido ora em análise.

## Elionides

Eu trabalho com vários tipos de imagem, inclusive o vídeo. O curta-metragem, eu trabalho com curta metragem, também, fotografias digitais que a gente usa no, nós não temos Data Show na Escola, mas nós temos uma TV de 29 polegadas. Então eu pego a fotografia do conteúdo que eu to trabalhando, coloco num CD e passo na televisão pra eles. Esse tipo de imagens que eu trabalho. E mapas digitais, pegos na internet, vários mapas e trabalho na televisão, e também as imagens de satélite.

Sou quem capto as imagens. Vários tipos de fotografia, inclusive como a gente está na área de geografia abrange muita coisa, meio ambiente. Você pegar fotos de um

determinado ambiente poluído, foto de chaminés soltando aquelas fumaças, desmatamento, e a fotografia de satélite. A gente trabalha a imagem de satélite. Trabalha, e através da imagem de satélite é possível visualizar o desmatamento da Amazônia, por exemplo, a gente consegue visualizar.

Chama atenção bastante. Tanto é que no nono ano estava trabalhando esses dias a Segunda Guerra Mundial e a guerra fria. Aí ficaram admirados de ver o *Muro de Berlim*, por exemplo, sendo derrubado. Porque não tinham noção do que era o *Muro de Berlim*. Eles não tinham noção do que é ter Europa Oriental/Ocidental, aquela proibição de uma pessoa passar para o outro lado. De uma pessoa não poder entrar em um país. Eles não tinham noção do que é isso. Eu mostrei. Eu consegui pegar algumas imagens, até da bomba atômica caindo. Então, eles acharam muito interessante.

**Ação:** Sujeito participante no processo de mediação. Uso de recursos de forma intermediática. Uso de imagens técnicas para ilustração de conteúdo.

## Eunice

E hoje eu vejo o quanto aquele curso poderia ter sido rico. E outra coisa que nós pecamos, também no curso, bastante, foi deixar só aquele moço manusear o computador, essas coisas. Foi um pecado nosso. Computador, máquina fotográfica, foi um pecado nosso. Nós também, alunos, deveríamos ter manuseado aqueles aparelhos. Para sair de lá com mais segurança.

Eu ainda não monto, eu me perco muito, porque os cabos, não sabe se ligo aqui, se ligo ali, eu não conheço aqueles cabos. Eu pra mim, eu teria que etiquetar tudo. Mas pra mim, como o material é da escola... Em termos da máquina fotográfica, de jogar no computador. Se bem que tem a menina lá, da informática. Ela me ajuda bastante, sabe. Ela... eu já faço muita coisa, já consigo tirar coisas da minha máquina, jogar no meu computador. Aí fica legal. Já sei fazer um monte de coisas, assim, com menos medo. E se a gente tivesse manuseado na época do curso, todos... se todo mundo tivesse manuseado a máquina, tivesse manuseado o computador, eu acho que, ficaria... a gente sairia de lá mais seguro.

Hoje já me sinto um pouco mais segura. Depois de... aconteceu no primeiro semestre, então no segundo semestre foi todo um processo de cirurgia lá em casa. No outro semestre que eu comecei a fazer as coisas sozinha. Comigo mesma. Eu fazendo tipo um laboratório na minha casa. Eu filmava coisas da minha casa, eu jogava no computador, e tal, jogava no *Power Point*, tentava fazer alguma coisa. Tentei colocar um som, não consegui. Aí depois que a menina da informática foi me ensinar como é que fazia. Colocava o som... mas lá em casa, eu não consegui não. Mas na escola eu consegui. Eu acho também que meu computador deve estar faltando alguma coisa, algum recurso nele que eu não consegui colocar som. Mas foi assim, eu fiz assim, uma espécie de um laboratório, uns seis meses pra depois eu começar a trabalhar, pra eu adquirir uma liberdade, pra eu poder levar pros alunos na sala de aula. Foi interessante.

**Ação:** Reflexão sobre o processo vivenciado. Elaboração de estratégias de autoformação. Tomada de consciência: "*Eu vejo*".

Ao analisar a narrativa acima, ficou evidente que a fragmentação do processo de experimentação, no que se refere ao não manuseio dos aparelhos geradores de imagens, causou para esse sujeito participante a necessidade e motivação de colocar-se novamente no processo. É importante destacar o processo colaborativo apresentado, exemplificado no auxílio da “menina da informática”. Compreender que a ação de aprendizado não está dissociada dos espaços comuns de trânsitos do dia-a-dia. Essas relações cotidianas traduzem a integração dos diferentes fios que compõem o tecido vital do conhecimento. Nesse sentido, não apenas instrumentos e informações, mas também os diferentes sujeitos que compartilham os espelhos dos quais fazemos parte, são ruídos que adentram o *Jogo da Condição Humana* na transformação de repertórios, estruturas e competências na ampliação do *universo pessoal*.

## Elionides

Eu já trabalhei, o ano passado, pra eles produzirem alguma coisa assim. Eu falei pra eles produzir, pra ver o que ia acontecer, um vídeo ou algumas imagens sobre o que eles achavam da política brasileira. Eles fizeram, e inclusive ninguém elogiou. Eles produziram um CD. Alguns alunos em grupo de quatro ou cinco pessoas, e até lembrei de alguns trabalhos que eu tinha visto com outro professor. Lembrei do *Ciranda*. Aí eu pedi pra que eles produzissem um vídeo. Eu pedi lá... fotografia. Eles editaram lá alguns textos, junto com a fotografia, com as imagens e falaram, deram a opinião deles. Foi muito interessante. E apresentaram pra turma.

**Ação:** Proposição de um *Jogo da Poética*. Produção de vídeos críticos. Integração temática ao contexto social.

Na tomada de consciência, os diferentes sujeitos que interagiram no processo foram também “elementos para esse jogo”, ampliando universos por meio da modificação de repertórios, estruturas e competências. Um exemplo foi o cursista Rogério, cuja participação nessa narrativa se deu de forma indireta, por meio da fala dos demais integrantes. Sobre essa participação, convém ressaltar que embora, os sujeitos participantes da investigação apontem o problema do manuseio e atividades de funcionamento do sistema terem ficado sob responsabilidade individual, o perfil do grupo, naquele momento, não apresentava condições de integrar, nas mesmas 60h de estudo, a experimentação de uma consciência metodológica e a instrumentalização no uso de tais recursos.

Morin denomina de *máquinas triviais* aquelas que podem prever seu comportamento a partir do conhecimento do que entra e sai da máquina. Nesse sentido, o próprio aparelho fotográfico pode ser compreendido como uma *máquina trivial*. Essa analogia estende-se, também, para a sociedade. O uso dos aparelhos geradores de imagens, na busca pela elaboração de narrativas dialógicas em relação a determinado tema, permitiu que o grupo de alunos do professor Elionides, na experiência de criação de vídeos sobre o tema política, vivenciasse situações de aprendizado envolvendo a seleção, rejeição, hierarquização e centralização de dados. Nesse sentido, em termos de pensamento complexo, além de programas de ensino, é preciso planejar estratégias de ensino, uma vez que a “estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever o certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar ao curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação” (MORIN, 2007, p.79).

## Eunice

Imagem pra mim era só imagem fixa, que a gente trabalhava com reprodução. Eu não sabia fazer uma imagem, quer dizer, não é que eu não sabia, eu não sabia passar pros meninos. Eu senti um bloqueio muito grande, sabe, e o curso me deu assim, uma experiência maior, uma vivência maior com imagem, e também com os recursos, com os recursos técnicos da câmera, do computador. Aprender mexer ali foi legal, foi muito bom.

Era um bloqueio, da minha parte pra estar trabalhando com esses recursos, entende. Era um bloqueio, é... pela própria inexperiência de manuseio, de utilização, pela falta de vivência com aqueles recursos. Ainda tem um monte de coisas que a gente esta explorando, sabe. Mas agora, no momento, a gente não explora mais por bloqueio dos meninos, não do professor. Eu acredito que se eu tive meu tempo, eles também têm o tempo deles, eu acredito assim.

Trabalho no diálogo, se fala que não, "*não, não quero não pode, tem que pedir pro meu pai, eu tenho que pegar autorização com a minha mãe*", aí eu fico tranquila, aí eu não forço nada. Eu deixo o aluno ir até onde ele tem consciência que ele pode ir. Porque eu fui muito assim, ou me limitavam onde eu queria ir, ou me empurravam para que eu fosse mais a frente. Isso me causou um bloqueio muito grande enquanto estudante na fase de quinta até nono ano. Eu fui muito empurrada, sabe. Tinha um bloqueio muito grande pra ler o que eu escrevia na frente dos outros. E o professor praticamente obrigava "*ou você lê ou você tira zero*". Eu acho isso uma imposição, uma imposição muito violenta para com o aluno. Eu fui violentada nesse sentido.

**Ação:** Estratégias para o desenvolvimento do jogo da poética. Continuidade no espaço de atuação pedagógica. Experiência pessoal como parâmetro para proposição de novas experiências.

## Elionides

Eu posso dizer que grande parte daquilo que a gente estudou naquele curso, eu posso até falar que de 70 a 80% que a gente estudou, está dentro da Geografia. Porque vai trabalhar com o ser humano. A Geografia trabalha o homem e o espaço, então tudo aquilo ali são coisas que o ser humano faz. Então é Geografia, é a parte social da Geografia. Então dentro daquilo que nós estudamos, então, por exemplo, a política, é geografia, eu tento tirar do aluno aquela imagem que geografia é só desenhar mapa e estudar o território, não é só, isso aí é a mínima parte da Geografia. Tanto é que quando eu estudava, fazia graduação eu era apaixonado pela geografia física. Hoje, depois que eu comecei a dar aula, eu adoro a geopolítica. Eu já escrevi alguma coisa sobre geopolítica, eu já escrevi alguns artigos sobre meio ambiente. Eu estudava muito, eu gostava muito de estudar meio ambiente, hoje eu gosto muito de estudar política.

Tentei escrever alguma coisa, depois eu dei uma, coloquei numa gaveta lá. Pretendia, não sei se eu ainda pretendo, escrever um livro, alguma coisa sobre a política. Então escrevi alguma coisa, esta na gaveta lá em casa, o dia que eu achar que, eu acho que não é hora ainda, parece que a cabeça não dá, parece que não sei se é bem isso que a gente quer, eu sei que daqui um ano, dois anos, sei lá, eu pego aquilo lá... tá lá, ta guardado.

Então assim, eu peguei algumas entrevistas, inclusive no caso eu pretendia fazer um mestrado, sobre movimentos sociais, eu participei sobre movimentos sociais, greve, entendeu, eu fiquei acampado na assembléia legislativa

durante quarenta dias. Eu tenho muita coisa sobre isso. Eu tenho fotografia sobre isso. Eu tenho entrevistas. Eu fiquei lá... na verdade pra mim, não sei se esta dentro do assunto, aquilo lá foi um laboratório de pesquisa pra mim. Ficando lá, onde todo mundo estava criticando a estadia da gente lá, pra mim foi um laboratório de pesquisa. Eu fiz muitas entrevistas ali dentro. Fotografei muita coisa. Numa fotografia, inclusive, algumas dessas fotografias eu usei na sala de aula quando estava falando de política.

Então ainda pretendo utilizar isso ainda. Não sei como. Talvez está faltando um, sei lá, algumas idéias. Eu tenho muita fotografia, até... eu pretendo publicar isso de alguma forma. Ser utilizado aí na Escola, não sei...

**Ação:** Pensamento integrador. Ampliação do *universo pessoal*.

## Kátia

Porque ao mesmo tempo em que era um momento de discussão, que, a gente usou para um espaço de discussão... até porque a troca de experiência, a troca de informações, até desenvolver uma outra visão das possibilidades desse trabalho. Eu levei de alguma maneira para os projetos. Eu comecei a desenvolver no ano seguinte projetos, e eu tentei seguir aquela linha de raciocínio que agente desenvolveu aqui. Então levava as idéias, já que era um projeto artístico sem aquela preocupação teórica. Aquele caminho que a gente traçou, de trabalho, de estar... no final ter um resultado e apresentar esse resultado. De ter uma exposição ou estar montando um arquivo fotográfico para que isso pudesse servir depois para discussão.

**Pistas:** Continuidade do processo de experimentação no espaço de atuação pedagógica.

## Eunice

Olha, a Eunice ela vira aluno sabe. Assim, aquele momento de descoberta, cada coisa que a gente faz... pra Eunice é assim, uma coisa nova. Porque ser dirigida pela Noeli era uma situação e dirigir um grupo é outra situação. Então eu não me coloco como diretora de um grupo, eu me coloco como participante desse grupo, pra que a Eunice possa se soltar um pouco mais. Aí como participante ela se solta mais. Ela aproveita mais. Ela brinca mais. Ela participa mais. Como diretora, ela se retrai um pouco, incrível. Nas minhas propostas eu acabo vivenciando, pra que eu possa me soltar e explorar um pouco mais o trabalho. Porque se eu fico na retaguarda, só de dirigir, eu me retraio bastante. Aí eu não participo muito. A Eunice senti muito presa. Parece assim, eu fico... me cresce um processo de timidez. Alguma coisa assim sabe, e eu entrando com os alunos, participando, aí eu me solto mais. Me sinto mais a vontade. Aí eu sou um deles.

**Pistas:** Crítica ao processo de mediação pedagógica. Continuidade do processo no espaço de atuação pedagógica. Descoberta conjunta no espaço de produção do conhecimento.

Os sujeitos participantes da investigação, do ponto de vista dessa análise, encontram-se em diferentes etapas do jogo ora configurado. A experiência comum do curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais* refletiu estratégias distintas para cada um dos então jogadores, potencialmente libertários no jogo contra o aparelho, inclusive os sociais tais quais afirma Flusser ao se referir aos jogos administrativos que dirigem a sociedade.

A ação dos sujeitos participantes dessa pesquisa refletiu autoconsciência, critério relevante para elaboração de propostas e estratégias de ensino e mediação, no uso de diferentes aparelhos geradores e projetores de imagens.

Das narrativas apresentadas, foi possível perceber que a ação esperada, de olhares transformados, no desenvolvimento do processo, evidenciou-se por meio de estratégias. As estratégias utilizadas no desenvolvimento dos trabalhos citados apresentaram teor crítico, por vezes, integradores.

De certa forma, todos os integrantes do fundo do espelho iniciaram, *no Jogo da Condição Humana*, processos de transformação dos universos pessoais dos quais fazem parte. Os desafios são diversos, e não poderia ser diferente. Cada sujeito participante tem buscado proximidade com o trabalho mediado por imagens técnicas, seja experimentando processos de aprendizagem de mediação, seja reconhecendo a necessidade de iniciar a busca por um curso que amplie a possibilidade de aprendizado no uso de aparelhos geradores de imagens.

Efland (2008) no texto *Imaginação na Cognição: o propósito da arte*, aponta uma teoria geral da cognição. Essa teoria, segundo ele, organiza-se em etapas de categorização, sendo, a primeira indicativa de um sentido formal de organização e classificação de estruturas em grupos distintos, e referindo-se, segunda, “à forma de as pessoas agruparem coisas no dia-a-dia, na experiência do senso comum” (p. 324). Seleção, inclusão e exclusão, segundo Efland, organizam o mundo a partir de atributos comuns.

Ao pensar no *Jogo da Poética* e na disposição de *jogadores libertários* em participar de diferentes jogos, indicando a presença de múltiplas presenças de *crença zero*, vale a observação de Efland, citando Ludwig Wittgenstein, de que

não existe uma única coleção de propriedades das quais todos os jogos compartilhem, sendo, portanto, impossível elaborar uma definição que inclua todas as coisas chamadas jogos que simultaneamente excluam os não-jogos. O que une os jogos como uma categoria é o que Wittgenstein chamou de família de semelhanças. (EFLAND, 2008, p. 326).

As famílias indicadas por Efland (2008) são indicativas de um modo de pensar a imaginação e o aprendizado em arte, como uma abordagem eclética, dos âmbitos individual para o coletivo e do coletivo para o individual. O papel das metáforas, nesse contexto, seria o de estabelecer conexões entre objetos e eventos que, aparentemente, não se relacionam nessa dinâmica. Nesse sentido, tais conexões no *universo do ensino de arte* teriam o papel de “aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura” (p. 341).

Tal qual um *jogo de RPG*, são nas dinâmicas do processo despertadas nas interações com o coletivo, do qual cada um faz parte, que os papéis vão sendo delineados. Em alguns casos, as propostas de mediação dos sujeitos participantes dessa investigação, com um grupo mais amplo, já foram iniciadas. Os exemplos expostos no trabalho pedagógico, na escolha por temáticas de interesses de um grupo de trabalho, a seleção de imagens relativas a um determinado tema, e a possibilidade de, por meio de tais recursos, construírem-se espaços dialógicos e metafóricos indicam pistas de um jogo iniciado.

De certa forma, o *Jogo da Poética*, aqui indicado como espaço de formação de jogadores libertários, por meio de sua sistematização, apresentou possibilidades de, partindo das somas do repertório e estrutura, gerarem competências flexíveis e integradoras no universo do qual seus jogadores fazem parte. Flusser (1967) chama a atenção para a compreensão de que “como agente da história, o homem será possivelmente superado pelos seus aparelhos, mas a própria história não passa de um jogo. O homem poderá inventar outros” (FLUSSER, 1967, p. 6). Huizinga (2000), ao definir jogo, propõe que seja sinônimo de liberdade, por possuir tempo, espaço e sentido próprios.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2000, p. 13)

Tendo em conta as reflexões de Huizinga (2000) sobre o ato de jogar, ressalta-se o fato de que essa ação vem acompanhada de um sentimento de tensão, alegria e consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (p. 28). Transformar olhares por meio da construção de imagens técnicas pode indicar a necessidade de reinvenção dos espaços de ensino e aprendizagem, bem como dos usos e imagens produzidas no interior do jogo nulo do pensamento cartesiano. Terão olhares transformados durante a construção de imagens técnicas os sujeitos que, por meio da motivação, consciência e ação, desempenharem um ou vários papéis no *Jogo da Poética*, tendo como foco o grande desafio, ou

seja, o *Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas*. Para Huizinga, desempenhar papéis como se fosse outra pessoa, é tornar-se outra pessoa, ato dramático, nem por isso, menos lúdico.

O *Jogo da Poética* apresenta-se como uma possível resposta para a questão motivadora dessa investigação, no que se refere ao espaço formador de jogadores libertários. No entanto, conforme exposto no *LINK 2*, o *Jogo Antropofágico* é o espaço de inserção de jogadores libertários na luta contra o aparelho. Para transformar olhares na construção de imagens técnicas, é preciso prever não apenas o espaço de formação de jogadores libertários, mas também os espaços onde esses jogadores possam atuar.

Entender a metáfora como estratégia ornamental da imaginação é de secundária importância. Proponho que o aprendiz compreenda a metáfora, nos trabalhos de Arte, relacionada ao papel que desempenha na construção do mundo – dando-lhes esse significado. Uma Arte/Educação que deixe de reconhecer o caráter metafórico do significado na arte não tem sério propósito educativo. (EFLAND, 2008, p. 342)

Ao considerar que aparelhos geradores de imagens façam parte do repertório do *Jogo da Poética*, possibilitando a ação de *apertadores de teclas engajados* ou *programadores rebeldes*. As competências desses jogadores libertários propiciará que se gerem imagens técnicas informativas, ou seja, imagens Eva, poesias visuais inseridas no universo do ensino de arte, que, por sua vez, também integrarão o universo das imagens técnicas.

Essa integração tem como meta substituir, no repertório do Jogo Nulo, funcionário por jogador libertário. Se o dilema desse jogo é “decifra-me ou te devoro”, no jogo contra o aparelho, a ideia é produzir cálculos não previstos no programa, ou seja, imagens portadoras dos sentidos de seus produtores. Ao produzir imagens técnicas informativas, a configuração do mosaico que compõe o *universo das imagens técnicas* será alterada. Compreender o funcionamento desse universo e o impacto do *Jogo Antropofágico* na sua configuração será o desafio do último item dessa narrativa.

**Pistas:**

- **O Jogo da Poética enquanto espaço de transformação de olhares na construção de imagens técnicas.**

## 4.2 O Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas

Segundo Flusser, o *universo das imagens técnicas* tem em seu cerne uma sociedade dispersa, por ele denominada de informática. Nessa sociedade, o estar no mundo se dá não por meio das ações, mas, sim, por meio das imagens que conectam e programam os sujeitos que dela fazem parte. Essa sociedade informática é controlada por um núcleo que emite feixes elétricos. Os terminais desses feixes são os diferentes suportes e projetores de imagens técnicas, tais como aparelhos de TV, computadores, aparelhos celulares entre outros. Ao redor dos terminais de feixes, ordenam-se os sujeitos programados. Nesse contexto, os feixes elétricos, ou imagens técnicas, mediam as relações intrahumanas. Conforme abordado no *LINK 1*, esses feixes possuem, como centro emissor, o *Jogo Nulo*. Essa relação é unidirecional. Todas as ações dos sujeitos programados condicionam-se às ordens emitidas, “passamos a vivenciar, valorar, conhecer e agir como sonâmbulos ou fantoches” (FLUSSER, 2008, p. 60), conforme ilustra a Figura 44. Esse sistema fechado se nutre dos gestos por ele provocados; portanto, qualquer ação de sujeitos engajados na busca pela sua integração deverá fugir do espetáculo, pois do contrário, tais ações se transformarão em novos feixes entorpecentes.

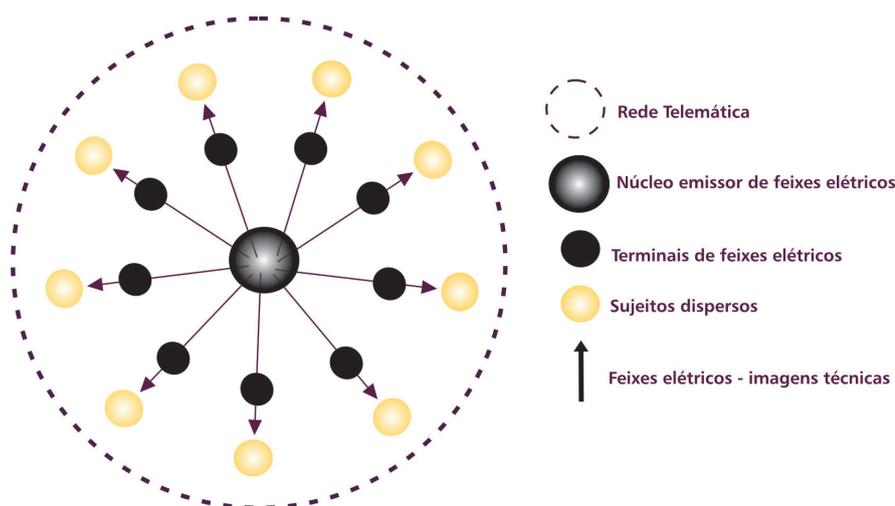


Figura 44 - Gráfico da Rede Telemática

O *Jogador Libertário*, nesse contexto, será o sujeito engajado apontado por Flusser como o responsável por injetar valores nesse mosaico cambiante,

por meio de falhas do sistema, desviando o olhar dos sujeitos programados para o *gadget*. *Jogadores libertários* serão, portanto, *sujeitos imaginadores* responsáveis por produzir e manipular imagens “para reformular a sociedade” (FLUSSER, 2008, p. 71). Essa deverá ser uma ação colaborativa entre os dois perfis de *jogadores libertários*, ou seja, o apertador de teclas engajado e programador rebelde. Serão esses *sujeitos imaginadores* os responsáveis por adentrar as falhas do sistema e “tecer os fios transmissores, os fios ‘antifacistas’ a fim de abrir o campo para diálogos que perturbem os discursos entorpecentes” (FLUSSER, 2008, p. 69). O objetivo dessa ação conjunta será conectar os fios dispersos num tecido complexo, uma grande rede dialógica indicada por Flusser como *Rede Telemática*, aquela que provém das duas grandes revoluções culturais da atualidade: a informática e a telecomunicação.

Nessa rede, a proposta é a troca de informações, imagens Eva, entre seus integrantes. Esse é o *Jogo Antropofágico*. Inserir poesia no interior da *Rede Telemática*, sustentáculo do Universo das Imagens Técnicas. O *Jogo Antropofágico* é construído no meta-jogo do pensamento complexo, conforme abordado no item 4.1, pois “o problema teórico da complexidade é o da possibilidade de entrar nas caixas pretas. É considerar a complexidade organizacional e a complexidade lógica” (MORIN, 2007, p.35).

Considerando a afirmação de Flusser de que a limitação de todo jogo garante a especificidade de sua competência, para o *Jogo Antropofágico*, seguem três princípios que, segundo Morin (2007), orientam nas reflexões sobre a complexidade. São eles: o princípio *dialógico*, a *recursão organizacional* e o *hologramático*. O *princípio dialógico* permite que o jogador mantenha motivação dual no jogo, ora agindo na ordem, ora agindo na desordem; ora buscando motivações individuais, ora propondo ações coletivas. O princípio da *recursão organizacional* busca romper com a ideia linear de causa e efeito, uma vez que “a sociedade é produzida pelas interações sobre os indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz” (MORIN, 2007, p. 74). O terceiro princípio está ligado aos princípios dialógicos e recursivos, uma vez que

a ideia pois do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo. É um pouco a ideia formulada por Pascal: “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo”. Esta ideia aparentemente paradoxal imobiliza o espírito linear. Mas, na lógica recursiva, sabe-se muito

bem que o adquirido no conhecimento das partes volta-se sobre o todo. O que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se sobre as partes. Então pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos. (MORIN, 2007, p. 75)

Nesse sentido, o *Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas* será dialógico, recursivo e hologramático, e seu desafio será reintegrar, por meio da inserção de poesia visual, os sujeitos dispersos. Ao ser reintegrados, esses por sua vez, serão responsáveis por reintegrar a sociedade, que continuará a criar condições de integração (princípio recursivo). A reunião dos sujeitos dispersos transformará a *Rede Telemática* num um grande cérebro cósmico, ou “uma espécie de supermente composta por mentes” (FLUSSER, 2008, p. 95). Huizinga (1938) indica que, “em quase todas as formas mais elevadas de jogo, os elementos de repetição e de alternância (como no *refrain*) constituem como que o fio e a tessitura do objeto” (p.11). Sendo assim, não haverá um núcleo fixo, mas cada sujeito interligado será um núcleo transformador em potencial (princípio hologramático). O tecido nervoso será composto pelo uno na composição do múltiplo, que, por sua vez, recompõe o uno, “a cada lance o universo do jogo fica enriquecido, a cada lance as regras do jogo se modificam. Perco-me nesse jogo, perco-me nos outros e com os outros” (FLUSSER, 2008, p. 149), conforme é possível observar na Figura 45.

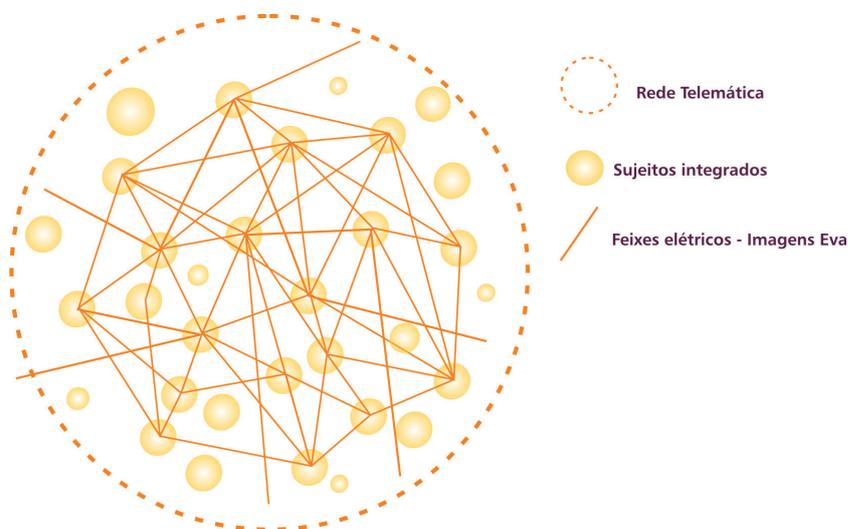


Figura 45 - Gráfico da Rede Telemática interligada

Esse cérebro cósmico poderá, em comparação ao exemplo citado por Morin (2007), ser compreendido como uma tecelagem ou no que Flusser (2007) afirma ser o “tear que combina os fios” (p.98). Ao pensar na diversidade de fios existentes e no tecido que pode ser composto a partir da união dessa diversidade, torna-se evidente que “um todo é mais do que a soma dos fios que a constituem” (p.85). No entanto, pode ser que os fios, ao se integrar ao todo, não possam exprimir suas qualidades de forma plena, o que torna “o todo menor do que a soma das partes” (p.85). Sendo assim, “o todo é ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes” (p.86). Ao conectar nessa rede, jogadores libertários, por meio da produção de poesia, poderão iniciar o *Jogo Antropofágico*. Essa rede, segundo Domingues (2002), “trata-se de um sistema distribuído que permite acessar, trocar informações, *linkar* bancos de dados a distância, deslocar-se e agir no ambiente digital” (p.2).

## Morin

Nessa tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Eles são organizados em função de um roteiro, de uma unidade sintética onde cada parte contribui para o conjunto. E a própria tapeçaria é um fenômeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples. (2007, p. 86)

**Estratégia:** Elaboração de um roteiro.  
Organização de uma unidade sintética.

As descobertas aqui reveladas, a partir do fundo do espelho, com a colaboração dos sujeitos participantes dessa investigação, apontam a necessidade de reflexões capazes de gerar ações, nesse contexto da *Rede Telemática*, já em pleno funcionamento. Comunidades virtuais, redes de relacionamentos, espaços de construção de informação conjunta já estão sendo, ainda que escassos, reconfigurados por *jogadores libertários* emergentes, muitos dos quais ligados ao universo da arte. No entanto, para que o jogo antropofágico de fato se estabeleça, é necessário que o campo de formação desses jogadores seja ampliado.

É importante ressaltar que, no espaço do curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*, as ações desenvolvidas, no *jogo da poética — Corpo: Construção e Desconstrução*, e suas posteriores ações reflexivas foram experiências que dialogaram com o perfil *jogador libertário* — apertador de tecla engajado. No contexto de atuação profissional e também no campo de ação pessoal dos sujeitos participantes dessa investigação, as experimentações de produção de imagens Eva também estiveram ligadas ao perfil citado acima. Mas esse perfil isolado é ineficiente. Para que o *Jogo Antropofágico* possa ocorrer além dos aparelhos, tendo como meta o cerne do universo das imagens técnicas, é necessário que o programador rebelde também esteja presente.

## Flusser

O jogo dessa sociedade será o da troca de informações, e seu propósito, a produção de informações novas (de imagens jamais vistas). Será o “jogo aberto”, isto é, jogo que modifica suas próprias regras em todo lance. Os seus participantes, os jogadores com informações, serão livres precisamente por se submeterem a regras que visam modificar com cada lance. Eis precisamente uma das definições de “arte”: um fazer limitado por regras que são modificadas pelo fazer mesmo. (2008, p. 98)

**Estratégias:** Troca de informações. Jogador mutante.

O universo aqui abordado, em conjunto com os sujeitos participantes dessa investigação, permitiu o branqueamento da caixa preta, ao menos no que se refere à construção de um pensamento complexo, acerca do ensino de arte e do *jogo da poética* como espaço formador de *jogadores libertários* para o jogo contra o aparelho, aqui denominado de *Jogo Antropofágico*. Inserir o *jogo da poética* no interior da *Rede Telemática* em ação conjunta de jogadores libertários, apertadores de teclas engajados e programadores rebeldes, na busca por reintegrar os sujeitos dispersos, programados pelos feixes elétricos aqui denominados de imagens técnica, é o desafio de uma próxima narrativa.

## Noeli

*"E se não ficou nada de significativo?"*

Talvez o maior receio, nessa aventura de *input* e *output* do espelho, tenha sido não encontrar o *meu sentido* na experiência proposta e vivenciada no curso *Laboratório de Criação de Imagens em Mídias Digitais*. Na metodologia do espelho, o contato com as narrativas dos sujeitos participantes dessa pesquisa me permitiu compreender como o processo do curso foi se configurando, nas escolhas de conteúdo e metodológicas, nas dificuldades vivenciadas.

As minhas expectativas com o curso, de certa forma, foram alcançadas. O alcance das expectativas do grupo que vivenciou o curso, em muitos fatores, deixou a desejar. Na busca pela descoberta do jogo contra o aparelho fotográfico, pude eu revelar a caixa preta que sempre vivenciei em processos de mediação pedagógica. Compreender um sistema que pudesse, desde o princípio da proposta pedagógica, apresentar-se, no todo e nas

relações das partes que o compõe, traduziu-se na possibilidade de significar o meu processo de ensino de arte, do ponto de vista da reflexão.

Por essa individualização de si mesmo, no fundo de si mesmo, o elemento vivo, até aqui espalhado e dividido sobre um círculo difuso de percepções e de atividades, acha-se constituído, pela primeira vez em centro punctiforme, onde todas as representações e experiências se entrelaçam e se consolidam num conjunto consciente de sua organização. (CHARDIN,1955, p.186)

**Eu-personagem:** *Por que é importante transformar olhares por meio do ensino de arte?*

**Eu-pesquisadora:** Ora, para que repertórios possam ser ampliados, para que estruturas possam ser criadas, alteradas e readaptadas, para que competências possam ser alcançadas e superadas. Tudo isso é importante para que, por meio da construção de poesias visuais, *universos pessoais* possam ser transformados e reintegrados a universos cada vez mais amplos.

## EPÍLOGO

O mundo do fundo do espelho tem existência própria e não pode ser alterado. Todas as descobertas a partir dessa vivência decorrem das perguntas elaboradas para esse contexto. Tudo, nesse mundo, são respostas e de fato, conforme profetiza Saramago (1995), o tempo das perguntas é que demoram. E suponho que as possíveis respostas para essas perguntas dependem do tipo de espelho que adentramos. São eles vários, de diferentes formatos e capacidades reflexivas, mas são todos indiscutivelmente espelhos.

Flusser (1998) afirma que “todo aquele que reflete está interessado no espelho”. De fato, o eu-personagem, transeunte do espaço refletido do jogo elaborado no fundo do espelho, tem nesse retorno ao espaço que reflete do eu-pesquisadora, o desafio de se reintegrar. Mas, como adverte Flusser

O espelho é um ser em oposição. E é como tal que funciona. É um ser que assumiu uma posição que é oposição: uma posição negativa. É um ser que nega. É por isto que reflete. Não permite que aquilo que sobre ele incide passe por ele. Refletir é negar, e isto é a sua estrutura. Não pode haver uma reflexão positiva. As respostas que o espelho articula são todas negativas. São inversões das perguntas que o demandam. (FLUSSER, 1998)

Mas se a reflexão é a negação do espaço que reflete, então todas as descobertas decorridas no espaço da investigação, que possuiu por base a metodologia do espelho, devem, a priori ser compreendidas ao contrário? Será que da mesma forma que o poema *Algaráiva* lido por Alice, ao adentrar o fundo do espelho, devem as reflexões aqui apresentadas ser colocadas diante de um novo espelho para uma real tradução? Talvez essa dúvida da certeza cartesiana, tenha como saída virar o espelho e contemplar sua face escondida formatada pelo nitrato de prata, o *nada* que nos opõe.

O olhar humano também reflete, mas nem por isso se constitui em superfície reflexiva opositora. Há reflexos, que adentram essa estrutura, que alteram os sentidos, que transformam o olhar. Flusser afirma que “a poesia é o nitrato de prata do pensamento”, eis o nada que nos fundamenta — poesia. Se a poesia compõe a face virada do espelho que sou, há de se considerar que o *Jogo Antropofágico* aqui proposto não se constitui em interpretação errônea, mas sim um dos espaços possíveis de reintegração do humano que compõem os trânsitos do fundo desse e de outros espelhos.

Compreendo que a narrativa geral aqui apresentada faz parte do meu *Jogo da Poética*. O repertório desse jogo iniciou-se com os relatos das minhas experiências pessoais apresentadas enquanto estudante, produtora de imagens e professora de artes visuais. A estrutura desse jogo foi configurada pela Metodologia do Espelho, brincadeira surgida a partir da “imagem lembrança” do livro *Alice no Fundo do Espelho (s/d)*, repertório dos meus tempos de infância.

A poesia inserida no repertório do meu jogo corresponde às referências bibliográficas, às disciplinas vivenciadas no decorrer do curso do Programa de Pós Graduação, ao contato e entrevistas dos ex-cursistas, aos diálogos com os amigos citados no item *Dedicatória e Agradecimentos*, entre outros trânsitos de mesma importância, aqui representados pelo termo *Vida*. A competência resultante da integração entre repertório e estrutura, traduz-se enquanto poesia visual, competência do jogo do mestrado, apresentado no Prólogo dessa narrativa, aqui indicada por *dissertação*.

Nesse *Jogo da Poética*, outros metajogos contribuíram para sua construção. Foram eles o *Jogo do Mestrado*, o *Jogo do Pensamento Cartesiano*, o *Jogo Nulo*, o *Jogo da Condição Humana*, o *Jogo da Criação*, o *Jogo do Pensamento Complexo* e o *Jogo da Poética — Corpo: Construção e Desconstrução*. O universo do ensino de artes visuais, do qual sou jogadora integrante, foi ampliando. As descobertas desse trajeto trouxeram para o universo pessoal do *Jogo da Condição Humana* do qual faço parte, nova motivação, consciência e necessidade de ação. Como estratégia primeira para continuação desse jogo, apresento uma sistematização do *Jogo da Poética* para que possa servir de referencial para outros processos reflexivos.

Para iniciar o *Jogo Antropofágico*, é preciso passar pelo jogo preparatório aqui denominado de *Jogo da Poética*. Esse jogo tem por metas formar *jogadores libertários* nos perfis apertador de tecla engajado e programador rebelde. Esse jogo, para mim, é a soma das pistas indicadas em cada uma das etapas percorridas nessa pesquisa conforme indicado na Figura 49.

Tabela 5 - Sistematização do *Jogo da Poética*

<b>O Jogo da Poética</b>					
<b>Perfil</b>	<b>Jogo Aberto</b>				
<b>Características</b>	Colaborativo				
<b>Delimitação</b>	Compositiva	Imagem tradicional	Unidimensional		
			Bidimensional		
			Tridimensional		
		Imagem técnica	Zerodimensional	Imagem fixa	
	Imagem em movimento				
	Temática	Geral	Proposto pelo mediador ou escolhido pelo grupo		
Específica		Escolha do grupo			
<b>Sistema do Jogo</b>	Repertório	Inicial	Relacional	Experiência pessoal dos jogadores em relação aos temas escolhidos (geral e específico)	
			Instrumental	Imagem Tradicional	Instrumentos diversos
		Imagem Técnica		Uso de aparelhos produtores e projetores de imagens de forma intermediária	
		Poético	Indicação das informações integradas ao repertório inicial	Metáforas	
				Ateliê artístico	
		Estrutura	Metodologia	À escolha do mediador	
	Competência	Poesia Visual	Produção de Imagem Eva		
<b>Metas</b>	Formação de jogadores libertários	Perfil 1	Apertador de teclas engajado		
		Perfil 2	Programador rebelde		
<b>Critérios Avaliativos</b>	Auto-eco-organizador	Motivação	Nível de participação		
		Consciência	Nível de envolvimento no processo		
		Ação	Nível 1	Desenvolvimento de atividades de mediação	
			Nível 2	Início do Jogo Antropofágico	
			Nível 3	Atividades de mediação e o Jogo Antropofágico	

O perfil do *Jogo da Poética* é de um jogo aberto. Suas principais características indicam trabalhos coletivo e colaborativo. Quanto à delimitação divide-se em compositiva e temática. A delimitação compositiva indica se a competência do jogo terá como poesia visual imagem tradicional ou imagem técnica. Caso a opção do grupo seja por uma imagem tradicional, esses deverão optar pelo nível de abstração unidimensional, bidimensional ou tridimensional; ou a soma de todos eles. Caso a opção seja a produção de imagem técnica, há de se escolher o tipo da imagem a ser construída seja fixa ou em movimento.

A escolha da temática é desenvolvida em duas etapas. Primeiramente, define-se uma temática geral, que pode ser indicação do mediador ou escolha do grupo. A partir da indicação geral, o grupo define a delimitação de um tema específico. Importante ressaltar que o processo de escolha do tema específico, em muitos casos, depende diretamente da metodologia (estrutura) utilizada no processo de criação.

Nesse sistema de jogo, o repertório será dividido em inicial e poético. O repertório inicial é subdividido em relacional e instrumental. A indicação relacional refere-se à experiência pessoal dos jogadores em relação aos temas escolhidos. A indicação instrumental, por sua vez, subdivide-se na indicação da delimitação compositiva. Caso a escolha seja a produção de imagem tradicional, há de se relacionar os diferentes instrumentos possíveis para sua concretização. Caso a opção seja a produção de imagens técnicas, relacionam-se os aparelhos produtores e projetores de imagens disponíveis pelo grupo.

Após a definição do repertório inicial, começa-se, por meio do auxílio da metodologia escolhida pelo mediador, a indicação das informações — *elementos do jogo* — que serão integradas ao repertório inicial. Tais indicações se subdividem-se na proposição das metáforas e na escolha pelo tipo de ateliê artístico será utilizado. A estrutura desse jogo será indicada pela metodologia. Tal escolha será de responsabilidade do mediador do jogo. Não está descartada que, para esta escolha, o processo de integração de repertório do mediador se inicie de forma antecipada aos demais jogadores.

O alcance da competência, aqui definida por poesia visual, será a produção de Imagem Eva. Importante ressaltar que, embora o conceito Imagem Eva, tenha surgido a partir de reflexões de um possível jogo contra o aparelho, esse pode ser ampliado para a produção de imagens tradicionais que critiquem o *status* promovido pelo *Jogo do Pensamento Cartesiano*.

A meta desse jogo será a formação de jogadores libertários, sejam no perfil 1 — apertadores de tecla engajado ou perfil 2 — programador rebelde. Cada mediador, conhecedor de seu coletivo, poderá delimitar ou incentivar a motivação dos demais jogadores em integrar um ou mesmo os dois durante o jogo.

Os critérios avaliativos desse jogo estruturam-se no conceito *auto-eco-organizador*, apresentado por Morin. Motivação nesse processo será indicada pelo nível de participação do jogador no processo. Consciência será indicada pelas reflexões surgidas no desenvolvimento do jogo. A ação, nesse contexto avaliativo, poderá indicar três níveis de motivação: o desenvolvimento de atividades de mediação (novos jogos poéticos), o início do *Jogo Antropofágico* ou a junção dos níveis 1 e 2.

Conforme indicado nos quatro *Links* aqui expostos, o *Jogo Antropofágico* já foi iniciado. Diferentes espaços de atuação de *jogadores libertários* integrados a rede telemática já existem, no entanto, assim como na prática do fotógrafo experimental, faz-se necessária a consciência para que essa ação gere a mutação prevista do *universo das imagens técnicas* e para que outros jogadores possam se integrar nesse sistema libertário, conforme esboçado na Figura 50.

O Jogo Antropofágico é um jogo aberto, metajogo para outros jogos. Sua característica principal é ser colaborativo. A delimitação que indica sua jogabilidade subdivide-se em compositiva e temática. A indicação compositiva destina-se a ambientes colaborativos digitais, sendo que sua inserção, nesses espaços, pode se dar em forma de apropriação de espaços já existentes, transformação de espaços digitais para trabalho colaborativo e a criação de espaços digitais que atendam às metas desse jogo. Quanto à temática, essa pode ser geral e específica, sendo que ambas são escolhidas pela rede colaborativa. O papel de mediação aqui é cambiável, uma vez que as ações se dão em alto nível de complexidade.

Tabela 6 - Sistematização do *Jogo Antropofágico*

<b>O Jogo Antropofágico</b>				
<b>Perfil</b>	<b>Jogo Aberto</b>			
<b>Características</b>	Colaborativo			
Delimitação	Compositiva	Ambientes Digitais	Uso de ambientes colaborativos para inserção e produção de imagens Eva.	Apropriação
				Transformação
				Criação
	Temática	Geral	Escolha colaborativa	
Específica		Escolha colaborativa		
Sistema do Jogo	Repertório	Relacional	Perfil 1	Apertador de teclas engajado
			Perfil 2	Programador rebelde
		Poético	01	Produção de metáforas na rede telemática
			02	Inserção de metáforas na rede telemática
	Estrutura	Metodologia	À escolha do mediador	
	Competência	Poesia Visual	Criação de ambientes colaborativos de ensino e propagação de Imagens Eva.	
Metas	01	Reunir sujeitos dispersos		
	02	Propagar o Jogo da Poética na Rede Telemática		
Critérios Avaliativos	Níveis de Complexidade	Dialógico		
		Recursivo		
		Hologramático		

O repertório desse jogo subdivide-se em relacional e poético. Do ponto de vista relacional, abrange os perfis de *jogadores libertários* formados no jogo da poética. Do ponto de vista poético, refere-se à produção e inserção de metáforas na rede telemática. A estrutura indicada pela metodologia ficará a cargo do mediador em ação.

Uma das possíveis metas para o *Jogo Antropofágico* será reunir os sujeitos dispersos e propagar o *Jogo da Poética* na Rede Telemática, e isso, conforme afirma Martins (s/d), é uma questão de vida e morte, pois “configura-se a consciência pós-histórica, que precisa de aparelhos para imaginar e, para a qual, a visão profunda revela banalidade, fragmentação e, portanto, ausência de sentido” (no prelo). Os critérios avaliativos indicam os diferentes níveis de complexidade presentes nesse jogo. São eles: os princípios dialógico, recursivo e hologramático. Tais princípios referem-se diretamente à motivação, consciência e ação dos *jogadores libertários* no espaço desse jogo.

Tais elaborações, no contexto dessa narrativa, são breves apontamentos para futuras vivências. Compreender os aspectos em que tal jogo irá se desenvolver e as perguntas que irá provocar dependerá de uma série de fatores, nesse momento, sem condições de serem previstas. Há de se reunir os jogadores, delimitar a composição e temática, para que o sistema desse jogo possa ser iniciado. Somente após essa vivência, é que será possível construir uma nova narrativa e, a partir dela, despertar para outros jogos e, quiçá, surpreendentes reflexões. Uma coisa é fato, possivelmente poético: as respostas já existem, resta agora iniciar o jogo, para que as perguntas possam surgir.

**Motivação para a próxima narrativa:** Descobrir perguntas no espaço do *Jogo Antropofágico* sobre sua inserção no *Universo das Imagens Técnicas...*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Joverci. **Depoimento**. Entrevistadora: Noeli Batista dos Santos. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Noeli Batista dos Santos. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa O Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas. Goiânia: UFG/FAV, 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ANDRADE, Oswald. Manifesto Antropofágo. In: Revista de antropofagia - 1ª. e 2ª. edições - 1928-1929. Edição facsimile, 1976. Disponível em: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_lit/index.cfm?fuseaction=vida\\_texto&cd\\_verbete=4904&cd\\_item=39](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=vida_texto&cd_verbete=4904&cd_item=39)> Acesso em: 04 abril.

ASSIS, Henrique Lima. **Outros Modos De Ver: Imagens Cinematográficas no Ensino De Artes Visuais**. 2007. 195 f. Dissertação de Mestrado. FAV/UFG. Goiânia, 04 abril de 2007. Arquivo Digital.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**.

In: *Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, John. **Modos de ver**. Tradução Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BIBLIOTECA SALVAT DOS GRANDES TEMAS-LIVRO GT. **Teoria da imagem**. Rio de Janeiro: Salvat, 1979.

BORGES, Maria Cristina. **Depoimento**. Entrevistadora: Noeli Batista dos Santos. Suporte: arquivo textual. Transcrição: Noeli Batista dos Santos. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa O Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas. Goiânia: UFG/FAV, 2008.

CANCLINI, Nestor. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo, Editora Cultrix, 1980.

CAROLL, Lewis. **Alice no fundo do espelho**. São Paulo: Editora do Brasil, s.d. p. 142.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CHARDIN. Pierre Teilhard de. **O fenômeno humano**. Trad. José Luiz Archanjo. São Paulo: Editora Cultrix, 1955.

CORDEIRO, Waldemar. Arteônica. In: **Catálogo da Exposição "Waldemar Cordeiro – Arteônica"** (Org. Nelson Mascarenhas, Luiz Velho, Lilia Hess). São Paulo, 1973, p.21-23. 37 p. Disponível em: <<http://www.visgrafimpa.br/Gallery/waldemar/catalogo/arte.htm>> Acesso em: 04 fev.

COSTA, Elionides José da. **Depoimento**. Entrevistadora: Noeli Batista dos Santos. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Noeli Batista dos Santos. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa O Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas. Goiânia: UFG/FAV, 2009.

DOMINGUES, Diana. Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos. In: **A educação do olhar** (Org. Analice Dutra Pillar). Porto Alegre: Mediação, 2003, p.37-69. 208 p.

\_\_\_\_\_. "A Caixa de Pandora e as tramas da vida nas redes telemáticas". In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (Org.) "Arte e Tecnologia na Cultura Contemporânea". Brasília: Dupligráfica Editora Ltda., 2002.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1997.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

ELER, Rogéria. **Imagens de Narciso nas prateleiras do orkut**. 2009. 133 f. Dissertação de Mestrado. FAV/UFG. Goiânia, 08 junho de 2009. Arquivo Digital.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. Trad.: Leda Guimarães. In: **Arte/ Educação Contemporânea – Consonâncias internacionais** (Org. Ana Mae Barbosa). São Paulo: Cortez, 2008, p.318-345. 432 p.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Jogos**. Suplemento Literário OESP – 09/12/1967. Disponível em:  
< <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/jogos.pdf> > Acesso em: 04 fev.

\_\_\_\_\_. **Do espelho**. In: Ficções Filosóficas. São Paulo: EdUSP, 1998. Disponível em: <<http://www.dubitoergosum.xpg.com.br/a377.htm> > Acesso em: 04 fev.

FRANCO, Edgar Silveira. **Perspectivas pós-humanas nas ciberartes**. 246 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) ECA/USP, São Paulo: 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASSET, José Ortega y. **A desumanização da arte**. Trad. Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. **Entre a universidade e a diversidade: a linha vermelha do ensino da arte**. São Paulo: Tese de Doutorado ECA/USP, 2005.

HAWKING, Stephen. **O universo numa casca de noz**. Trad. Ivo Korytowski. São Paulo: Mandarim, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HUIZINGA, Johan: **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

JUBÉ, Eunice R. **Depoimento**. Entrevistadora: Noeli Batista dos Santos. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Noeli Batista dos Santos. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa O Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas. Goiânia: UFG/FAV, 2009.

MACLUHAN, Marshall. **MacLuhan por MacLuhan: conferências e entrevistas**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. Org. Stephanie McLuhan e David Staines. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINHO, Cristina. 2006. **Articulações do duplo na literatura fantástica do século XIX**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno09-04.html>>. Acesso em: 20 jan.

MARTINS, Alice Fátima. Imagens técnicas: questão de vida ou morte no vazio sem dimensões. In **Revista Vis**, Brasília: Editora Brasil, v. 8, n. 1, janeiro/junho de 2009.

MARTINS, Alice Fátima & SANTOS, Noeli Batista. A Imagem Eva. In **Revista Digital do LAV**. Ano II – Número 02 – Março 2009. Santa Maria: UFSM. Disp. em <<http://www.ufsm.br/lav/>>. Acesso em 25 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. Apocalipse. In: **II Seminário Nacional de Cultura Visual**. 2009, Goiânia. Anais do II Seminário Nacional de Cultura Visual., 2009.

\_\_\_\_\_. O Espaço da metáfora no universo das imagens técnicas. In: **II Congresso de Educação, Arte e Cultura**. 2009, Santa Maria. Anais do II Congresso de

Educação, Arte e Cultura, 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino de arte no universo das imagens técnicas. In: **Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação, 19º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania**. 2009, Belo Horizonte. Anais Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação, 19º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania, 2009.

MARTINS, Duprat. **Territórios recombinaentes** – Arte e Tecnologia/Debates e Laboratórios. Coleção Instituto Sérgio Motta 3. Coleção Cultural. São Paulo, 2006.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOLES, Abraham A.. Problemática da arte por computador. In: **Catálogo da Exposição “Waldemar Cordeiro – Arteônica”** (Org. Nelson Mascarenhas, Luiz Velho, Lilia Hess). São Paulo, 1973, p.17-19. 37 p. Disponível em: < <http://www.visgrafimpa.br/Gallery/waldemar/catalogo/arte.htm> > Acesso em: 04 fev.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSCATI, Giorgio. Waldemar Cordeiro e o uso do computador nas artes: sobre uma experiência pioneira. In: **Catálogo da Exposição “Waldemar Cordeiro – Arteônica”** (Org. Nelson Mascarenhas, Luiz Velho, Lilia Hess).

São Paulo, 1973, p.05-15. 37 p. Disponível em: <<http://www.visgrafimpa.br/Gallery/waldemar/catalogo/arte.htm> > Acesso em: 04 fev.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PLAZA, Julio, TAVARES, Monica. **Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais**. São Paulo: Hucitec, 1998.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. Perspectiva: São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Videografia em videotexto**. Hucitec: São Paulo, 1986.

SANTOS, Noeli Batista. Laboratório de criação de imagens em mídias digitais - espaço de (re)significação do olhar por via de imagens técnicas. In: **XVII CONFAEB Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil e IV Colóquio sobre o ensino da Arte**. 2007, Florianópolis. Anais do XVII CONFAEB Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil e IV Colóquio sobre o ensino da Arte., 2007.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Memorial do convento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

Simpósio RPG & Educação. 2002. São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004.

SOUZA, Kátia Rodrigues de. **Depoimento**. Entrevistadora: Noeli Batista dos Santos. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Noeli Batista dos Santos. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa O Jogo Antropofágico no Universo das Imagens Técnicas. Goiânia: UFG/FAV, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 1. ed. Brasília: Líber Editora, 2004.

#### **Citação filmográfica**

**Janela da Alma**. Direção de João Jardim e Walter Carvalho, 2001. 73 min. Brasil.  
**The Wizard of Oz**. Direção Victor Fleming, Richard Thorpe, King Vidor, 1939. 112 min. EUA.

**King Kong**. Direção John Guillermin, 1976. 134 min. EUA.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)