Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Brinca Comigo:

Os sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas

Renato Cirino Machado Alves Pereira

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

Pereira, Renato Cirino Machado Alves.
P436b Brinca_Comigo [manuscrito] : os sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas / Renato Cirino Machado Alves Pereira. - 2013.
133 f. : figs.

Orientadora: Profª. Drª. Alice Fátima Martins.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2013.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras e esquemas.

1. Imagens – Tecnologia. 2. Imagens digitais – Jogo – Sensibilidade. I. Título.

CDU: 7.011:004.932

Universidade Federal De Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Mestrado

BRINCA_COMIGO:

OS SUJEITOS IMAGÉTICOS E SUAS SENSIBILIDADES PROJETADAS

Renato Cirino Machado Alves Pereira

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, sob orientação da Profª. Drª. Alice Fátima Martins.

Goiânia/GO

2013

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: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Renato Cirino Machado Alves Pereira						
E-mail:	renato@fav.ufg.br						
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não							
Vínculo empregatício do autor	Universidade Federal de Goiás						
Agência de fomento:	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás				Sigla:	FAPEG	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	08.165.102/0001-02		
Título:	Brinca_Comigo: os sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas						
Palavras-chave:	Tecnologia das imagens, imagens digitais, jogo, sensibilidade						
Título em outra língua:	Brinca_Comigo: the imagery subjects and their projected sensitivities						
Palavras-chave em outra língua:	Image technology; digital images; game; sensibility						
Área de concentração:	Culturas da imagem e processos de mediação						
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	29/07/2013						
Programa de Pós-Graduação:	Arte e Cultura Visual						
Orientador (a):	Profª. Drª. Alice Fátima Martins						
E-mail:	profalice2fm@gmail.com						
Co-orientador (a):*							
E-mail:							

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

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.

Renato Cirino Machado Alves Pereira
_____
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 31 / 07 / 2013

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual

Mestrado

BRINCA_COMIGO:

OS SUJEITOS IMAGÉTICOS E SUAS SENSIBILIDADES PROJETADAS

Renato Cirino Machado Alves Pereira

Dissertação defendida e aprovada em 29 de julho de 2013

Banca Examinadora:

_____

Profª Drª Alice Fátima Martins (FAV/UFG)

Orientadora e presidente da banca

_____

Profª Drª Lílian do Amaral Nunes (UNESP)

Membro externo

_____

Prof. Dr. Edgar Silveira Franco (FAV/UFG)

Membro interno

_____

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)

Suplente do membro externo

_____

Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)

Suplente do membro interno

Dedico este trabalho aos meus pais, a minha esposa e a todos que acreditaram na realização desta pesquisa.

Agradecimentos

Após o esforço e energia destinada à produção dessa dissertação, agradecer me pareceu uma das ações mais simples e rápidas da minha pesquisa. Com o olhar atento à tela, observando o cursor piscar sistematicamente, vejo que tal tarefa não foi fácil. Tal situação se dá por dois motivos maiores: o primeiro seria agradecer, de forma a fazer justiça ao empenho e à paciência daqueles que caminharam comigo, e o segundo seria não esquecer de ninguém que participou desta caminhada. Por isso, espero que, ao me declarar agradecido, não se sintam diminuídos aqueles que não tenham os nomes citados aqui. E na tentativa de minimizar o acontecido, deixo pelo menos registrada a certeza de resguardar a vocês um espaço entre meus pensamentos e meus afetos.

Distantes do outono, período em que dois anos atrás começávamos essa caminhada, vejo que o seu papel foi deveras importante para o cumprimento desse trabalho. Não apenas por ter participado dele como observadora, como namorada, como esposa, mas por ter ampliado para mim, em um passo insistente e paciente, o sentido da palavra "companhia". Agradeço a você, *Lorena Cintra*, *meu amor*, *meu morango,* por todos os dias em que esteve disponível para afagar os meus cabelos. Agradeço pelos momentos, e foram vários, em que suas palavras contribuíram de forma doce e afetiva no fortalecimento do exercício da minha pesquisa e da minha vida. Saiba que você contribuiu na *essência*, com todas as complicações conceituais da palavra, para a construção do perfil multifacetado do sujeito *eu*, um artista-pesquisador-namorado-marido-etc. Não há dúvidas de que este trabalho também é seu, assim como o meu coração brega e piegas.

Declaro eterna gratidão à minha família, especialmente às figuras de meus pais. A minha amada mãe, *Lígia Cirino*, por me educar, proteger, alimentar, divertir. Por ter me ensinado e ter superado as adversidades do cotidiano. Tenha certeza de que você contribuiu para que eu conquistasse a vida agradável que tenho hoje. Ao meu amado pai, *Francisco Xavier Iglesias*, que junto com a minha mãe, além de ter me dado um nome enorme, me deu também todo o carinho e a presença que um pai poderia dar a seu filho. Seus afetos e gestos carinhosos estão sempre em meus pensamentos e coração. Saibam que agradeço também ao *Universo* a permissão de conviver com vocês dois. Agradeço à minha avó, *Maria Nazaret Iglesias*, aos meus irmãos, aos meus tios e aos meus primos. Vocês são muito importantes na formação do meu caráter.

Em comunhão com a característica plural e emotiva deste texto, afirmo que esta pesquisa revelou muito mais do que o escopo de meus objetivos acadêmicos.

Revelou-me entes queridos, que por algum motivo que a ciência acadêmica ainda não explica, não nasceram na minha linhagem familiar. Agradeço, portanto, à minha *outra-mãe*, a minha *mãerientadora*, Profª. Drª. *Alice Fátima Martins*. Sou grato pelas valiosas orientações acadêmicas e pessoais. Por me receber no aconchego do seu lar. Alegro-me pela mão estendida, sempre a conduzir-me pelos múltiplos caminhos, desde o início da pesquisa, algumas vezes

com safanões e outras quantas vezes com extrema ternura. A você, mãe Alice, minha eterna admiração e companhia. Ainda nessa toada, não posso deixar de citar o Professor *Jairo Roberto Bamberg Mestre Angoleiro Encantado Cavaleiro*, o tão especial *Jota*. A Você, Jota, minha gratidão por cada conselho e orientação. Pelas horas de conversas que atiçaram minha imaginação. Muito obrigado.

Seria leviano se eu me esquecesse de agradecer aos meus amigos(as). Por isso, agradeço-os nas figuras de *Mayara Vila Boa* e *Julia Mariano*, que me ajudaram no processo de produção dessa pesquisa com suas atentas observações e companhias. Ao *Wilder Fioramonte*, pelo excelente trabalho em Casa_Comigo e Brinca_Comigo, além, é claro, das inúmeras horas dedicadas às instalações artísticas e por acreditar neste projeto. A *Marla Rodrigues*, pelas correções e dicas textuais. Se as vírgulas não estiverem no lugar e/ou as orações estiverem muito longas, com certeza não é culpa dela. Ao *Rodolfo Carvalho*, amigo, irmão, pelas horas de conversa e pela companhia animada. Aos amigos *Jordão França, Veramar Martins, Wagner Cunha* e *Mário Busato* pela atenção dada a mim e ao meu trabalho.

Aos meus amigos da época da graduação em Comunicação Social, na figura do meu querido professor Nilton *Véim* dos Reis Rocha, ofereço a minha gratidão. Agradeço pelas sementes plantadas, pela companhia nos caminhos trilhados e pelas dúvidas compartilhadas que me trouxeram até aqui.

Agradeço aos meus amigos do mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. *Fernanda Machado, Bárbara Lyra, Célia Gondo, Wladmir Machado, Vander Veget, Isabela Veiga, Mariana Calaça, Edson Freitas, Kárita Garcia, Paola Reis, Ilíada Damasceno, Julio Santos, Luciana Borre, Marcelo Forte, Aline Nunes, Juzélia Moraes, Pablo Sérvio e Virgínia Peralta*, saibam que vocês foram importantes no processo desta pesquisa, pois todos contribuíram de alguma forma para que ela pudesse ser realizada.

O pleno exercício das funções em um ambiente de trabalho onde as pessoas são muito requisitadas não é fácil. Exercer suas funções com maestria e ainda com o aditivo de um sorriso no rosto, muito mais difícil. Por isso, agradeço com todo carinho, em uma manifestação sincera, aos meus amigos da secretaria do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, *Alzira Martins, Arlete de Castro e Fabrício Carrijo*. A energia positiva e a força de vocês me conduziram em vários momentos.

Ao *Ciberpajé*, Profº. Drº. *Edgar Franco*, plural em suas manifestações *pós-humanas,* agradeço pelas orientações e confiança depositada na instalação performática interativa *Casa_Comigo*, precursora da instalação artística chave para a realização deste trabalho. Ao Profº. Drº. *Cleomar Rocha* agradeço pelas orientações e dicas que *engravidaram* de sentidos

as minhas ideias, as minhas palavras.

Nesse processo, durante esses dois anos de realização acadêmica, não me esquecerei da colaboração e apoio de meus amigos de trabalho. A todos os servidores técnico-administrativos da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, *Ênia*, *Wilder, Ernani, Euler, Nilauder, Alcione, Márcia, Fabrinne, Cátia, Margarete, Lenice e Sibele,* o meu obrigado. Um agradecimento especial ao Profº. Drº. *Raimundo Martins,* diretor da unidade, por compreender a importância do processo de qualificação dos servidores públicos da educação.

O processo de pesquisa muitas vezes é difícil não pelo objeto ou pelo exercício da pesquisa em si, mas pelas condições e estruturas que demandam investimentos financeiros. Por isso agradeço intensamente ao investimento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG, que por meio de bolsa de incentivo tornou possível a realização deste trabalho.

Por fim, sou grato a todos os participantes, aos sujeitos entrevistados e ao corpo administrativo da instituição na qual a pesquisa foi realizada. Espero que mesmo citados de forma anônima, vocês saibam da importância do papel que desempenharam no meu trabalho. A vocês todos a minha simples, porém sincera gratidão.

RESUMO

O presente trabalho é fruto da reflexão sobre a experiência estética proporcionada pela criação e execução de uma instalação de arte interativa no contexto da educação formal. No âmbito da pesquisa, a instalação *Brinca_Comigo* é a ferramenta-estímulo utilizada para discutir como manifestações de afetos e emoções, mediadas pelas sensibilidades e pelo imaginário, podem ser projetadas por imagens técnicas no processo de socialização entre estudantes do ensino médio. A brincadeira tem como objetivo, por meio do jogo na perspectiva abordada por *Vilém Flusser*, deflagrar reflexões sobre possíveis papeis que as imagens digitais possam exercer nas relações estabelecidas entre os sujeitos imagéticos pesquisados e o uso de aparatos tecnológicos da imagem e da informação no processo de vivência escolar em uma instituição pública pertencente à rede pública de ensino do Estado de Goiás.

Palavras-chave: tecnologia das imagens, imagens digitais, jogo, sensibilidade.

ABSTRACT

The present work is a result of a reflection about an esthetic experience provided by the creation and execution of an interactive art installation in a formal education context. In the scope of the research, the installation Brinca Comigo (Play with me) is the tool-stimulus used to discuss how affection and emotional manifestations, mediated by sensibility and imaginary, can be projected by technical images in the process of socialization between high school students. The objective of the game, through the concept of game in Vilém Flusser's perspective, triggers reflections about possible roles that digital images can assume in the established relations between researched imagistic subjects and the use of technological apparatus of the images and the information of the education process in a public educational institution of State of Goiás.

Key-words: Image technology; digital images; game; sensibility

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 1
[Apresento os nós que antecederam esta pesquisa] 1
[Apresento os nós desta pesquisa] 12
CAPÍTULO I 15
No entremeio dos mundos! 15
Performance e interatividade 20
A obra interativa performática Casa_Comigo 33
Imagens técnicas, tecnologia e jogo em Casa_Comigo 37
Por que Casa_Comigo? 47
A instalação interativa Brinca_Comigo 48
As entranhas de Brinca_Comigo 59
Os sujeitos imagéticos 67
Sensibilidades projetadas 74
CAPÍTULO II 77
Caminhos metodológicos 77
Caracterização teórica da pesquisa 78
Objetivos da Pesquisa 80
Ambiente da pesquisa 81
Apresentação da pesquisa 90
Sujeitos da pesquisa 92
Olhares curiosos 93
Entrevistas individuais 95
CAPÍTULO III 97
O possível jogo libertário 97
Tipos de Jogos 101
O Jogador – Autor – Espaço da dialogueira 104
Tá dominado! Tá tudo dominado?! 109
CAPÍTULO IV 115
Arte como experiência 116
CONCLUSÃO 126
REFERÊNCIAS 129
Bibliografia 129

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Participação de alunos do CEPAE na atividade no sexto aniversário do projeto Magnífica Mundi 3

Figura 2: Disposição da lúdica teia de relações construídas entre os estudantes 8

Figura 4: O castelo Rochester em Kent (Reino Unido) 17

Figura 5: O castelo Rochester em Kent - projeção 01.....18

Figura 6: O castelo Rochester em Kent - projeção 02.....18

Figura 7: Saut dans le vide (Salto no Vazio) de Yves Klein – 1960.....22

Figura 8: Passing Through (Atravessamentos) de Saburo Murakami do grupo Gutai – 1956 22

Figura 9: Imagem utilizada para divulgação da performance Casa_Comigo 23

Figura 10: Projeção em Casa_Comigo - o corpo como referência na obra 24

Figura 11: Relação de interatividade entre autor e co-autor (usuário participante)...24

Figura 12: Projeção de uma imagem feita por um estudante durante a apresentação de Brinca_Comigo.....26

Figura 13: Uma estudante responde à provocação de outro que ocupa o espaço da câmera na sala de projeção 27

Figura 14: Imagem provocativa que sugeriu a resposta na imagem anterior.....27

Figura 15: Além do computador, os sujeitos participaram por meio de aparatos móveis.....28

Figura 16: Fragmento do código-fonte de Brinca_Comigo que compões a interface onde são feitos os desenhos.....30

Figura 17: Um jogador no processo de produção do desenho.....31

Figura 18: Resultado final do processo na projeção do desenho na tela.....31

Figura 19: projeção de um pênis por um usuário anônimo 36

Figura 20: imagem de cachorro que contrasta à imagem do pênis.....37

Figura 21: A gente está olhando para uma parede de verdade? 39

Figura 22: A parede fala?.....39

Figura 23: Estive na sua casa 43

Figura 24: Projeção do que, segundo quem criou a imagem, viria a ser a paisagem ideal.....45

Figura 25: Mundo mais insano 46

Figura 26: Inicialização do sistema Linux Educacional instalado em um dos computadores da escola 51

Figura 27: Uma das telas de entrada do sistema operacional Ubuntu 52

Figura 28: Espaço de trabalho cedido pela diretoria - coordenadoria do período vespertino 54

Figura 29: Wilder executando o procedimento de limpeza na máquina 55

Figura 30: Espaço utilizado como rota de saída da escola 57

Figura 31: Imagem produzida na primeira intervenção artística com Brinca_Comigo 69

Figura 32: O Bezerro de Ouro 71

Figura 33: Aparato que possibilita a visualização de O Bezerro de Ouro 72

Figura 34: Uma brincadeira sobre a sobrevivência no universo dos pixels 76

Figura 35: A sala escolhida para a projeção dos desenhos 82

Figura 36: Outra perspectiva do ambiente da sala 82

Figura 37: Revezamento na utilização dos computadores na sala de desenho 83

Figura 38: Laboratório de informática da escola 84

Figura 39: Situação do laboratório de informática após queda das paredes 85

Figura 40: Biblioteca improvisada dentro do refeitório da escola 86

Figura 41: Os computadores instalados na biblioteca improvisada 87

Figura 42: Ambiente para a projeção das imagens no segundo momento 88

Figura 43: Ambiente de projeção de imagens com público 89

Figura 44: Detalhe da projeção no espaço aberto 89

Figura 45: Primeira explicação sobre a instalação interativa Brinca_Comigo 91

Figura 46: Um dos observadores colaboradores no processo de registro de imagens 94

Figura 47: Entrevista realizada com Musa (esquerda) 96

Figura 49: Manifestação religiosa de um dos jogadores envolvidos 103

Figura 50: Provocação de alguns jogadores a uma colega de sala 105

Figura 51: O jogador corre para o ambiente de projeção a tempo de registar a sua produção 106

Figura 52: A projeção dessa imagem só foi possível pela colaboração entre os jogadores de Brinca_Comigo 113

Figura 53: Momento de interação dialogal entre os dois ambientes de Brinca_Comigo 114

Figura 54: Rock'n Roll, baby 119

Figura 55: Imagem ativadora de sensibilidades 119

Figura 56: Primeira representação de Dentim, um dos jogadores mais representados pelas imagens 120

Figura 57: Representação de Dentim utilizada na capa desta pesquisa 121

Figura 58: Outras três manifestações sobre Dentim 121

Figura 59: Entre brasões de futebol e declarações amorosas, um pênis anônimo . 124

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Tela de projeção de imagens do software Brinca_Comigo 61

Esquema 2: Funcionamento da instalação Brinca_Comigo 62

Esquema 3: Interface para desenho disponibilizada ao usuário 62

Esquema 4: Todos os elementos funcionais que compuseram a ferramenta de desenho de Brinca_Comigo 63

Esquema 5: Caixa de seleção de cor 64

Esquema 6: Caixa de seleção de espessura do traço 64

Esquema 7: Ferramentas para a produção de traços 65

Esquema 8: Botões para começar um novo desenho e para enviar o desenho a ser projetado 65

Esquema 9: Opções de operações com as imagens projetadas 66

Esquema 10: Galeria de imagens projetadas de Brinca_Comigo 67

APRESENTAÇÃO

[Apresento os nós que antecederam esta pesquisa]

É inevitável que existam obstáculos durante a pesquisa e por toda trajetória da vida acadêmica. Tão comum quanto são os obstáculos que surgem em nossas vidas pessoais e profissionais. Eles são inerentes à vontade dos múltiplos sujeitos que nos habitam. Neste sentido, resolvi deixar claro que não tangenciam, mas que penetram esta pesquisa meus vários sujeitos. Sem distinção de *status*, o sujeito acadêmico é revelado sentimentalmente frágil, porém obstinado. Cheio de obstáculos a serem enfrentados, assim como a vida o é, afinal.

Faz-se pertinente, desde agora, compreender alguns direcionamentos históricos, tanto pessoais quanto profissionais e educacionais, que fizeram emergir a inquietação e todas as experiências que constituíram e ainda constituem esta pesquisa.

Quais foram as motivações, as dúvidas, os pressupostos explícitos e mascarados? Acima de tudo, qual foi o desejo que impulsionou a pesquisa sobre a escola? Quais os sujeitos sociais que transitam nesse espaço e tecnologias contemporâneas das imagens? Como esses assuntos fluem na perspectiva do imaginário, do mundo natural e das experiências possibilitadas pelo processo da pesquisa? Quais são os pontos de divergência e convergência dessas discussões? Esses questionamentos se mantiveram em estado embrionário desde o ingresso na vida universitária, no ano de 2003.

A formação em Comunicação Social, com habilitação em jornalismo, foi concluída em 2007 na Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia [FACOMB] da Universidade Federal de Goiás [UFG]. A vida acadêmica na graduação foi, em grande parte, voltada para atividades de projetos de extensão.

Um desses projetos se destacou na experiência universitária. O projeto Magnífica Mundi[2] permitiu unir dois interesses fundamentais: tecnologia e vivências

[2] O projeto Magnífica Mundi envolve estudantes de comunicação da UFG e parceiros de movimentos sociais na realização de conteúdo audiovisual e multimídia visando à integração e a inclusão de atores até então excluídos do processo comunicacional. O método do projeto se baseia no compartilhamento de todas as etapas de produção e distribuição dos bens culturais e simbólicos por meio das tecnologias de informação e comunicação - TICs (tv, rádio, webrádio e webtv);

em comunidade. Iniciaram-se então os processos de desenvolvimento de métodos e ferramentas para articular teoria e prática. Foram realizadas atividades de capacitação e troca de saberes entre os integrantes do projeto Magnífica Mundi e várias etnias indígenas e movimentos sociais[3].

Esses momentos de compartilhamento do conhecimento eram direcionados para as atividades laboratoriais do projeto. Todo grupo participante, depois de capacitado, poderia vincular seus ideais e posicionamentos na grade de transmissão em *webtv* e *webrádio*. No período compreendido entre 2003 e 2007 ocupei o cargo de coordenador técnico do projeto, portanto, o responsável pela viabilização técnica de transmissão de áudio e vídeo pela internet.

Esta experiência me aproximou de referências acadêmicas que discutem e questionam, ainda hoje, a posição e os papéis da academia e consequentemente do pesquisador na sociedade. Podem ser citados como principais referências teórico-conceituais os pesquisadores Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin, que me imbuíram de embasamento teórico e convicções para abrir as portas da Faculdade de Comunicação aos grupos sociais interessados pelo projeto.

A Faculdade de Comunicação não conseguiu acompanhar o ritmo do projeto e das demandas exigidas pelos participantes. Foi possível perceber que os espaços físicos e políticos da instituição não atendiam satisfatoriamente o ambiente para a troca de saberes. Tal posicionamento, o de associar saberes acadêmicos com saberes populares, permitiu ao projeto discutir a prática da extensão universitária na UFG no mesmo contexto que relata Alice Fátima Martins:

> Urge que se estabeleçam diálogos efetivos entre universidade e comunidade, na busca de superação de fronteiras estabelecidas por toda sorte de discriminação, de preconceito, como condição para que se questione, de fato, a legitimidade das relações de poder na produção da cultura e no seu acesso. Ao fazer tal consideração, não estou subestimando o papel social da universidade, sobretudo a universidade pública, tanto na formação quanto na pesquisa. Mas destaco a necessidade de se ampliar projetos no campo da extensão, esta que, não por acaso, figura na maioria das vezes, como a irmã pobre das atividades desenvolvidas. (MARTINS, 2013, p. 163)

[3] Entre eles: Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis; Movimento de Moradia Popular; Tribo indígena de etnia Krahô e etnia Bororo;

Surgiram, a partir deste posicionamento, conflitos políticos e físicos internos que obrigaram a realização de grande parte das atividades fora do espaço institucional da universidade. Iniciou-se, para fortalecer a ideia de produzir saberes compartilhados e coletivos, uma grande quantidade de ações no âmbito não-formal da educação.

Figura 1: Participação de alunos do CEPAE[4] na atividade do sexto aniversário do projeto Magnífica Mundi

Foto: Arquivo do coletivo Magnífica Mundi. Ano: 2006

Por isso é preciso assumir que toda a trajetória que incentiva a produção destas linhas foi pautada, em sua maioria, por vivências em espaços de educação não-formal[5]. Portanto, parece ser razoável o surgimento de muitos questionamentos que dão forma, gosto e tom para esta pesquisa. A curiosidade é voltada para a

[4] Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação. Acesse o endereço http://www.cepae.ufg.br/

[5] São utilizadas neste trabalho as definições de BIANCONI e CARUSO (2005) para caracterizar educação formal e educação não-formal. Segundo os autores, a educação formal seria "aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado", enquanto a educação não-formal é definida "como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino".

aproximação e conseguinte aprofundamento no estudo da educação formal. O desejo pelo enfrentamento e superação a novos obstáculos coloca-me fora de qualquer zona de conforto.

Porém, uma experiência em particular dentro desta malha complexa onde se sobrepõem educação formal e não-formal foi fundamental para a construção da pergunta que conduz a presente pesquisa: *como as sensibilidades operam no cotidiano escolar de uma instituição de ensino público estadual da região metropolitana de Goiânia por meio da instalação artística Brinca_Comigo?*

Para narrar tal experiência, escolhi adotar um estilo textual que acredito ser pouco formal. Tal estilo contamina, também, cada parágrafo que integra esta dissertação. Desta forma faço questão de me esforçar, mesmo alinhavando informalidades em meu texto, para não abrir mão do rigor e sistematização típicos dos materiais acadêmicos.

[Os fios que alinhavaram os nós]

Em vários momentos, os fios deste texto se confundirão com os primeiros fios trançados naquela experiência, quando os inúmeros fios de barbante levemente tensionados compunham em conjunto o espaço da oficina sobre internet e da brincadeira. O objetivo era compreender o que viria a ser *internet* e a sua invisível estrutura de rede. Entre os sorrisos sutilmente tensos e as expressões faciais de curiosidade, participavam da oficina vários adolescentes entre 12 e 18 anos, moradores da vila de São Jorge, distrito do município de Alto Paraíso, no Nordeste de Goiás, distante 240 km de Brasília e aproximadamente 470 km de Goiânia[6].

Naquela ocasião, os participantes aproximaram-se pela primeira vez do conceito teórico de *rede telemática* (MARTINS, 2009b). No entanto, na prática, quase todos os participantes da oficina já possuíam ou tiveram contato com aparatos eletrônicos. Mesmo em uma região predominantemente rural, eles sabiam o que eram televisores, aparelhos radiofônicos e telefones celulares. O que eles não sabiam era que esses elementos contemporâneos faziam parte dos mecanismos

[6] Distâncias informadas no site Google Maps.

que compõem a complexa rede telemática, tema central da experiência realizada na então única escola[7] de São Jorge.

Outro fator importante é que alguns participantes nunca haviam operado um computador e vários outros tinham uma ideia distante do que viria a ser o equipamento. Aproximadamente cinco adolescentes, de um universo de 20 oficinandos[8], sabiam operar a máquina de forma superficial. Pareceu difícil mudar este cenário em três dias de duração da atividade.

O desafio pode ser caracterizado da seguinte forma: como explicar a uma turma com conhecimento diversificado o que vem a ser internet, em um contexto onde o acesso aos computadores é difícil ou praticamente impossível?

A saída encontrada dependia de uma resposta do próprio grupo. Pelo clima de interação entre os adolescentes, pode-se perceber que brincadeiras bem-humoradas eram uma constante entre eles. Paul Duncum (2011) afirma que uma das formas mais eficientes de se transmitir algo que normalmente não seria absorvido com facilidade seria por meio do humor: "*fica difícil resistir* [ao humor]*, pois entre uma coisa prazerosa e outra coisa não prazerosa, nosso impulso é acolher o que é prazeroso"* (DUNCUM, 2011)*.*

Diante dessa situação, pensamos que a melhor forma para criar laços com os estudantes seria por meio de um jogo. Este artifício serviria tanto para conhecermos uns aos outros como para compartilharmos experiências das múltiplas narrativas cotidianas ali presentes. O próximo passo foi pensar nas regras e repertórios para o funcionamento da atividade.

O caráter lúdico e intimista seria a premissa da brincadeira. Poderíamos assim criar situações e ideias que demonstrassem o que viria a ser um computador e suas múltiplas facetas. Na sequência, poderíamos abordar o que viria a ser a rede mundial de computadores, dando exemplos e explicações.

---

[7] Escola Municipal Povoado de São Jorge.

[8] O grupo de oficinandos consistiu na turma de estudantes interessados em participar da oficina.

No primeiro dia, a atividade foi realizada com objetos simples, aparatos tecnológicos conhecidos pelos oficinandos. Foram criadas analogias, tanto para a forma quanto para o uso desses equipamentos, entre essas peças com um computador.

Nesta brincadeira, televisores viraram monitores. Rádios e telefones ganharam seu espaço no processo comunicacional, com funções análogas à função de comunicação do computador. Até máquina de escrever foi adicionada ao que viria a ser o aparato lúdico pertencente ao cotidiano daquelas crianças. A montagem imagética da ferramenta tecnológica pelas crianças se assemelhava ao processo de criação do monstro de Dr. Frankenstein (FRANKENSTEIN, 1931). Aos pedaços, literalmente, ganhava forma e imagem.

Agora que a máquina já havia sido apresentada por meio de imagens e desenhos no quadro negro, precisávamos explicar o que seriam as invisíveis conexões das redes telemáticas e seus possíveis usos no cotidiano. Ainda assim, esse ponto era encarado como o nosso maior desafio. Talvez assim o fosse por duvidarmos da capacidade daquelas crianças em interpretar e contextualizar esses elementos.

O método do barbante foi ferramenta fundamental na deflagração do processo de compreensão do que viria a ser essa estrutura. A ação consistiu em conectar histórias, piadas, imagens, sons, entre os participantes da brincadeira. Bastava escolher algo a ser compartilhado com alguém da roda. Assim que escolhessem o que compartilhar, além de contextualizar a sua escolha, eles entregavam o barbante para alguém do seu interesse.

O rolo de barbante funcionava como um invólucro. Nele, com a ajuda do imaginário e das regras da brincadeira, encontrava-se a escolha de um ou vários elementos apontados pelo portador do barbante. Essas escolhas foram nomeadas de “dados” e/ou “informações” com o acréscimo da condição “digital”. Dados digitais, informações digitais.

A decisão seguinte era direcionar esses elementos para qualquer outro participante do jogo. A escolha do próximo jogador precisava vir com uma justificativa no contexto da brincadeira ou do cotidiano das crianças. Diziam elas: *“...*

eu sei que ela gosta dessa música...", *"eu adoro futebol, por isso quero mandar a foto do nosso jogo"*. E mesmo nesse contexto houve quem ultrapassasse nossas expectativas e nossa visão normativa de oficineiros[9] e seres urbanos *natodigitais*. *"...quero enviar um carro..."*, afirmou uma das crianças. *"Não, você não pode. Como é que você vai passar o carro pelo computador?"*, indaguei, assumindo a postura de mestre meio aos emaranhados de barbante. *"ué... você não disse que a gente pode fazer o que quiser na internet... eu quero mandar o carro..."* riram as crianças, ante a precariedade daquela internet que havíamos fornecido a eles.

Neste jogo, havia implícita uma tentativa da prática de alteridade. Era sabido que o ato de receber o rolo de barbante contava necessariamente com a intenção de compartilhar. Não se tratou apenas de uma tarefa na qual se esvai a intenção ou afeto pela obrigação do exercício, mas na possibilidade de compartilhar algo que possa gerar sentido em uma narrativa criada entre eles. Hoje entendo que, intuitivamente, trabalhávamos em um sentido a localizar e humanizar a experiência dos estudantes com internet considerando seus respectivos cotidianos. Intuição esta que direcionou o trabalho a unir viajantes e uma trilha a ser percorrida em coletivo, diferente do cenário e do sujeito revelados no trecho descrito a seguir:

> Trata-se de um viajante [o homem da era pós-industrial] solitário [...] Instalado na solidão e imobilidade de seu porto, ele comunica-se com viajantes igualmente imóveis e solitários, instalados em portos outros, localizados nas mais diversas coordenadas de uma geografia intangível [...] uma massa de (in)divíduos solitários interligados, no mundo inteiro, por meio das redes não lineares geradas pelos aparelhos e seus programas. (MARTINS, 2009b, p. 124)

[9] Grupo de pessoas, da qual fiz parte, que ministraram a oficina.

Figura 2: Disposição da lúdica teia de relações construídas entre os estudantes

Foto: Renato Cirino. Ano: 2006.

A cada ponto conectado eram acrescentados outros contextos além daqueles que já haviam sido apresentados pelos estudantes. Variavam-se assim os usos, aplicações, exemplos e possibilidades de uso da rede e do seu formato. Por meio das múltiplas narrativas, os jogadores produziram uma teia de barbantes que justificava o termo *web,* devidamente explicado a eles. Os oficineiros ainda exemplificaram outras possibilidades do uso da rede. Tais exemplos deveriam corresponder, em alguma medida, ao cotidiano das pessoas que participavam da brincadeira. Em todos os sentidos, a disposição dos fios aconteceu sem intervenção dos monitores. Essa teia desenhava também o possível formato invisível da rede mundial de computadores.

Figura 3: Reposicionamento da "rede" para a compreensão espacial dos pontos conectados

Foto: Camila Pessoa. Ano: 2006.

Durante a brincadeira os estudantes concordaram que, apesar de limitadas, havia ainda muitas possibilidades de conexão entre eles. Achavam que a brincadeira poderia continuar por muito mais tempo, quase que *para todo o sempre*. Para isso, bastava-lhes o interesse em compartilhar ou ter curiosidade sobre alguma coisa para conectá-los.

No segundo e terceiro dia foram realizadas atividades em que eles trabalharam diretamente com o computador. Foi permitido o uso das máquinas da Associação Comunitária da Vila de São Jorge [ASJOR]. O primeiro contato com o equipamento tão imaginado no primeiro dia de oficina foi marcado pela frustração. Além das péssimas condições de uso dos aparatos, somente uma das máquinas obsoletas permitia acesso à internet.

O interesse pelo bate-papo foi predominante entre os jovens ao acessarem a rede. Outro ponto de atenção foi a possibilidade de enviar mensagens de texto desde o computador para dispositivos móveis, tais como os celulares. Cada estudante tinha até cinco minutos para investigar a *web* sob os olhares cautelosos e temporalmente afiados dos demais sujeitos que aguardavam a sua vez de operar a máquina.

O segundo exercício promovido pelo acesso aos computadores consistia na produção de *home pages*[10] individuais. Todos deveriam participar desse processo, incluindo os adolescentes que nunca haviam trabalhado com algum computador além daquele por eles imaginado.

Os produtos criados foram catalogados e armazenados para futura publicação nos ambientes digitais do projeto Magnífica Mundi. Devido à fragilidade da mídia de armazenamento, os trabalhos práticos realizados pelos alunos durante os dois últimos dias da oficina tiveram seus dados corrompidos. Apesar de existirem *pendrives* e os mesmos serem comercialmente acessíveis naquela época, o disquete era o único produto aceito pelos computadores da ASJOR para a gravação de informações digitais.

Da experiência com a oficina de internet, restaram as memórias imagéticas, afetivas, fotográficas e orais daqueles que compartilharam da especificidade do momento. Os marcos dessa experiência foram significativos o suficiente para direcionar a inquietação e motivação para a continuidade da minha vida acadêmica no contexto da pós-graduação.

Seguem abaixo dois trechos de um relatório produzido na época. Este texto é importante para a compreensão dos processos simbólicos e afetivos que desencadearam o interesse pela pesquisa em arte e cultura visual.

> ...por meio de brincadeiras que utilizaram exemplos do cotidiano das crianças, foram apresentadas as noções básicas sobre informática e também o uso, acesso, utilidades e ferramentas que a Internet oferece aos seus usuários. As brincadeiras que, em nenhum momento tinham um computador como suporte, facilitaram também o

[10] Sites hospedados na internet que fazem referência direta a conteúdos de cunho exclusivamente pessoal por parte de quem as publica. Em português pode-se adotar o tempo “página pessoal”.

> entendimento sobre mecanismo de tráfego de informações via computadores e aparelhos celulares.
>
> ...a satisfação de ver o resultado do trabalho de crianças, que não têm acesso aos meios como a internet que tanto facilitam a vida hoje em dia, não tem explicação. É com grande alegria que ao finalizar este relatório, tive a oportunidade de ver um adolescente que nunca trabalhou com um computador construir duas páginas pessoais e assim desbravar esse mundo ainda tão desconhecido.
>
> Renato Cirino (2006)
>
> Ministrante da Oficina de Internet na Escola Municipal do Povoado de São Jorge

Após cinco anos desde a experiência ocorrida em São Jorge, em 2010, retornei à UFG, na condição de servidor público federal, no cargo de técnico em audiovisual. Fui lotado na Faculdade de Artes Visuais (FAV), local onde tive a oportunidade de discutir as relações entre academia e sociedade após um longo período de inatividade e marasmo científico de minha parte.

Identifiquei na linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação (CNPQ, 2002) do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual os elementos necessários que instigaram meus interesses acadêmicos até então latentes. Como várias questões que envolviam tecnologia das imagens haviam sido amplamente discutidas na graduação, surgiram outros interesses. Nessa mudança, os estudos tangenciariam a discussão sobre o papel dos aparatos tecnológicos, especificamente uma instalação artística, no contexto da educação formal.

O resultado dessa experiência pode ser questionado e discutido no decorrer da leitura deste trabalho. O tom pessoal no uso dos pronomes de primeira pessoa é resultante de uma pesquisa autoral com a participação de vários a[u]tores. Sujeitos sociais que contribuíram e deram vozes, linhas, sensatez e orientações à labuta diária no ofício do pesquisador e que devem merecidamente ter posição de destaque.

[Apresento os nós desta pesquisa]

A partir do contexto relatado na apresentação dos nós surgiram as inquietações, dúvidas e desafios transcritos no início deste texto. Felizmente foram essas mesmas condições que permitiram deflagrar e visualizar uma experiência até então adormecida.

As leituras na área da arte e cultura visual, tendo como cerne a transdisciplinaridade e algumas vezes a contradisciplinaridade dos Estudos Culturais (SANTOS, 1998), ativaram o interesse no poder dos processos simbólicos da contemporaneidade. Como uma pessoa, uma criança, que nunca teve contato com um computador pôde, por meio de referências imagéticas, ser capaz de programar *sites*? Qual foi o papel das imagens no processo de superação dos obstáculos impostos pelos exercícios durante as oficinas? Qual era o jogo que envolvia as crianças nos processos de programação e imersão nos aparatos tecnológicos?

Essas questões, além da experiência descrita, foram norteadoras na escolha do ambiente deste projeto de mestrado. Flertar com a curiosidade também foi um dos motivos para a formulação das questões e dos problemas de pesquisa atuais. Vivenciar tais situações na educação não-formal desencadearam curiosidades sobre a atuação desses processos e produtos simbólicos na educação formal (MARTINS, 2009a).

Explicitada a motivação pelo tema, proponho apontar resumidamente, a seguir, o direcionamento da pesquisa, os aspectos relacionados à pergunta motivadora, os objetivos e a apresentação dos demais capítulos.

Os títulos dos capítulos e os títulos dos subcapítulos têm como proposta criar metáforas que façam referências, a uma visão mais poética, e a analogias com as experiências vividas na pesquisa. Neste sentido a intenção é sensibilizar o leitor e causar-lhe a curiosidade sobre a narrativa da pesquisa. E ainda uma tentativa de aproximar o imaginário sensorial e afetivo das brincadeiras e manifestações sociais ocorridas com o envolvimento dos sujeitos com a instalação Brinca_Comigo.

Para contextualizar a pesquisa é preciso retomar a pergunta central: como os estudantes projetam sensibilidades por meio de uma experiência artística, envolvendo tecnologia da imagem e da informação, em um contexto específico?

Desta indagação, decorre o objetivo da pesquisa, qual seja compreender como as sensibilidades operam no cotidiano escolar de uma instituição pública de ensino do Estado de Goiás por meio da instalação artística Brinca_Comigo.

Os objetivos específicos apresentam-se da seguinte forma:

- desenvolver uma instalação artística interativa;
- verificar as relações estabelecidas entre estes sujeitos com a tecnologia no ambiente doméstico e escolar;
- checar o posicionamento dos sujeitos pesquisados sobre o cotidiano do ensino de artes em sua escola e da experiência com a intervenção artística Brinca_Comigo;
- identificar as experiências singulares possibilitadas pela instalação Brinca_Comigo;

A orientação metodológica adotada está ancorada no âmbito da pesquisa qualitativa e pode ser caracterizada como estudo de caso (YIN, 2001).

A introdução é definida pelo *Capítulo I - no entremeio dos mundos: entre vivências em rede, pluralidades, artes e culturas visuais*, tópico onde apresento o embasamento teórico sobre as leituras que ajudaram a construir a pergunta central desta pesquisa. A contribuição de Vilém Flusser (2008) e o seu *Universo das imagens técnicas* costura a relação entre homens e tecnologia. Também serão apresentados os elementos da pesquisa que definem *Brinca_Comigo: sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas.*

Ainda na parte introdutória, abordo a experiência artística Casa_Comigo, que deu origem à instalação interativa Brinca_Comigo, ferramenta tecnológica central na realização desta pesquisa. Diante do exposto, acrescento a malha de discussões, conceitos caros a estas duas experiências como performance e interatividade

Em seguida, a abordagem metodológica é descrita no *capítulo II – das, nas e sobre fronteiras*. Este capítulo apresenta algumas inquietações sobre as escolhas dos métodos. As zonas metodológicas são listadas e caracterizadas como sujeitos pesquisados, ambiente da pesquisa e instrumentos e métodos para a coleta de dados.

O *capítulo III - O jogo libertário: de algum canto da escola para um mundo sem cantos?* é caracterizado pela apresentação do conceito de jogo segundo Flusser (2008). Os elementos desse conceito em referência a pesquisa de campo e dos relatos dos sujeitos participantes. Por se tratar de um projeto baseado em uma experiência estética, caracterizando-o como uma pesquisa baseada em artes, é convocada a discussão proposta por John Dewey (2010) em *Arte como experiência* e Nicolas Bourriaud em *Estética Relacional*. Dessa forma, *o capítulo IV* apresenta como esta pesquisa apontou a existência de sensibilidades projetadas, ocasionada pelas narrativas produzidas por uma intervenção artística entre os muros da escola.

Por fim, a dissertação é finalizada com a conclusão sobre as reflexões e experiências constituídas durante a realização da pesquisa.

CAPÍTULO I

O primeiro capítulo é composto por elementos conceituais introdutórios, bem como pela contextualização teórica da pesquisa. Nas páginas a seguir é relatada a história das instalações e os embasamentos artísticos-acadêmicos utilizados nos respectivos processos de criação. Esse capítulo antecede a abordagem sobre os caminhos metodológicos.

As minhas dúvidas! Tão elementares nos processos de construção de histórias, tornaram-se linhas-guias pelos caminhos das minhas várias narrativas, tão caras e tão incômodas. Sou eu pesquisador ou artista? Ou o inverso? Ou o contrário? Ah! Com isso eu tento não me preocupar, pois a única certeza que tenho, é de que em alguma coisa essas dúvidas vão dar.

Termos-chave: brinca_comigo; casa_comigo; performance; interatividade;

No entremeio dos mundos!

[entre vivências em rede, pluralidades, artes e culturas visuais]

Os aparatos tecnológicos, com as suas telas multitoques, teclas, câmeras e funções mirabolantes, têm invadido o cotidiano das pessoas, sejam elas entusiastas da tecnologia, ou até mesmo aquelas que optam por um estilo de vida sem maiores reverências a esses equipamentos. A presença desses aparatos no dia a dia tem papel fundamental na orientação do comportamento social, atraindo ou repelindo a atenção, fortalecendo ou esfacelando ideais e determinando a maneira como é moldada a visão de mundo por meio de vivências e experiências.

Os painéis, televisores, celulares, *tablets* e até aparatos simples, como os relógios, em congruência com os fios invisíveis e praticamente onipresentes das redes telemáticas, constituem a nova gama de artefatos visuais e visualidades que alteram a relação entre os homens nas complexas redes sociais. São processos que aos poucos constituem o imaginário e a subjetividade de adultos e crianças, habitando os interstícios do mundo real. Distante do maniqueísmo[11] que pode representar tais processos, típicos do sistema econômico e social vigente, Tourinho e Martins (2011) nos alertam que:

[11] Keith Moxey (2005, p.31) assume que refletir de maneira positiva sobre a natureza de regimes da visualidade no contexto das atividades, cada vez mais estendidas, do mercado, não implica em ser partidário da injustiça e crueldade que o caracteriza. Pelo contrário, é reconhecer os métodos duvidosos e as manobras sem escrúpulos que caracterizam o sistema capitalista e como devemos nos relacionar com eles, principalmente resistindo.

> aparentemente inofensivos e operando de maneira subliminar, mecanismos sociais responsáveis pela produção, distribuição e circulação da informação e conhecimento nos colocam diante da necessidade de reformular horizontes e repertórios visuais, de criar novos mapas para apreender e compreender o momento complexo que estamos vivendo. (2011, p. 51)

Novas cartografias, práticas sociais e diversas relações surgem decorrentes do uso e do acesso às novas ferramentas tecnológicas. A “capacidade de estabelecer redes de comunicação entre sujeitos” (MARTINS, 2009a, p. 112), típicas das redes telemáticas, criam possíveis espaços para manifestações em potencial. Este universo de possibilidades onde se percebe uma crescente relação com o simbólico é um elemento importante nas observações e nas reflexões no âmbito dos estudos visuais e/ou cultura visual. Este é o caminho escolhido para a compreensão das práticas e do emaranhado de experiências que formam o sujeito, o contexto e o ambiente que o rodeia.

O campo da *cultura visual* é profícuo para o desenvolvimento dessa discussão, por propiciar revisões de referenciais teóricos, bem como por tratar de questões caras aos cenários contemporâneos da cultura e a produção de significados vigente. Fernando Hernández (2007) se refere ao termo como

> movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais, e, em particular, refiro-me as maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (2007, p. 28)

Ver o mundo e a si mesmo, por essa lente, não diz somente o que é palpável ou visível. É condição para se tentar compreender práticas sociais e culturais estabelecidas (religiosas, econômicas e políticas) que definem as múltiplas realidades das imagens e suas visualidades. É indagar *o que essas imagens dizem pra mim? O que essas imagens dizem de mim? O que eu vejo nessas imagens?* Para tanto, é necessário caminhar pelos meandros dos aparatos que mediam as imagens na tentativa de perceber não somente o evidente.

As três figuras que se seguem exemplificam um pouco esses processos ocultos. São fragmentos buscados no vídeo de uma ação publicitária do filme Iron

Man 2[12], com a banda australiana ACDC. O castelo Rochester, em Kent, no Reino Unido, foi utilizado como tela para a aplicação de uma recente tecnologia de projetores que simulam profundidade. Um show de luzes e sons foi capaz de deslumbrar e encantar não somente quem estava presente durante o espetáculo pirotécnico, mas também a quem assiste ao vídeo gravado, numa viagem a algum lugar fantasioso construído pelo imaginário. Ou nem tanto, para aqueles que compreendem os processos empreendidos nos aparatos tecnológicos.

Figura 4: O castelo Rochester em Kent (Reino Unido)

Fonte: http://vimeo.com/11160666 Ano: 2010

[12] Fragmentos do vídeo promocional de lançamento do filme intitulado no Brasil de Homem de Ferro 2 que está disponível em: http://vimeo.com/11160666 . Acessado em 27/02/2012.

Figura 5: O castelo Rochester em Kent - projeção 01

Fonte: http://vimeo.com/11160666 Ano: 2010

Figura 6: O castelo Rochester em Kent - projeção 02

Fonte: http://vimeo.com/11160666 Ano: 2010

Por trás da comoção de quem se sensibiliza pelo conjunto da performance, a tecnologia, que simula situações reais de desmoronamentos e situações irreais como um porta retrato gigantesco do guitarrista da banda,

> configura-se um painel de dimensões planetárias, onde pulsam micro-narrativas formuladas a partir da vida quotidiana, envolvendo trabalho, estudo, família, relações amorosas, fantasias, ficções, transgressões... (MARTINS, 2009a, p. 113)

e que possibilita o diálogo entre as pessoas por meio das imagens exibidas no prédio. Esse é o início da premissa que permite verificar as imagens como meios efetivos para possíveis diálogos entre as pessoas. Entretanto, para se chegar nessa condição é necessário enxergar além do conjunto de luzes que preenchem a parede rochosa do castelo.

Neste contexto, surge para mim, a iniciativa de discutir a questão sobre o papel das imagens no diálogo entre as pessoas e suas imbricações como a relação entre a produção e o consumo de bens simbólicos, visualidades, tecnologia. Os mecanismos e os processos ocultos que incisivamente permeiam a complexa rede social contemporânea também surgem como elementos para reflexão. Imerso nessas questões, é que propus uma experiência artística interativa que articula arte, tecnologia e performance, denominada Casa_Comigo.

A experiência foi realizada na disciplina de Arte e Tecnologia, ministrada pelo Prof. Dr. Edgar Franco, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. O ato artístico foi realizado no primeiro semestre de 2011[13].

O evento consistiu na projeção de desenhos feitos por usuários anônimos pela internet diretamente na parede da sala de estar da minha casa. O site transmitia, por intermédio de um vídeo, a intervenção, em tempo real.

Para melhor compreender a experiência com Casa_Comigo, precursora da experiência Brinca_Comigo, explicito os dois principais conceitos teóricos que embasaram a obra, performance e interatividade. Trabalhar esses conceitos, contextualizando-os no espaço e na história, cruzando com a minha experiência, é

[13] A instalação pode ser acessada neste endereço: http://abre.ai/casa_comigo

necessário para a definição dos papéis das obras, suas semelhanças e diferenças, entre Casa_Comigo e Brinca_Comigo nessa pesquisa.

Performance e interatividade

[história e contexto dos elementos de Casa_Comigo]

Antes do surgimento dos *happenings*, duas técnicas apontavam para a mudança conceitual do sujeito artista e para a mudança na prática de produção dos objetos de arte. A *action painting*, uma adaptação da técnica de *collage*, introduz, a partir de 1912, "o corpo no espaço artístico, embora este corpo não seja a obra em si" (GLUSBERG, 2009, p. 27). Ainda segundo Glusberg (2009), a noção do envolvimento do corpo só ocorreria num estágio posterior denominado *body art*[14]. Simultaneamente, os *environments* consistiam na "rapidez e na espontaneidade que envolvem a elaboração e na pesquisa dos materiais" (GLUSBERG, 2009, p. 28), acrescentando, ao processo de criação, elementos diversos relacionados aos sentidos. Esse comportamento altera a relação do artista com a obra e, por conseguinte, a referência sensorial do público. São luzes, vidros, espelhos, aparatos sonoros que convidam o público a transpassar os limites da contemplação ou simples observação do objeto artístico.

A partir da utilização do corpo como elemento constituinte de uma obra, fortalecendo os laços sensoriais com o ambiente de arte, os *environments* se transformaram originando os *happenings.* Essa mudança foi significativa na criação de concepções que tangenciaram a participação e o papel do artista e do público na realização artística. O público é convidado a se deslocar do papel limítrofe de observador, que contempla a obra, nem sempre de forma passiva, mas sempre com uma distância mínima, para uma participação corporificada, física, mental, sensorial etc.

O pesquisador da linguagem artística performática, José Mário Peixoto Santos (Zmário), oferece um contexto histórico-geográfico para a manifestação dos

[14] De forma simples, a *body art* pode ser definida como uma atividade onde utilizamos o nosso corpo como objeto para percebermos o mundo.

happenings no período compreendido entre as décadas de 60 e 70 na América do Norte.

> Ali a arte pulsava, surgia em cada esquina, transpirava em cada poro do corpo individual ou dos corpos que viviam em comunidades para produzir arte ou manifestos contra as guerras que os Estados Unidos da América insistiam em propagar, como a Guerra do Vietnã... (SANTOS, 2008, p. 07)

Nessas mesmas décadas, as manifestações dos *happenings* aconteciam simultaneamente na Europa e Japão, com a participação de grupos como o Gutai[15] e de artistas como o francês Yves Klein. O corpo dos artistas, nessas manifestações, não ganhava destaque somente pela presença física, mas pela transformação do "artista na própria obra" (GLUSBERG, 2009). Essa proposta, denominada *body art,* de mudança do papel e do lugar que ocupa o artista na produção da obra, deu ênfase no corpo como objeto, com referência direta "às roupas e aos objetos pessoais; aos fluidos e fragmentos corporais" (SANTOS, 2008, p. 6).

[15] O grupo, fundado em 1954, também era conhecido pelo nome Gutai Bijutsu Kyokai e foi precursor da manifestação artística radical e performática do pós-guerra no Japão. As obras do grupo eram caracterizadas "pela exacerbação e violência do processo de criação, pela radicalização dos meios e dos procedimentos e pela abordagem de inúmeros formatos e expressões, como o multimédia, o teatro e a performance." (INFOPÉDIA, 2013)

Figura 7: Saut dans le vide (Salto no Vazio) de Yves Klein – 1960

Fonte: Paraty em Foco Ano: 2011

Figura 8: Passing Through (Atravessamentos) de Saburo Murakami do grupo Gutai – 1956

Fonte: http://friolenta.tumblr.com/ Ano: 2013

Nos estudos cronológicos sobre a história da arte performática, o conceito de performance ganha mais espaço para discussão após a diluição das características dos movimentos [*body art, environments, happening*] referidos. Entre os pesquisadores da área, há concordância em relação ao tempo da manifestação da performance [a partir das décadas de 50, 60 e 70], mas não há concordância sobre a definição do conceito.

Com a finalidade de orientar a leitura desta dissertação, tomo como referência, o direcionamento de que o

> gênero performance parte da observação do próprio corpo do artista plástico em exibição no aqui e agora, nesse momento em que a participação do espectador é convocada para além da simples contemplação do corpo em performance (SANTOS, 2008, p. 4).

Posso demonstrar agora a forma como o corpo e os elementos sensoriais do espaço e dos objetos do acontecimento artístico, que envolveram o meu "eu-artista" e os espectadores anônimos, foram imbricados e compuseram a estrutura da performance interativa Casa_Comigo. Uma abordagem baseada na ideia de que o "corpo como matéria-prima, não se reduz somente à exploração de suas capacidades" (GLUSBERG, 2009, p. 43).

Figura 9: Imagem utilizada para divulgação da performance Casa_Comigo

Foto: Renato Cirino Ano: 2012

Assim, o meu corpo, por meio de tecnologias computacionais, representou, durante a performance, vários aspectos de ordem individual e também social. Uma intervenção artística em que além de atuar como performer, também atuo como observador cumprindo o “duplo papel de protagonista e receptor do enunciado” (GLUSBERG, 2009, p. 76) Casa_Comigo.

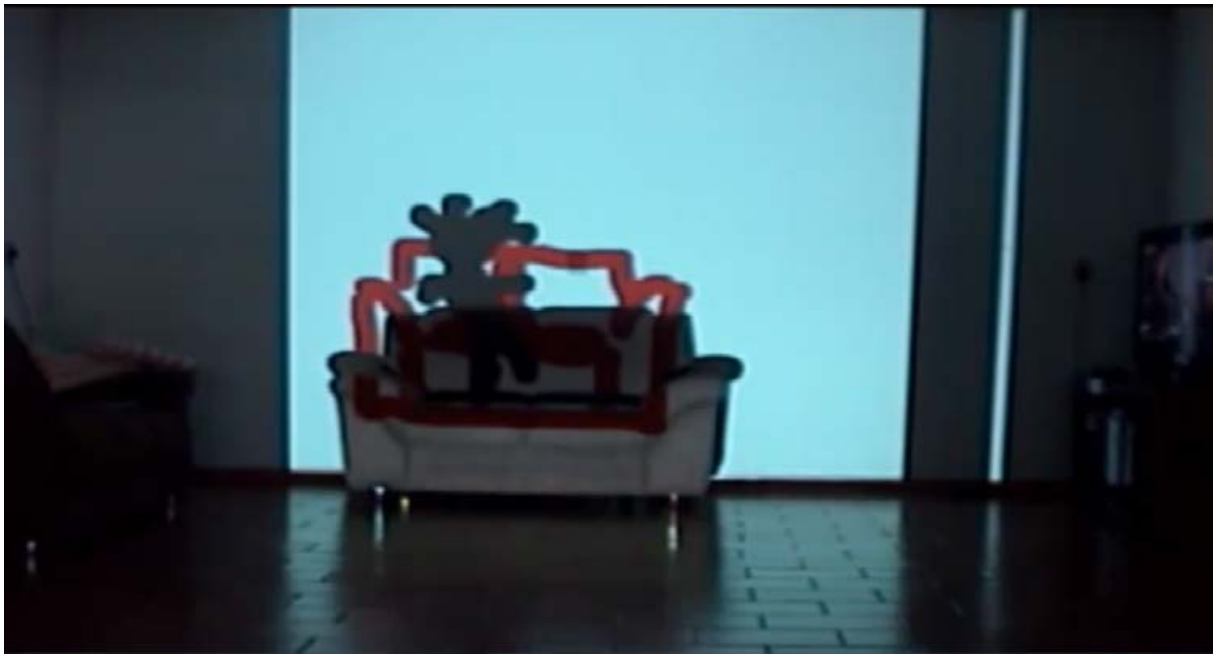


Figura 10: Projeção em Casa_Comigo - o corpo como referência na obra

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

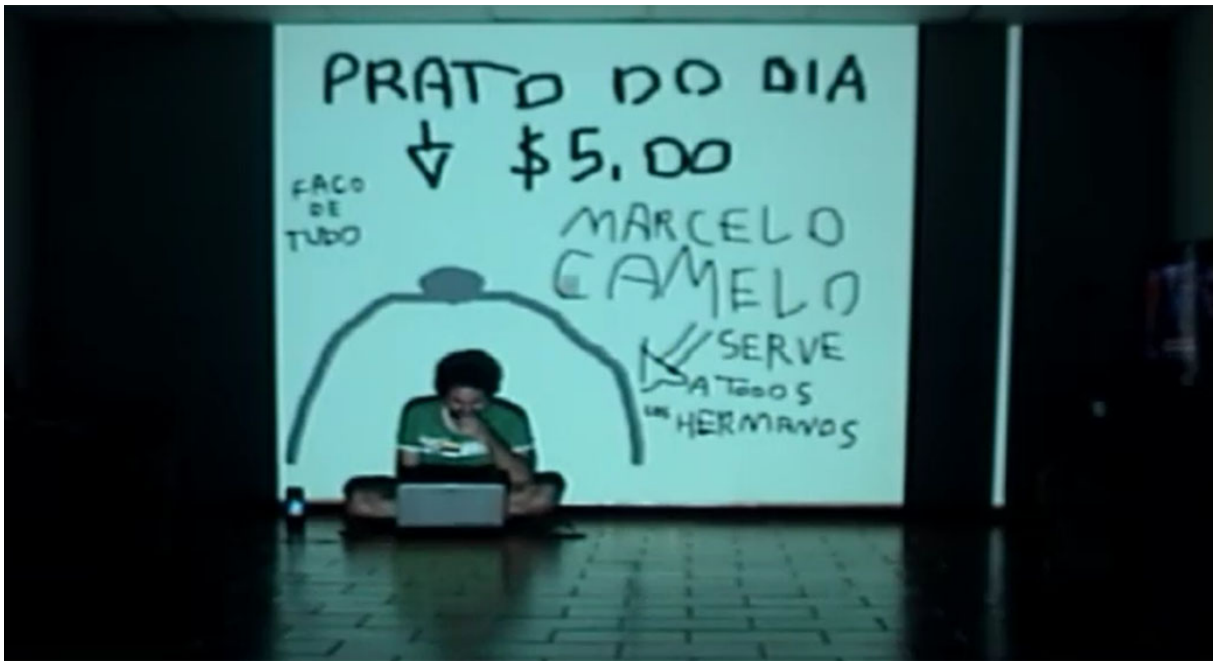


Figura 11: Relação de interatividade entre autor e co-autor (usuário participante)

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

O ponto de partida foi a elaboração do meu papel como *performer*, quando tentei compreender a posição das imagens digitais em nosso cotidiano e qual o lugar que elas ocupam em nossas vidas. Abaixo segue o primeiro trecho do texto de Casa_Comigo apresentado durante a performance:

> Nós buscamos as imagens ou elas nos buscam? Nós invadimos os espaços das imagens ou elas invadem os nossos? Em algum momento, privado e público[16] se convergem, se misturam em um só status? Existe mesmo o público e o privado? Estas são as condições que instigaram a performance "Casa_Comigo", que consiste na reflexão sobre os espaços públicos e privados dos sujeitos sociais e das imagens, e não somente dos espaços, mas do status de imagem e de sujeito públicos ou privados (CIRINO, 2011).

O meu corpo, reconhecido pelo público como objeto componente da obra, foi a forma encontrada por mim para discutir sobre sensibilidades e imagens. Nesse sentido que compactuo com a concepção da autora de *O corpo como suporte da arte: piercing, implante, escarificação, tatuagem*, Beatriz Ferreira Pires (2005), sobre o papel do corpo no mundo:

> É através dele [do corpo] que estabelecemos nossas relações com tudo o que é externo a nós, e é através dele que, mesmo inconscientemente, se manifesta tudo o que é interno a nós (p. 20).

Entretanto não somente a presença do corpo auxiliou no processo de questionamento causado pelas dúvidas expostas pela obra. Toda a maquinaria tecnológica, envolvida no processo de interatividade da performance, teve papel fundamental para revelar e ampliar a reflexão pretendida por mim, além de me conectar, aos sujeitos participantes.

Compreendo, então, que é necessário explicitar os conceitos de interatividade relacionados no Casa_Comigo. Nesse aspecto, a instalação interativa Brinca_Comigo compartilha do mesmo conceito de interatividade.

A premissa das instalações artísticas Casa_Comigo e Brinca_Comigo foi envolver o usuário para muito além da condição de contemplador. Esse sujeito ativo

---

[16] A concepção sobre público e privado é questionada mais adiante no texto, no tópico *Imagens técnicas, tecnologia e jogo em Casa_Comigo* deste capítulo.

ganhou papel de destaque no ambiente das instalações, pois foi dada a ele a responsabilidade de expor os elementos que alimentaram e sustentaram a narrativa de Casa_Comigo e Brinca_Comigo. A autora Priscila Arantes (2005) aponta a mudança de experimentações artísticas que questionam a postura de contemplação do sujeito observador diante dos objetos de arte e, nesse sentido, convidei o usuário a interagir com outros usuários, criando assim uma obra além da simples observação. As instalações incitaram “o público à exploração e à utilização de outros sentidos além do olhar” (SOUZA e FRANCO, 2012, p. 527).

Figura 12: Projeção de uma imagem feita por um estudante durante a apresentação de Brinca_Comigo

Crédito: Wilder Fioramonte Ano: 2012

Foi no cerne do desenvolvimento da Tecnologia da Informação e da Comunicação – TIC que encontrei os artifícios[17] necessários que possibilitaram a interação ao vivo com imagens, sons, textos e outros elementos durante a apresentação das instalações. E, nesse sentido, posso dizer que Casa_Comigo e Brinca_Comgo acompanharam a tendência histórica onde “as artes participacionistas foram sucedidas pelas artes interativas, a participação pela

[17] Podemos considerar os elementos constituintes das instalações os múltiplos aparatos que acessam à rede mundial de computadores, a internet. Celulares, *tablets*, computadores, câmeras e microfones foram os equipamentos utilizados para tornar possível Casa_Comigo.

interatividade" (COUCHOT, 1997, p. 137). As figuras a seguir revelam a relação de interatividade proposta em Brinca_Comigo. O efeito das imagens produzidas no contexto da instalação possibilitou a manifestação de intenções afetivas e dialogais.

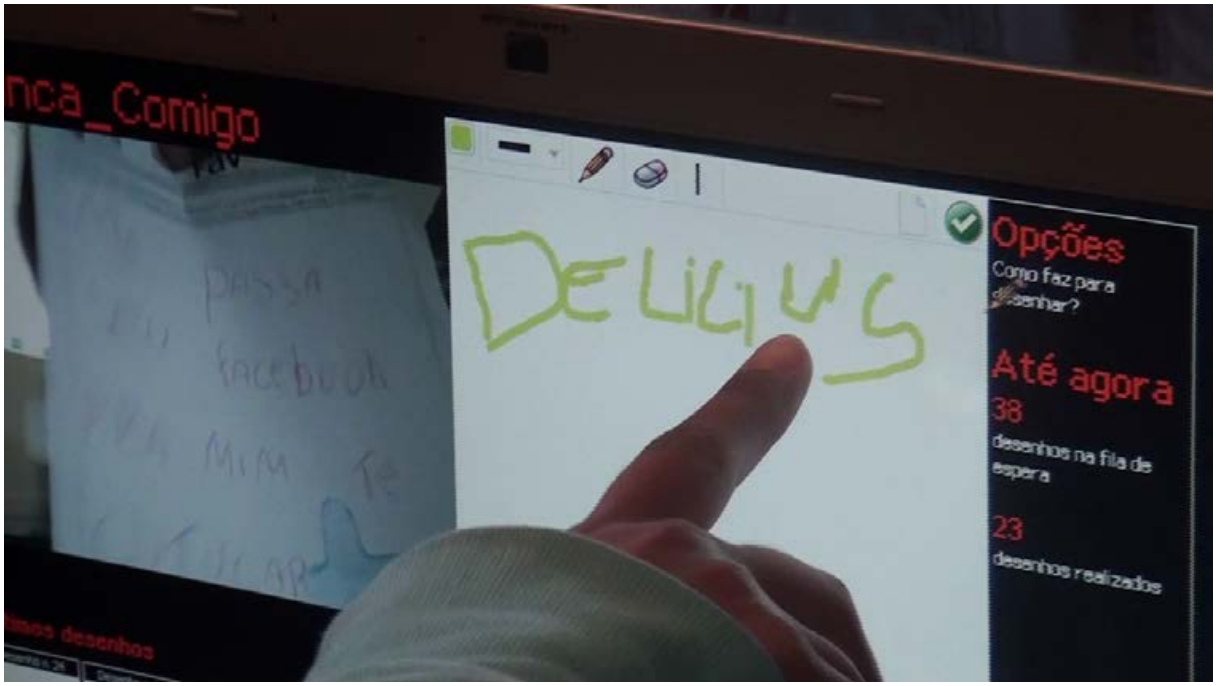


Figura 13: Uma estudante responde à provocação de outro que ocupa o espaço da câmera na sala de projeção[18]

Crédito: Wilder Fioramonte. Ano: 2012

Figura 14: Imagem provocativa que sugeriu a resposta na imagem anterior

[18] A discussão sobre os espaços utilizados durante a instalação Brinca_Comigo será apresentada no *Capítulo II – Ambiente da pesquisa*;

A compreensão sobre o tipo de manifestação artística interativa de Casa_Comigo e Brinca_Comigo passa pela distinção do que seria arte participativa e arte interativa [e/ou com sistemas interativos]. A autora Cláudia Giannetti (2006) define que manifestações que se utilizem de “modos ou meios não tecnológicos para lograr a inter-relação do observador com a obra serão denominadas arte participativa”. Por outro lado, as instalações Brinca_Comigo e Casa_Comigo utilizaram sistemas que possibilitaram a interação por meio de “interfaces técnicas para estabelecer relações entre o público e a obra” (GIANNETTI, 2006, p. 14).

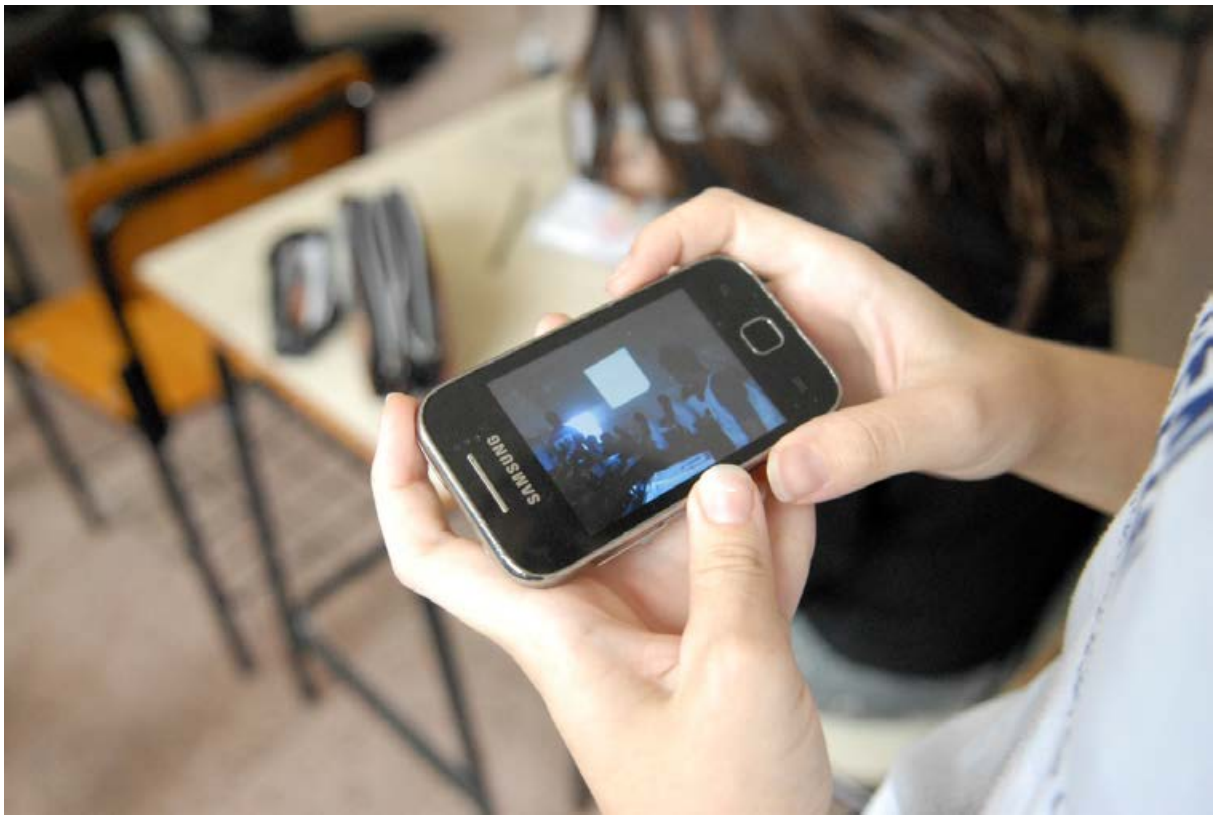


Figura 15: Além do computador, os sujeitos participaram por meio de aparatos móveis

Crédito: Júlia Mariano Ano: 2012

Essa relação entre público e obra, imbricada nas estruturas das TICs, orientou o novo status do participante: o de *interator* (SOUZA e FRANCO, 2012). Este sujeito interator, encontrou-se também na condição de jogador no universo das instalações artísticas Brinca_Comigo e Casa_Comigo. Essa definição, a de jogador, é necessária, pois considerei estas instalações como jogos propostos para discutir

questões relacionadas às imagens técnicas e aos sujeitos imagéticos. A importância do papel desse jogador em Brinca_Comigo e Casa_Comigo foi demostrada pelo pensamento de Giannetti (2006, p. 125) ao afirmar que “a ação do observador é, assim, parte essencial e complementar do sistema interativo”, já que, como artista, criador da instalação, permiti que esta somente fosse possível com a participação daquele sujeito, considerando que tal ato “por meio da interface, pode gerar na obra a partir da manipulação de dados, bem como a faculdade de gerar novos espaços ou entornos virtuais” (GIANNETTI, 2006, p. 125).

Esses novos espaços ou situações geradas pela participação dos jogadores no universo das duas instalações permitem que eu caracterize as obras dentro do conceito de *interatividade mista* proposta Edmond Couchot (2003). O autor considera dois níveis de interatividade, sendo que *primeira interatividade* consiste no processo de interações entre o computador e o homem, em um modelo estímulo-resposta ou ação-reação. A *segunda interatividade* é caracterizada pela “ação enquanto guiada pela percepção, pela corporeidade, pelos processos sensório-motores, pela autonomia” (COUCHOT, 2003, p. 32).

Ainda sobre o processo de segunda interatividade, Edmond Couchot (2003) sugere dois elementos de categorização para diferenciar os tipos de relações interativas: interatividade endógena [ou interna] e interatividade exógena [ou externa].

A interatividade exógena é referente ao próprio diálogo entre máquina e homem por meio de elementos e dispositivos de entrada e saída de informação dos aparatos computacionais. Esses elementos são responsáveis pela relação dialógica com o jogador. Nas instalações podemos reconhecer esses aparatos pela utilização de *mouses,* teclados, telas sensíveis ao toque, aparelhos celulares e *tablets,* que tornam possível a transmissão de dados. Tais intervenções permeiam o diálogo entre os sujeitos por meio das imagens técnicas geradas no âmbito do apertar de teclas e de ações multitoques em variadas telas.

A interatividade endógena é referente ao diálogo interno dos aparatos tecnológicos, do computador. É a relação entre os códigos, os objetos numéricos e os cálculos responsáveis pela criação das imagens técnicas. Um nível que, nas instalações, permito com que o objeto se desenvolva relativamente livre, controlando

através do algoritmo, sua autonomia onde posso reter os momentos que julgo mais interessante para a experiência estética tanto em Casa_Comigo quanto em Brinca_Comigo.

```
PImage carimbo;
PImage imagem_anexada;
PImage desenho;
ArrayList cores;
boolean ok = true;
boolean first_click=true;
boolean image_first_load = false;
long ordem = 0;
float tempo_efetivo=0; //tempo efetivo para fazer o desenho. Exclui as pausas
float tempo_real_ini=0; //tempo real inicial. É usado no calculo do tempo gasto
para fazer o desenho. Incluindo as pausas.
int bloco=0;
boolean podeContar = false;
boolean inMessage = false;
Panel panel;

void setup()
{
      size(490, 439);
      background(255);

      PFont fontA = loadFont("verdana");
      textFont(fontA, 34);
      panel = new Panel();
```

Figura 16: Fragmento do código-fonte de Brinca_Comigo que compões a interface onde são feitos os desenhos

As relações de interatividade em Brinca_Comigo e Casa_Comigo são baseadas no nível de interatividade mista. Para Couchot (2003), esta é a forma de diálogo interativo mais complexo, pois associa os outros níveis de interatividade em um só. Desta forma, o jogador interage com os sistemas simbólicos, ou seja, com o computador através dos elementos interativos de saída, enviando informações à máquina e nesta há os processos de interação interna, entre vários outros objetos e cálculos, que constituem o programa. O resultado, nas duas instalações, é a produção de imagens técnicas que são finalmente projetadas em superfícies físicas e captadas por câmera de vídeo, como retratado pelas figuras 17 e 18.

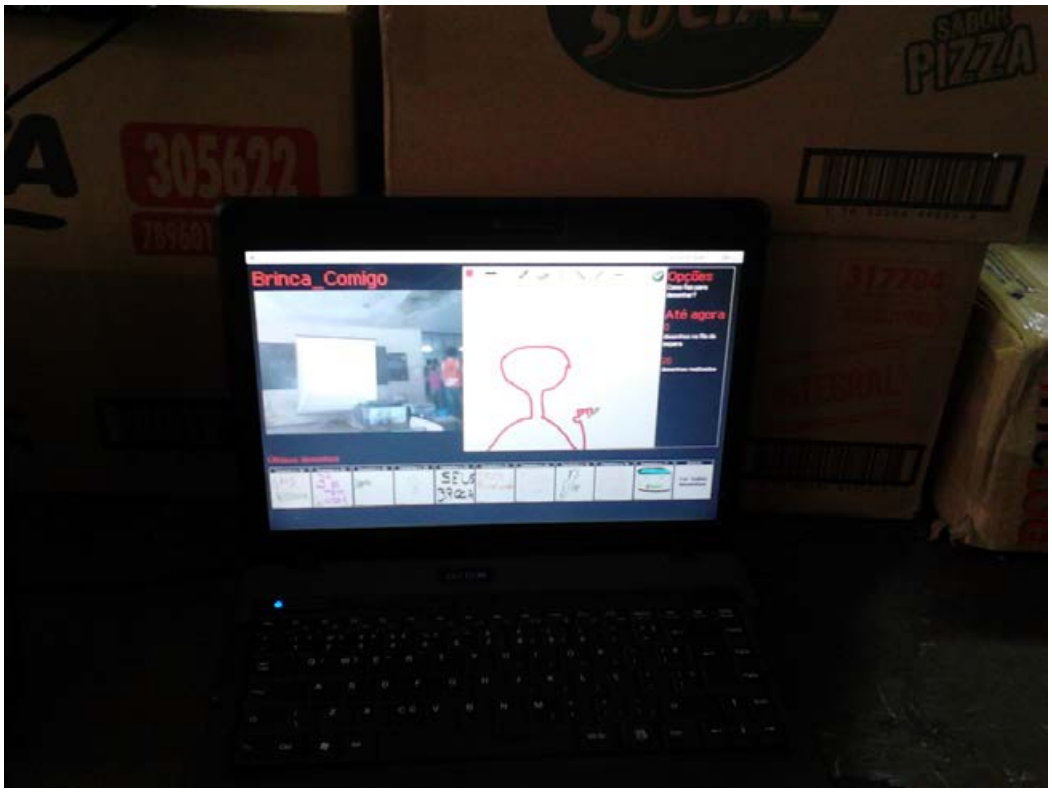


Figura 17: Um jogador no processo de produção do desenho

Crédito: Wilder Fioramonte Ano: 2012

Figura 18: Resultado final do processo na projeção do desenho na tela

Crédito: Wilder Fioramonte Ano: 2012

Edmond Couchot (2003) elenca outros três fatores que agem de forma direta sobre os níveis de interatividade: a diversidade, a complexidade e a rapidez. Esses fatores são referentes, respectivamente, às diferentes maneiras de capturar e traduzir informações; às formas e níveis de troca informacional entre o utilizador e o computador, ou entre objetos simulados no próprio computador; e à velocidade na qual tais informações são recebidas, processadas e transmitidas (COUCHOT, 2003, p. 167).

Sobre os três elementos discutidos no parágrafo anterior, é importante ressaltar que a rapidez, referente à velocidade de processamento e de transmissão de informações, age diretamente na percepção do jogador de que o diálogo possibilitado pelas instalações acontece “ao vivo”. Essa noção de “tempo real” se difere entre os processos perceptíveis para o homem e os processos que acontecem no interior dos aparelhos. Flusser (2008), ao abordar as características temporais imputadas aos aparelhos, diz que

> os aparelhos deveriam computar coincidências com rapidez tão grande que a coincidência desejada ocorresse não em tempo astronômico, mas em tempo humanamente aproveitável [...] A “decisão” humana, a “liberdade” humana é, pois, capacidade de fazer parar o aparelho automático no instante desejado. Eis a “programação” inicial dos aparelhos (FLUSSER, 2008, p. 74).

Para Edmond Couchot (2003), o tempo nas imagens de síntese [as imagens técnicas] não corresponde ao tempo universal que permeia o mundo e a realidade da percepção humana [as horas, minutos e segundos], ele corresponde a um tempo aberto, sem especificidades e sem orientações particulares, sem começo e fim, pois não age sobre nenhum fato em si, “já que nenhum objeto real, preexiste a sua ação” (SOUZA e FRANCO, 2012, p. 530). A composição desse tempo é feita por milhares de operações lógicas [pelos cálculos] que partem da ação do interator [jogador] e que respondem a ela através da modificação da realidade simulada [desenhos projetados], orienta (COUCHOT, 2003).

A diferença entre o tempo universal e o tempo das máquinas pôde ser notada no processo de transmissão de vídeo em *streaming* nas duas instalações. O jogador percebia que em alguns momentos havia uma elipse de tempo nas imagens capturadas pela câmera e posteriormente exibidas na tela de seu computador.

A obra interativa performática Casa_Comigo

[no primeiro dia fez-se a luz, a transmissão, as imagens e o diálogo]

Dois sofás de cores indistinguíveis e uma televisão compõem a cena projetada do ato artístico Casa_Comigo. No centro da imagem, um quadrado luminoso marca a moldura do ambiente ainda desconhecido. Do lado esquerdo uma pessoa está sentada, atenta à televisão e ao notebook. Alguns usuários, jogadores anônimos, fazendo uso de seus equipamentos de conexão à rede mundial de computadores, observam incólumes desde o ambiente de seus portos-seguros atentos aos movimentos ou distrações que possam surgir no vídeo transmitido via streaming[19].

A transmissão não informa qualquer sinal de som. Um quadro absolutamente silente onde só há imagem em movimento. Os visualizadores, delatados somente pela quantidade de visualizações expostas no player de streaming – ao qual apenas o regente do ato artístico tem acesso -, praticam o comum e angustiante ato de esperar. Tantas e excessivas são as esperas nos bancos, no trânsito, na escola, no trabalho e em tantos outros lugares, que nas telas dos dispositivos tecnológicos conectados ao vídeo viceja a esperança de findar tal angústia. Em uma época em que o imediatismo domina anseios e necessidades básicas dos seres humanos, a relação com a tecnologia também alimenta a ideia de que os processos mais lentos extinguem-se, dando lugar à hipervalorização da velocidade em que vida e morte devem acontecer.

Tal imediatismo e a hipervalorização da velocidade fazem referência à ideia de tempo real, do fortalecimento do tempo presente: aqui, agora. Os mecanismos tecnológicos trabalham de forma a otimizar o tempo, impulsionados pela pressão da avalanche tecnológica pela qual a sociedade é empurrada em alta velocidade. As ações devem ser executadas no momento e tempo esperado. Ora, se há o comando dado pelo usuário à máquina, esta deverá responder prontamente. Afinal, ela foi construída para atender às demandas de um sistema econômico-político-cultural onde o tempo é moeda preciosa.

---

[19] Tecnologia utilizada para transmissão/fluxo de conteúdo midiático em pacotes. O conteúdo é fragmentado na saída do servidor e remontado na máquina cliente/usuário. Este processo aperfeiçoa a recepção do conteúdo pelo usuário, permitindo a exibição de vídeos em tempo real e ao vivo.

A indústria tecnológica definiu rapidamente o caráter e o valor da moeda tempo. Inicialmente a Lei de Moore, aplicada aos processadores dos computadores, determinava que a cada 18 meses a tecnologia dessas centrais de processamento dobrava. Facilmente pode-se perceber que a lei era também aplicável não somente a este componente tecnológico especificamente, mas a toda capacidade tecnológica industrial. Para compreender a velocidade dos avanços tecnológicos, será utilizado um trecho da publicação de Laymert Garcia dos Santos (2009, p. 288), sociólogo brasileiro, no livro Culturadigital.br:

> Conheci há dois anos um grego, Konstantinos Karachalios, que fez a seguinte observação: “Se você considerar o progresso tecnológico realizado no ano 2000 como uma ‘unidade de tempo tecnológico’, então calcula-se que o século XX teve, ao todo, 16 dessas unidades. Todo o século XX é equivalente a apenas 16 anos do progresso tecnológico medido pelo ano 2000; isto é, em termos tecnológicos o século todo poderia ser comprimido em apenas 16 anos, com desenvolvimentos cada vez mais concentrados em seu final. Levando em conta esse efeito de aceleração, você poderia imaginar quantas unidades de tempo tecnológico nós e nossos filhos vamos experienciar (e ter de enfrentar) durante o século XXI? Aparentemente, haverá mais do que 100, mas você pode imaginar quanto? Bem, se você simplesmente extrapolar a tendência atual, assumindo que não ocorrerão desastres em larga escala e a longo prazo, pode ser que tenhamos que lidar com um progresso tecnológico equivalente a 25 mil anos (baseado na tecnologia do ano 2000) dentro de duas gerações. Mesmo que você considere ‘apenas’ mil anos, teremos que enfrentar desafios semelhantes aos que a maioria das populações da África ainda está enfrentando, populações que foram catapultadas da idade da pedra ou do ferro na modernidade, dentro de 2 ou 3 gerações.”

Compreensível, todavia acostumados com a necessidade de retorno rápido aos comandos direcionados às teclas de vários aparatos, que no ato artístico Casa_Comigo, esperam, estes usuários, com certo frisson. Um termo de conduta foi estabelecido como condição para o acesso à interface de interação da obra. Isso se fez necessário devido à natureza imprevisível das imagens que poderiam surgir no contexto de realização do projeto. Afinal, com o anonimato dos usuários garantido, a barreira do pudor e/ou das amarras sociais sofreria diversas rachaduras. Pretendia-se, com isso, evitar que as imagens com teor sexual, preconceituoso e até mesmo violento pudessem proliferar e ocupar grande parte do tempo e espaço da intervenção digital. Foi essa condição da imagem na sociedade pós-moderna que desencadeou a sensação de incômodo em Jean Baudrillard (1991). É como se

alguém entrasse em uma sala de espelhos e não percebesse outra coisa a não ser ela mesma, confundindo-se, desorientando-se.

"É aí cara, essa é a sua transmissão" foi o primeiro traço a ser transmitido após aproximadamente 12 minutos de iniciado o ato artístico. Logo em seguida, surgiram vários desenhos imaginados pelos usuários. Os desenhos se sobrepuseram, dando inicio à miscelânea de imagens projetadas no decorrer dos dois dias restantes de performance. As pessoas desenhavam em uma área similar ao software *Paint* do Microsoft Windows, ou de ferramentas gráficas semelhantes em outros sistemas operacionais. Em menos de cinco segundos, o fruto da habilidade técnica com o mouse aparecia projetado em uma sala de estar e projetado novamente através da câmera visualizada no player do site.

Para participar do Casa_Comigo, os internautas acessavam a página do projeto, disponível no endereço http://abre.ai/casa_comigo. Alguns vídeos randômicos relativos à vida pessoal do artista rodavam como plano de fundo para o texto inicial que instiga a performance. O propósito do vídeo foi familiarizar o usuário com momentos íntimos da vida do artista.

Antes de fazer uso da ferramenta midiática que permitiu aos jogadores projetarem suas imagens, eles deveriam aceitar o termo de conduta[20]. Em seguida, passavam à próxima fase. A participação anônima afasta a possibilidade de identificação do olhar. Os posicionamentos políticos e estéticos dos jogadores permitiram a digitalização de imagens que proporcionaram o dissenso entre os usuários pelo menos enquanto conteúdo e forma.

Neste contexto surgiu a dúvida se imagens eróticas dominariam o repertório da intervenção. Entretanto, na lista de imagens projetadas durante o Casa_Comigo foram verificados somente quatro desenhos que pudessem remeter ao erotismo ou pornografia. E mesmo que este tipo de imagem digital tenha sido

---

[20] Texto do termo de conduta na íntegra: "Atenção - Esta é uma produção acadêmica de cunho artístico. Ao clicar *CONCORDO* você estará aceitando a exibição de imagens que podem conter conteúdo explicitamente violento, sexual e/ou preconceituoso. Caso tenha menos de 18 anos só deverá acessar o site com autorização dos pais ou responsáveis. O autor se isenta de qualquer responsabilidade pelo acesso indevido, a partir da declaração representada pela concordância deste acesso. Está isento, ainda, pela disponibilização de conteúdo indevido, por parte dos usuários do site.".

minoria, causou impacto em algumas pessoas, que manifestaram sua indignação. Como disse Lorena Cintra, uma jogadora que se revelou durante o processo, sobre um pênis projetado na parede: “nossa que absurdo desenharem isso”.

As intenções dos usuários compuseram as variadas narrativas. Relações de afetos e desafetos surgiram no ambiente da sala de estar. Algumas pessoas faziam questão de se revelar assumindo a autoria da imagem. Outras pessoas compartilhavam anonimamente seus desejos. Diálogos permeados por monstros, super-heróis, corações e estrelas. Simulações de pênis e vaginas dividiram espaço com figuras de cachorros e paisagens. Tais imagens díspares contaram histórias[21].

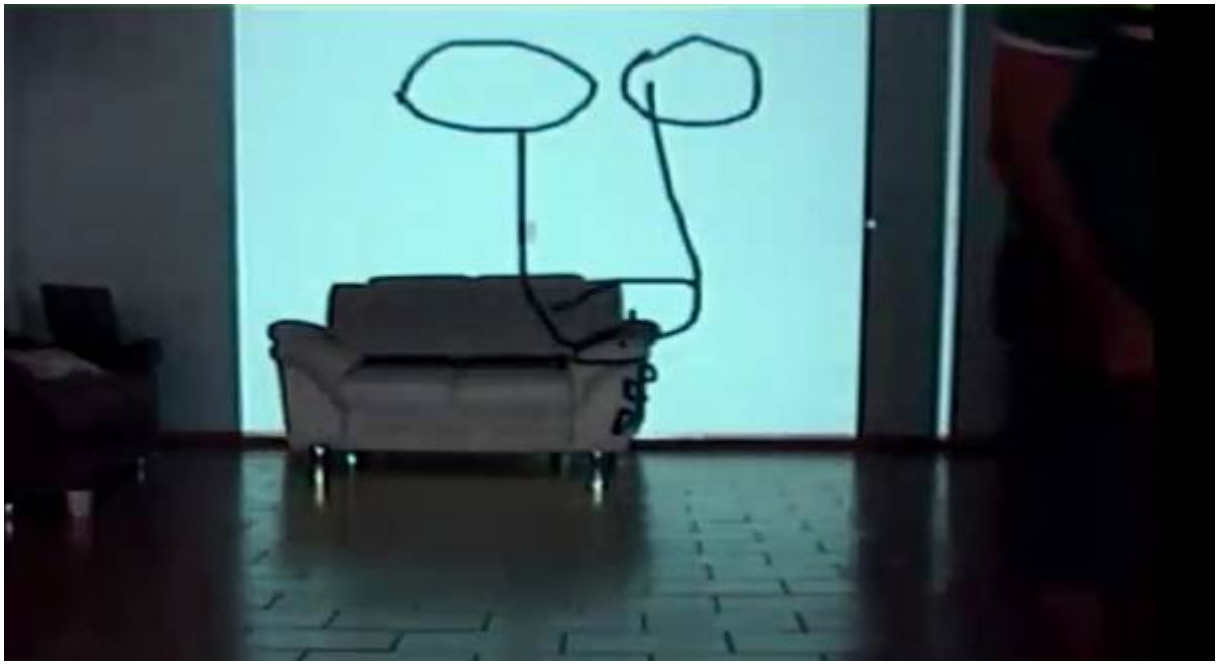


Figura 19: projeção de um pênis por um usuário anônimo

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

[21] Os vídeos dos três dias de ato artístico estão disponíveis no endereço **http://bit.ly/casa_comigo**

Figura 20: imagem de cachorro que contrasta à imagem do pênis

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

Imagens técnicas, tecnologia e jogo em Casa_Comigo

O computador está presente nos mais variados e peculiares espaços. A estratégia da máquina econômica galga ambientes prometendo por meio de artefatos tecnológicos melhorar a vida das pessoas, afinal, não é necessário mais sofrer para estacionar o carro em vagas de difícil acesso, o computador de bordo estaciona automaticamente para você. Porém essas facilidades não escapam ao crivo do olhar crítico. O computador e todo derivado dos processos tecnológicos que ocorrem no interior das caixas pretas (FLUSSER, 2008), sensibilizam e conquistam legiões de seguidores oferecendo soluções para os mais variados problemas do cotidiano. Portanto:

> A era pós-industrial tem no computador o ícone das tecnologias da informação e comunicação (TICs). As TICs caracterizam-se por acelerar a velocidade do homem no espaço e no tempo, dotando-o da simultaneidade das imagens e dos simulacros que preenchem os vazios de suas distâncias e os pesos de suas aproximações. (MARTINS, 2009b, p. 05)

Ao considerar essa questão, é possível pensar em uma em uma sociedade de pós-tradição? O homem pós-histórico sobrevive em um contexto onde as antigas

referências tradicionais não se sustentam mais? A condição de usuário passivo das redes telemáticas permeou o comportamento do sujeito em um ambiente de proliferação de imagens. Respostas tentadoras são oferecidas através dessas imagens que normatizam e localizam os olhares alheios. Soluções fáceis e acessíveis que em grande parte inibem ou atrofiam a habilidade orgânica de pensar e de criar dos seres humanos. Os media se transformam na referência para o posicionamento das pessoas.

No posicionamento pessimista de que não se convive com as tecnologias, mas que se vive para elas, abordado também por Flusser (2008), o projeto artístico Casa_Comigo pressupôs, portanto, uma ação envolvendo a relação dialógica dos usuários anônimos com as imagens técnicas por eles imaginadas. Foi, por conseguinte, uma tentativa de compreender o olhar ansioso do expectador em materializar suas intenções no vídeo transmitido ao vivo. Olhar esse cobiçado pelas imagens, que seduziam e incentivavam outros jogadores a alimentarem a performance com figuras, que se amparavam digitalmente na parede.

O poder simbólico dessas imagens projetadas pôde ser percebida na experiência dos jogadores envolvidos no Casa_Comigo. Os usuários demonstraram o interesse no jogo a ponto de considerar a imagem da parede como item fundamental para o processo comunicacional entre eles e o ambiente onde ocorreu a intervenção artística. A questão é que nenhum dos usuários participantes da intervenção artística realmente olhou para uma parede física. O que eles observavam era a imagem digital de uma parede, projetada na tela de um monitor, preenchida por manifestações de seus imaginários. Um processo que pode ser percebido como uma relação metalinguística onde imagens são reprojetadas por outras imagens.

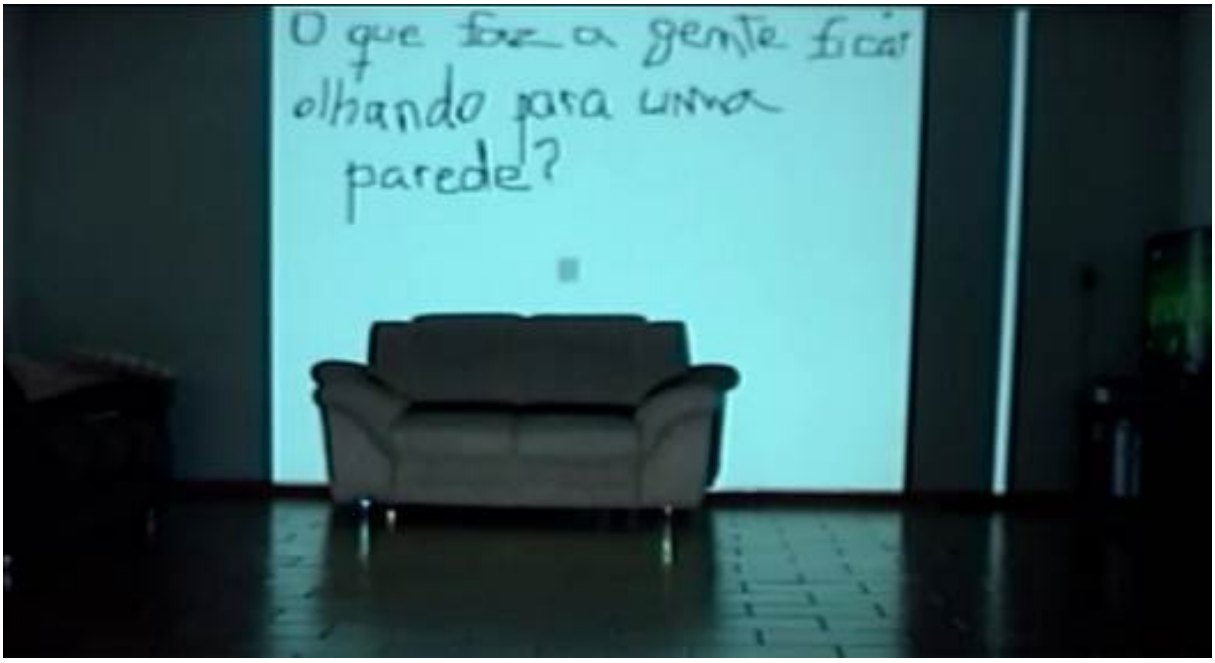


Figura 21: A gente está olhando para uma parede de verdade?

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

Figura 22: A parede fala?

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

As imagens técnicas formavam incessantemente o repertório permitido pelo jogo Casa_Comigo. Dentro das regras que orientam e definem possibilidades, pensamentos e intenções se transformam em imagens e estas, por sua vez, são

contextualizadas em outras imagens transmitidas frame[22] a frame através do vídeo. Imagens essas que, ao serem imaginadas pelos jogadores, só são possíveis através de artefatos tecnológicos compostos por cálculos lógicos, também conhecidos como algoritmos.

Estes algoritmos orientam pontos que, semelhantes aos grãos de areia, são metodicamente programados em grande quantidade, a simular e representar o mundo natural em superfícies imaginadas, em telas. Imagina-se que um grão de areia, sozinho, não é passível de dar forma ao que se percebe como uma duna. Talvez se o observador estiver distante da duna, ele possa compreender que ela, em sua totalidade, é visualmente um ponto só, como uma pedra. Uma imagem de formato sólido. Ao aproximar-se do objeto, torna-se evidente que a duna é formada por incontáveis grãos de areia, em sua maioria quartzo, que arquitetados pelo vento e desfragmentados pelo chão formam as paradisíacas praias de Genipabu em Natal – RN, por exemplo.

Estes pixels impalpáveis e indivisíveis só podem ser agrupados por programas e operações abstratas. Essas condições formam as “projeções, imagens técnicas, hologramas: simulacros de linhas, planos, volumes” (MARTINS, 2009b, p. 03), que pretensiosamente projetam cenas e visões pré-programadas em um universo imaterial. Programas que suscitam desejos através da promessa de simular a materialização de bens simbólicos. São essas imagens eficientes, derivadas da codificação simbólica baseada em códigos estabelecidos que alimentam a efemeridade do sistema. O palpável se faz em via única na relação de poder que decodifica interesses. Através desse vetor têm-se aos olhos e não às mãos.

O principal caminho teórico/filosófico que auxilia a reflexão dessas complexas relações abordadas neste trabalho foi trilhado com algumas leituras de Vilém Flusser. Tal posicionamento funciona como um guarda-chuva, que protege e permite seguir pela estrada do cotidiano em dias tempestuosos.

---

[22] Menor unidade de tempo em um vídeo. Um *frame* ou quadro, em português, é composto por uma imagem fixa. As junções dessas imagens criam sensação de movimento e dá base a construção do tempo. Geralmente no cinema usa-se 24 quadros para formar um segundo. Na TV aproximadamente 30 quadros formam um segundo.

> Embora seja, frequentemente, referido como filósofo dos novos meios de comunicação na sociedade tecnológica, as motivações de Flusser não estavam exatamente nos media, mas nos seres humanos, sua habilidade para criar e pensar, para mudar a si mesmos e ao mundo à sua volta. Alguns estudiosos o tem considerado um dos pensadores cuja obra se perfilaria precocemente aos estudos culturais. (MARTINS, 2009b, p. 02)

Sob esta proteção é montada a lente pela qual se analisa o contexto histórico que faz o homem percorrer o caminho do concreto ao abstrato e posteriormente do abstrato ao concreto. São quatro as condições que determinam os passos rumo à abstração da dimensionalidade do mundo (FLUSSER, 2008, p. 14) e revelam a contradição dos anseios humanos. Primeiro a capacidade de fixação por meio da manipulação dos volumes, a criação de objetos. Com as mãos habilidosas pôde-se abstrair o tempo. O próximo passo foi fixar a visão e a memória por meio das imagens. A pintura retirou toda a profundidade que construía a cena do mundo natural orientado aos sujeitos frequentadores desse espaço por projetos. Bi-dimensionalizou-se o universo. No máximo, há então, imagens em perspectiva na melhor das perspectivas e más intenções.

As outras duas formas de abstração são as mais recentes temporalmente. Martins (2009b, p. 03) orienta que a necessidade de explicar a imagem embasada na linearidade histórica e no pensamento científico exige a sistematização dessas explicações em fios, linhas e outras formas. O universo textual surge respaldado pelo penúltimo anseio do homem no caminho para o universo zerodimensional.

> A radicalidade do homem histórico ao agarrar-se ao projeto de alcançar o núcleo do pensamento conceitual provocou o “esgarçamento” e o desfazimento desses fios (textos). Portanto, são rompidos os colares unidimensionais efetivando assim a quarta abstração das dimensões. (MARTINS, 2009b, p. 03)

Compreende-se esta quarta abstração como o universo nulo-dimensional. O conhecido mundo dos símbolos digitalizados que operam na formatação dessa dissertação enquanto é pensado, estruturado, escrito e provavelmente quando for lido. Agem também na vida, principalmente na perspectiva do jogo segundo Flusser (2008). Os jogos, que podem ser abertos ou fechados, possuem estruturas que orientam os jogadores, sendo que:

> para ser jogador, é condição de participação estar pronto a aceitar o repertório e a estrutura do jogo, e a brincar com os outros. Também é possível participar em mais de um jogo, o que implica na prontidão

> para abandonar um conjunto de repertório e estrutura para aceitar outro. Ou seja, é necessária uma flexibilidade para a substituição dos conjuntos de regras em pauta. (MARTINS, 2009b, p. 04)

Os jogos fechados são aqueles que possuem regras e repertórios fixos. Pode-se pensar no Truco, um jogo de baralho, onde apesar da aptidão de um jogador para enganar o outro por meio do olhar e do blefe ser essencial, a estrutura do jogo será sempre a mesma e o número de possibilidades de jogada limitadas. O jogo aberto possui dinâmica contrária. A vida, as relações sócio-culturais, bem como as artes e as línguas, podem ser consideradas como tal. O Casa_Comigo é uma tentativa de se mascarar um jogo aberto, onde apesar das possibilidades serem finitas, existe a potencialidade para se expandir em dimensões indefinidas através do fluxo de diálogos que as imagens têm o poder de permitir. As habilidades técnicas podem ser previstas devido à limitação da ferramenta, mas o artista-autor não possui capacidade de prever o desdobramento que o conteúdo do jogo pode gerar.

A performance foi realizada na premissa de que a maioria dos usuários não tinham conhecimento dos processos que possibilitavam a projeção de imagens durante o ato artístico. A condição de jogador passivo, potencializada pela emancipação do olhar crítico pelos aparelhos, libertou-os para a superficialidade. Inicialmente as imagens travavam batalha para ganhar espaço e tempo na projeção como imagens-monólogos e imagens auto-referenciáveis. Estas figuras não diziam e não pretendiam dizer algo que fizesse amarras coletivas ou que causassem um (in)cômodo e desejado transtorno criativo.

Ao mudar de posição, saí da zona de sombra do sofá e sentei no outro sofá localizado em frente ao projetor. Dessa forma causei ingenuamente uma alteração na manifestação de imagens. O reflexo brilhante imputado pela luz ao meu corpo permitiu revelar um dos processos que funcionava disfarçadamente aos expectadores. Com a atenção voltada para a possibilidade de interação com esse novo elemento, as imagens monológicas passaram às imagens que pretendiam o diálogo. Inicialmente elas dialogavam comigo, o artista. Posteriormente o diálogo aconteceu entre as imagens com pequenas intervenções direcionadas a mim. E por último as imagens dialogavam umas com as outras sem a minha participação.

O gatilho foi orientar o olhar do jogador para atender aos meus interesses enquanto artista. O brilho e o alto contraste observados pelos usuários fizeram com que eles alimentassem durante horas a estrutura artística da obra. Esta experiência enfocou a importância dos programadores de imagens (FLUSSER, 2008, p. 36) na sensibilização e sedução dos navegantes incautos. Por meio do deslumbramento os jogadores foram orientados a “estar” na sala de estar e sentiram-se como se lá estivessem.

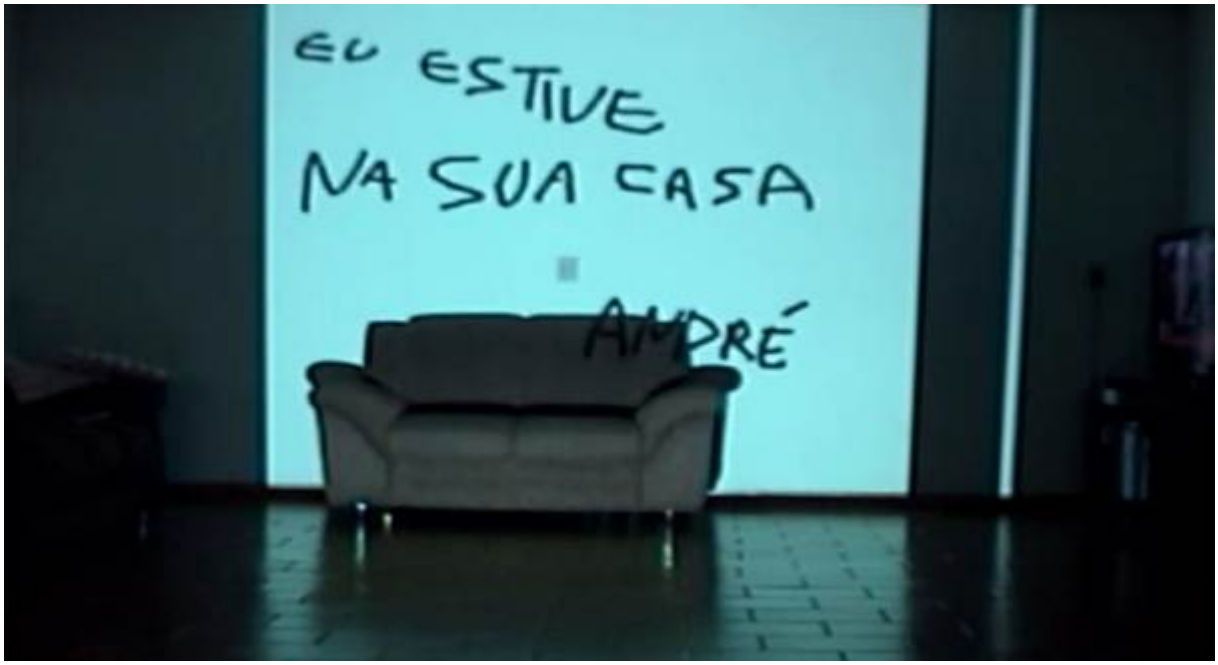


Figura 23: Estive na sua casa

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

A descrição textual e os vídeos que rodam como plano de fundo, a introduzir o Casa_Comigo, transmitem uma informação ingênua:

> (...) Uma espécie de Grande Irmão, você-voyeur, anônimo e ao mesmo tempo onipresente, observa seguro de sua privacidade, uma sala com dois sofás e uma televisão. Na ânsia de invadir o espaço doméstico, o canto íntimo do performer, e transformar o privado em público, tem em mãos uma ferramenta para projetar e compartilhar seus pensamentos, traumas, alegrias, ironias ou tudo aquilo que o concretiza como "humano". (CIRINO, 2011)

Inicialmente eu, como autor, acreditava que, ao transmitir um plano fotográfico da minha sala-de-estar, estaria tornando pública a minha intimidade.

Dessa forma, eu acreditava poder levar o usuário a compartilhar experiências em um ambiente íntimo. De fato, o jogador possui acesso à imagem de uma pequena parte do espaço doméstico, mas que não revela as minhas reais vivências mesmo porque, deslumbrado, o expectador não percebe que o protagonista é um artista que encena, performa a sua participação na tela do vídeo.

> É este envolvimento emocional que efetivamente causa a proximidade com o objeto representado e sua representação, reduzindo a criticidade da abordagem. Em outros termos, há um ofuscamento, identificado aqui pelo excesso de informações ditas novas (...) seja pelo impacto causado pelas imagens que seduzem o olhar, pela sua característica de luz emitida, algo identificado pelo termo deslumbramento. (ROCHA, 2011, p. 03)

O excesso de luz e/ou de informação pode causar ofuscamento não somente visual, mas sobre a orientação e direcionamentos a serem tomados. O brilho seduz o olhar como são os vagalumes atraídos pela luz da lamparina, mesmo que chegar ao ponto de atração signifique o fim. “De fato, quando estamos focados em determinadas informações, ficamos cegos a outras, ainda que estejamos diante delas” (ROCHA, 2011, p. 03).

O raciocínio é especulativo, mas permite uma aproximação simples. De certa forma, a estética das coisas brilhantes e coloridas possui base na evolução biológica com a premissa de que o brilho é atrativo. A necessidade fisiológica de procurar por água é um exemplo, pois a superfície brilhante nos permite vê-la através da grama ou lugares que normalmente não a veríamos. Os metais preciosos, brilhantes e raros, também sempre possuíram valor atrativo.

Esta atração pode ser usada para a construção de uma rede telemática que beneficie democraticamente as pessoas. Os programadores de imagens podem auxiliar a trazer nível de consciência aos jogadores, mesmo que por meio de deslumbramentos e encantamentos. É uma tentativa de fazer valer o ausente posicionamento crítico e profundo na politização das imagens que ocultam processos escusos. Alguns caminhos indicam que através do humor, do olhar incomodado e de brincadeiras pode-se encontrar terreno fértil para iniciativas potencialmente criativas e coletivas.

Essas imagens, situações, espaços ou sensações que não são reais, mas parecem ou possuem o potencial de ser, podem ser chamadas de virtualidade. O

cinema, o celular, o ciberespaço são alguns exemplos do que é permeado pela virtualidade. Quem nunca se imaginou no lugar de algum personagem do cinema? Quem nunca desejou viajar depois de ver uma foto de paisagem que o apetece ou até mesmo sentiu fome depois de ver um dos vários programas culinários que passam na televisão?

Figura 24: Projeção do que, segundo quem criou a imagem, viria a ser a paisagem ideal

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

Essas relações já aconteciam muito antes do uso dos aparatos computacionais que oferecem, em um primeiro momento, uma versão interativa da virtualidade. A ideia é ainda mais evidente se compararmos a virtualidade à imagem dialética oferecida pelas obras de artes plásticas, por exemplo. O olhar sobre essa versão interativa ainda é marcado pelas mesmas condições hierárquicas que definem o suporte tradicional. A construção de planos, profundidade, perspectiva e iluminação que residem na intervenção artística de Michelangelo, na Capela Sistina, foram metodicamente aplicadas para que pudessem imergir o frequentador nas histórias bíblicas. As imagens podem ser observadas de qualquer posição no interior da capela e dessa forma o mundo natural tridimensional se transforma no mundo polidimensional do eu interior.

Porém, a virtualidade não é um lugar inocente (MIRZOEFF, 1999, p. 91). É nas complexas relações culturais entre passado e presente, global e local que acontecem as práticas culturais da contemporaneidade permitindo, que se conceba o título paradoxal de realidade virtual. Quanto mais real pareça, mais interessados na virtualidade as pessoas ficam. O site[23] do Vaticano permite com que o usuário vivencie uma visita à Capela Sistina por meio de uma imagem em 360º. Uma das condições disponibilizadas durante a visita é a capacidade de ampliar a imagem em uma proporção não possível ao olho humano incompatível com a posição que o visitante teria se estivesse pessoalmente dentro da capela.

A possibilidade de fixar o movimento através de registros fotográficos e cinematográficos foi o que marcou a sociedade Moderna. A câmera obscura literalmente revela em filme características e situações peculiares da vida que eram resguardada exclusivamente à memória humana. O homem domina o tempo diminuindo ou acelerando narrativas sob a condição de imagens técnicas. Imagens essas que revelam mundos e desnudam os olhos, que rompem as barreiras impostas ao corpo e, sobretudo, possibilitam a projeção de outras histórias.

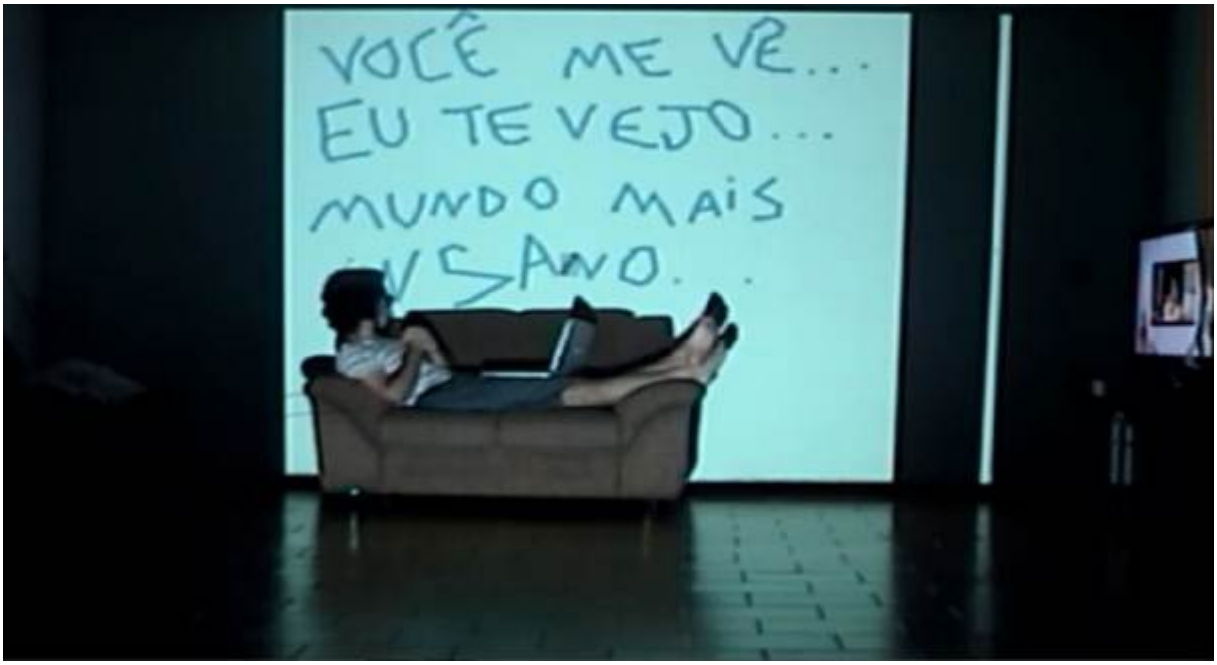


Figura 25: Mundo mais insano

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

[23] http://abre.ai/capelasistina - acessado em 28/10/2011;

Por que Casa_Comigo?

[a história antes da história de Brinca_Comigo]

A escolha pela performance Casa_Comigo, realizada e analisada no âmbito da experiência que colaborou para a reflexão nesta pesquisa, se deu pela minha experiência com trabalhos que envolviam tecnologia e interatividade. É recorrente nos estudos visuais e na cultura visual a realização de abordagens sobre assuntos que façam sentido em um determinado contexto, ou seja, no capítulo do cotidiano de quem tem o dever de olhar ou é olhado criticamente. Nada mais íntimo do que fazer parte daquilo que se deseja analisar, pensar, refletir, aprofundar e compreender, longe dos trejeitos exóticos de um turista que só visita e não deixa marcas ou é marcado.

E sob a tutela de uma chuva de imagens[24] e uma avalanche de imaginários projetados, como artista pude vislumbrar a utilização da experiência como uma primeira tentativa para discutir a questão central dessa dissertação.

Assumo que foram os elementos existentes nos entremeios complexos desta narrativa e do espaço de aprendizado pretendidos nesta pesquisa que me direcionaram não para encontrar uma resposta à minha pergunta, mas para sugerir outras perguntas. Um artifício para criar pontes, intrometer, incomodar, negociar ideias, pensamentos, observações, na intenção de refletir se sensibilidades operam no cotidiano da escola por meio das tecnologias da imagem. Tal artifício se chamou Brinca_Comigo.

[24] Essa *chuva de imagens* foi compilada em um vídeo de 1’48” intitulado IMAGENS NA PAREDE, UMA BRINCADEIRA NA REDE - Casa_Comigo, 2011

A instalação interativa Brinca_Comigo

[diálogo, brincadeira, brincálogo, dialogueira]

A montagem da instalação interativa Brinca_Comigo em uma antiga instituição de ensino público do Estado de Goiás foi precedida por três meses de aproximação e diálogos com o corpo administrativo e docente da escola. O contato prévio com uma das professoras que oferece a disciplina de artes na instituição foi a justificativa para o início dos diálogos e para afirmar o interesse da realização da pesquisa naquele espaço.

Eu acreditava que o meu interesse pela escola seria bem recebido pela instituição, já que a colocaria em destaque na minha pesquisa e consequentemente seria citada nos espaços acadêmicos de discussão. Poderiam até torná-la referência para realização de outras pesquisas na área de artes e cultura visual. Entretanto, a minha ansiedade e ingenuidade de quem nunca havia feito uma pesquisa de campo nesses modos revelou a mim, o meu equívoco. Desgastada por inúmeras relações anteriores com outros pesquisadores, a maior reclamação era a de que nunca existira, de fato, uma moeda de troca que beneficiava ambos os lados. Nessa relação, segundo o corpo administrativo da escola, somente o pesquisador fora beneficiado e, logo depois de terminada a sua pesquisa, esquecia-se da escola. Deixaram claro que as novas relações não poderiam ser benéficas em uma única via.

Ao compreender o posicionamento do corpo administrativo da escola, adotei como estratégia a oferta de prestação de serviços relacionados à informática. Eu dei manutenção em algumas máquinas da parte administrativa e instalei alguns programas que estavam em falta. Em troca, eu tive a permissão para a realização da pesquisa de campo na instituição. Para a minha surpresa, o rápido aceite me adiantou algumas questões com as quais eu tive que lidar nesta relação. Durante o período compreendido entre setembro e outubro do ano de 2012, meses que precederam a experiência de campo, pude notar a precariedade tanto da estrutura institucional quanto da estrutura física, relacionadas aos equipamentos e aos espaços destinados ao uso de aparatos tecnológicos.

Tomado ainda pela surpresa, pois esperava um conjunto de máquinas obsoletas, fui levado a uma sala cheia de equipamentos novos e que nunca haviam

sido utilizados. Inúmeras caixas estavam empilhadas meio a um amontoado de outros objetos destinados à limpeza da escola. A poeira por cima do papelão das caixas revelava que os computadores estavam guardados por um tempo prolongado. “Coisa de mais de um ano”, disse *Alex*[25], servidor público do Estado, que divide o seu tempo de trabalho entre vários afazeres, sendo alguns deles: zelar pela segurança do bem público, zelar pela segurança dos alunos durante o recreio e pelo suporte audiovisual e de informática para os docentes. “Acho que você vai ter um pouco de trabalho para tirar esses computadores daqui”, completou.

Com autorização da direção, selecionei cinco computadores e levei para a sala de apoio pedagógico da escola. Essa era a única sala que dispunha de sistema elétrico que suportava a conexão desses equipamentos. Antes de montar os equipamentos, procurei saber a procedência dos computadores. Foi explicado a mim que essas máquinas foram adquiridas em um programa federal de informatização das escolas por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2010b). Contudo, elas eram gerenciadas pelo Núcleo De Tecnologia Educacional do Estado de Goiás – NTE/GO (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2010).

A movimentação das máquinas gerou um conflito entre Maria, a diretora da escola, e Joana, a coordenadora pedagógica do turno matutino. A coordenadora alegava que a utilização dos equipamentos sem a coordenação do NTE/GO feria gravemente as diretrizes do programa no qual as máquinas foram adquiridas. Afirmava Joana na discussão: “a escola não tem autonomia para operar esses equipamentos sem supervisão do órgão estatal responsável”. Iniciou-se um impasse sobre a destinação dos aparatos.

Algumas máquinas do lote adquirido pelo ProInfo tinham sido utilizadas para repor ou complementar departamentos carentes de equipamentos. Tanto Alex, Maria quanto Joana concordavam que os equipamentos não podiam ficar parados [eles haviam chegado à escola há mais de um ano] e a escola não podia ficar desamparada. Entretanto, a coordenadora pedagógica demonstrou preocupação

[25] O nome dos servidores envolvidos nessa pesquisa foi substituído por pseudônimo para garantir o seu anonimato e consequentemente protege-los da exposição de suas respectivas imagens e de suas opiniões.

sobre a destinação dos aparatos, dizendo que muitas pessoas se sentiam “donas” do bem público. Ela ainda alertou a mim, à diretora Maria e ao técnico Alex que a escola deveria arcar com as consequências caso os equipamentos fossem cedidos para a montagem da instalação artística Brinca_Comigo. Joana enfatizou o fato de estar ainda sensibilizada pela punição sofrida no tempo em que ela era professora dinamizadora[26] quando, de forma autônoma, utilizou os equipamentos da escola sem autorização do NTE/GO.

Após deliberação do corpo administrativo, a diretora da escola me permitiu utilizar apenas um dos 20 computadores armazenados em uma espécie de almoxarifado. Iniciei o trabalho de montar a máquina para fazer o reconhecimento de *hardware* e *softwares* pré-existentes. Pude atestar que, apesar das péssimas condições de armazenamento, o computador era veloz [velocidade de processamento satisfatória] e que suas peças estavam em excelente estado de conservação. Além do processador, outro elemento indicava a boa qualidade do equipamento. O computador, na configuração de fábrica, possuía instalada uma placa wireless. Esse último componente foi necessário para o pleno funcionamento da rede sem fio[27] que conectou os computadores na instalação interativa Brinca_Comigo.

Terminada a checagem dos elementos físicos da máquina, passei para os programas instalados nela. O sistema operacional ativo no computador era a versão 3.0[28] da distribuição *Linux* chamada *Linux Educacional* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). De acordo com o Centro de Computação Científica e Software Livre – C3SL da Universidade Federal do Paraná – UFPR o

> Linux Educacional é um projeto do Governo Federal que busca o melhor aproveitamento dos ambientes de informática nas escolas. Com a utilização do software livre, o LE potencializa o uso das

[26] Professor dinamizador é o servidor da Secretaria de Educação do Estado de Goiás – SEE responsável pelo zelo e pelo apoio nas atividades pedagógicas vinculadas as Tecnologias da Informação e Comunicação na escola que é lotado. Em 2011, O Governo do Estado de Goiás (2011), por meio da SEE, extinguiu a função enquadramento modular como diz a portaria Nº. 4060/2011-GAB/SEE

[27] A descrição detalhada do funcionamento da instalação interativa Brinca_Comigo pode ser vista neste capítulo no tópico *As entranhas de Brinca_Comigo na p. 52.*

[28] A última versão desse sistema operacional é a versão 5.0

> tecnologias educacionais, garantindo melhoria de ensino, inserção tecnológica e, consequentemente, social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012)

Apesar do sistema operacional Linux Educacional ser endossado pelo Governo Federal, a diretora da escola havia solicitado que eu instalasse outro sistema operacional. A justificativa por ela dada foi a de que ninguém conseguia operar o sistema Linux Educacional. Todos na escola estavam mais acostumados com a interface do sistema operacional *Microsoft Windows*.

Figura 26: Inicialização do sistema Linux Educacional instalado em um dos computadores da escola

Fonte: Renato Cirino Ano: 2012

Combinei com ela que instalaria um sistema operacional baseado em *softwares* livres para que a escola não sofresse nenhum tipo de punição relacionada a pirataria ou licença de *softwares* proprietários. Escolhemos o *Ubuntu*, que com o seu lema

Linux for human beings[29] era o sistema operacional que mais se assemelhava à interface do Microsoft Windows.

Figura 27: Uma das telas de entrada do sistema operacional Ubuntu

Porém não consegui realizar a instalação do sistema operacional Ubuntu no computador. A máquina possuía um sistema de segurança digital e outro sistema de segurança físico que inviabilizaram qualquer tipo de violação ao computador. A partir disso, concordamos que era necessário procurar os órgãos competentes do Estado de Goiás para nos auxiliar no processo de uso dessa máquina. A diretora ficou responsável sobre a resolução dessa demanda.

Nesse espaço de tempo foi-me oferecida a oportunidade de apresentar a todos os professores da escola a minha pesquisa. Combinei com Alex para que no dia fossem disponibilizados os equipamentos de projeção e de som para a

[29] Em tradução livre: Linux para seres humanos

apresentação. Infelizmente, no dia da apresentação, não foi possível utilizar os equipamentos solicitados, pois os mesmos já estavam em uso. A escola possui apenas dois projetores [um deles foi consertado por mim] e uma caixa de som. Em um choque de atividades, as coordenadoras pedagógicas deram prioridade a outro encontro. Após a minha preparação, as coordenadoras pedagógicas reuniram os docentes durante o intervalo para que eu pudesse explicar o projeto. Ao término da apresentação percebi que muitos professores estavam dispersos e conversavam sobre outras coisas [o vídeo sobre o projeto foi apresentado em um *netbook* de 11 polegadas]. Contudo, os que dedicaram atenção a mim elogiaram a iniciativa e demonstraram interesses variados em minha entrada na escola. Desses professores, muitos chegaram até mim para relatar as péssimas condições das estruturas físicas e tecnológicas da instituição. Sentiam-se abandonados pelo Estado, pois sabiam que a direção da escola se esforçava bastante para dar melhores condições de trabalho. Senti que alguns professores se aliviaram imaginando que talvez eu pudesse resolver algumas dessas questões para eles. Expliquei novamente qual era o foco da minha presença na escola, mas que faria o possível, dentro das diretrizes da Escola e da permissão da diretoria, para aperfeiçoar o uso dos computadores.

Uma semana após a apresentação do projeto para os professores, Maria, a diretora da escola, afirmou que não obteve retorno do NTE/GO para que pudessem nos auxiliar na montagem e manutenção das máquinas. Sensibilizada pela falta de equipamentos disponíveis para a realização de Brinca_Comigo, a diretora resolveu ceder alguns equipamentos antigos e que não estavam mais em uso. Ela autorizou que eu selecionasse alguns computadores de um grupo de máquinas que estavam em desuso pelo fato de estarem possivelmente com defeito ou de serem muito antigas. Havia ainda uma outra complicação: esses computadores foram danificados por uma chuva em 2011, quando a sala onde eles estavam instalados fora inundada por água e lama.

Para me ajudar na atividade de manutenção desses computadores, convidei Wilder[30], que além do apoio logístico, programou o sistema de Casa_Comigo e Brinca_Comigo. Fomos à escola durante o período noturno, pois nesse horário, segundo a diretora Maria, teríamos maior tranquilidade e autonomia para operar as máquinas. Assim que chegamos à escola fomos escoltados para uma sala onde estavam guardados os computadores. Selecionamos sete computadores para atestarmos suas respectivas condições de uso.

A diretora nos cedeu o espaço da coordenação do período vespertino para trabalhar, pois a sala do período matutino era dividida com os coordenadores do período noturno. Iniciamos o trabalho poucos minutos após as 19 horas, quando finalmente transportamos todas as máquinas para a sala destinada à manutenção.

Figura 28: Espaço de trabalho cedido pela diretoria - coordenadoria do período vespertino

Fonte: Renato Cirino Ano: 2012

[30] Wilder Fioramonte teve papel de destaque nas atividades desse projeto. Ele foi responsável por programar o sistema das duas instalações artísticas. Além desse papel, ele atuou também como suporte técnico e observador colaborador durante a apresentação das instalações.

O procedimento para averiguar as condições e funcionalidades do computador consistiu em checar se a máquina funcionava; conferir as configurações de hardware [memória, processador, espaço em hd]; checar o funcionamento dos periféricos [mouse, teclado] e por fim verificar as condições do sistema operacional instalado na máquina. Das sete máquinas, conseguimos aproveitar cinco. Nessas cinco máquinas, executamos o procedimento para limpar os componentes físicos, *hardwares*, e instalar os programas[31] necessários para acessar a interface Brinca_Comigo. As condições desses equipamentos eram muito precárias. Retiramos poeira, teias-de-aranha e areia das máquinas. Aproveitamos peças funcionais de máquinas com defeitos para melhorar o desempenho de outros computadores. Essas máquinas poderiam ser reutilizadas após a experiência.

Figura 29: Wilder executando o procedimento de limpeza na máquina

Fonte: Renato Cirino Ano: 2012

[31] Os programas instalados para acessar a interface de Brinca_Comigo foram o *Java* e os navegadores de internet, *Google Chrome* e *Mozilla Firefox*.

A sala onde efetuamos a manutenção nas máquinas era afastada dos pavilhões onde circulava o maior contingente de pessoas. A diretora da escola combinou conosco que nos avisaria quando fosse a hora de parar o trabalho para fechar a escola. Como estávamos isolados e não teríamos noção do tempo, aceitamos.

Aproximadamente às 23h15 saí da sala para checar se estava tudo bem e se ainda estávamos com o tempo para continuar a manutenção nos computadores. Em um corredor caminhei por volta de 30 metros até chegar a outro corredor onde pude ter visão do salão central da escola. Várias pessoas transitavam por este salão e, por isso, considerei que estava tudo bem em continuar com os afazeres. Voltei para a sala da coordenação e demos prosseguimento às atividades.

Incomodado com o silêncio típico de uma escola esvaziada, indaguei Wilder sobre o horário, que prontamente me respondeu: “23h45”. Saímos da sala para verificar até que horas poderíamos continuar a trabalhar. Para nossa surpresa estávamos sozinhos e presos na escola! Todos os acessos ao salão central e às saídas da escola estavam trancados. Começamos a chamar pela diretora, mas ninguém respondia. Durante 15 minutos nos esforçamos em chamar a atenção de qualquer um que estivesse na escola. Assovios, gritos, palmas e como resposta somente o silêncio. Tentamos verificar algumas alternativas para sair de lá e, para agravar a situação, começou a chuviscar. Cena que nada fica devendo aos filmes de terror, pois além da chuva, só havia luz no pavilhão onde estávamos.

Após se tornarem escassas nossas possibilidades de sairmos do local ou de sermos atendidos, resolvi, não sem hesitar, enviar uma mensagem para o celular da diretora. “Você pode não acreditar, mas estamos presos na escola”, dizia a mensagem. Rapidamente a diretora me telefonou expressando preocupação. “Não acredito que esqueci vocês na escola”, dizia, aflita, ao telefone. Eu questionei se não seria o caso de chamar o segurança de plantão para nos ajudar. O cenário ficou mais complicado quando ela respondeu que haveria três possibilidades: o guarda poderia não estar a serviço, ter faltado no dia [o que ela afirmou ser frequente], ou ainda estar na escola, mas bêbado ou dormindo. Caso o guarda estivesse em

serviço, poderia acontecer de ele não portar a chave das portas que davam acesso ao pavilhão onde estávamos.

A diretora tentou, sem sucesso, entrar em contato com o guarda ou com alguma outra pessoa que estivesse na escola. Ela nos orientou que pulássemos o muro da instituição para que não ficássemos presos. Para isso, indicou os caminhos a serem seguidos na tentativa de lograr êxito. Tivemos que passar por uma sala onde havia uma janela quebrada. Me pareceu que essa rota era de conhecimento comum à comunidade escolar, pois do outro lado da janela, havia uma cadeira amparada na parede marcada por outros calçados. Caminhamos até o muro onde encontramos o local que oferecia maior segurança para que pudéssemos pular. Era aproximadamente uma hora da manhã quando conseguimos sair da escola. Por volta das sete horas desse mesmo dia chegamos à escola para realizar a primeira intervenção com Brinca_Comigo.

Figura 30: Espaço utilizado como rota de saída da escola

Fonte: Renato Cirino Ano: 2012

Superadas as questões estruturais e tecnológicas, fizemos duas intervenções na escola[32] com um prazo de um mês entre elas. Essas experiências apontaram as principais diferenças conceituais entre as instalações artísticas Casa_Comigo e Brinca_Comigo.

O diferencial mais evidente entre as instalações foi que apesar das duas serem instalações interativas, Casa_Comigo era uma instalação interativa performática e Brinca_Comigo foi somente uma instalação interativa.

Em Brinca_Comigo, o espaço instalado e o corpo, como referências sensoriais e estéticas, se perderam no *frame* do vídeo exibido na interface da instalação. Eles não foram os elementos que direcionaram ou influenciaram na produção das imagens. A narrativa passou a ser dominada pelo contexto das manifestações afetivas dos jogadores [interatores]. Foram as múltiplas histórias, as sensibilidades compartilhadas que dominaram, através das imagens digitais, o espaço da projeção. Não existiu necessidade em simular intimidade, pois os espaços onde foram projetadas as imagens - a escola - e os sujeitos captados pelas câmeras - os estudantes - eram comuns e acessíveis para os sujeitos que desenhavam.

O repertório foi outro elemento diferencial entre as instalações. A instalação interativa Brinca_Comigo não possuiu repertório pré-programado [previsto], típico das ações artísticas performáticas. As suas regras e o seu repertório mudou constantemente a partir do instante em que cada jogador manifestava sua sensibilidade. Não havia como prever as ações dos jogadores de ambos os lados, pois não havia nenhum elemento visual ou sonoro que pudesse servir de ponto de apoio. Diferente de Casa_Comigo, onde a câmera era estática, em Brinca_Comigo os jogadores mudaram várias vezes o ângulo da câmera ou ocupando o *frame* de forma inusitada [ver Figura 13].

Foram esses diálogos plurais, as brincadeiras, os *brincálogos* e as *dialogueiras,* presentes no repertório da instalação, que subverteram uma possível relação autoral. Não há como identificar os autores no emaranhado de imagens

---

[32] A realização das intervenções foram explicitadas no *Capítulo II – Caminhos metodológicos – Ambiente de Pesquisa*

produzidas pelos jogadores anônimos. Nesse processo de esfacelamento da autoria, entra também a minha participação e a participação dos observadores colaboradores[33] durante a exposição. As intenções em Brinca_Comigo foram reveladas a partir do diálogo e da apresentação de nossos papéis durante a intervenção [os meus papéis e os papéis dos observadores colaboradores]. O propósito da brincadeira, expliquei, é que tentássemos agir como "gente livre que produz informações imagísticas e imaginárias em diálogo cósmico" (FLUSSER, 2008, p. 95), sempre em uma perspectiva solidária, colaborativa e coletiva. Essa era a proposta que eu havia imaginado para a brincadeira, a instalação Brinca_Comigo, na escola, uma possibilidade de se criar um jogo aberto onde todos os participantes seriam artistas engajados na "troca de informações para a produção de informações novas (de imagens jamais vistas). Será "jogo aberto", isto é, jogo que modifica suas próprias regras em todo lance" (FLUSSER, 2008, p. 96).

Em Casa_Comigo um texto autoral representava a minha intenção enquanto autor da obra, vinculando a experiência com a minha imagem, com o meu corpo. Essa é a última diferença evidente entre as duas instalações.

As entranhas de Brinca_Comigo

[a mágica revelada]

A instalação artística interativa Brinca_Comigo, no contexto desse trabalho, foi utilizada como ferramenta para a produção e coleta de dados. Para uma melhor compreensão do que viria a ser essa ferramenta, descreverei os componentes de instalação, bem como o funcionamento dos processos ocultos aos participantes da exposição. Essa descrição é a revelação da "mágica", é revelar as entranhas de Brinca_Comigo.

Os aparatos tecnológicos que compuseram a obra foram divididos em *hardwares (acessórios e dispositivos)* e *softwares.* A primeira divisão consiste nos elementos físicos da obra. Estes elementos estão listados abaixo:

---

[33] Ao todo foram convidados três observadores colaboradores. Quem são e quais foram os papeis desempenhados por eles está descrito no *Capítulo II – Caminhos metodológicos – Olhares curiosos*.

1. Dois computadores (foram notebooks e desktops de baixo processamento. O software da instalação foi desenvolvido para rodar em computadores tecnologicamente obsoletos);
2. Uma câmera de vídeo com microfone (condição para a transmissão do som para o software do Brinca_Comigo);
3. Um projetor de imagem;
4. Oito computadores de acesso público para a interação com a instalação, já que a obra não estava atrelada a um servidor conectado à internet[34];
5. Para rede local utilizamos equipamentos que conectaram em rede as máquinas que compuseram toda a obra (roteadores sem fio, cabos de rede e adaptadores sem fio);

Os elementos que constituíram a parte de software, ou seja, de programas que operaram na instalação artística consistiram em:

1. O programa Brinca_Comigo[35] que foi acessado por qualquer navegador de internet na rede de tráfego de dados local (já que o programa funcionava em um servidor local);
2. O programa de transmissão de áudio e vídeo[36] (este programa capturou a imagem e áudio do computador em que a câmera estava conectada e enviou para o software de recepção audiovisual);
3. O programa de recepção de dados audiovisuais[37] (codifica o áudio e vídeo recebidos pela transmissão da câmera e retransmite para o software do Brinca_Comigo);

Para o espaço de projeção, eu instalei um dos computadores com a câmera, microfone e o projetor. Todos esses elementos foram conectados à máquina que interligou as duas salas de aula. O programa de transmissão de vídeo

---

[34] Como o Casa_Comigo, o Brinca_Comigo também poderia ser acessado por usuários externos se a instalação estivesse atrelada a um servidor conectado à internet.

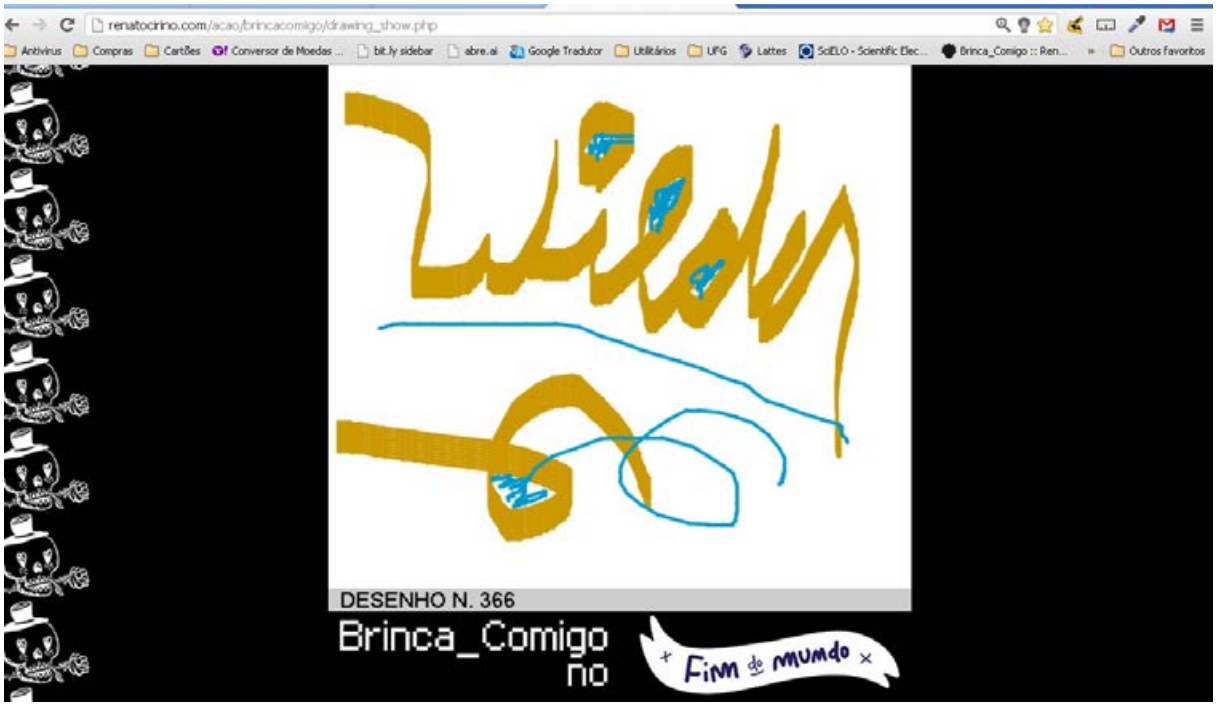
[35] Para testar o software Brinca_Comigo acesse o protótipo no endereço eletrônico http://abre.ai/brincacomigo

[36] O programa utilizado para tal tarefa foi o Visonair Ogg Streamer versão 1.8.4.43

[37] O programa utilizado foi o Icecast versão 2.3.3

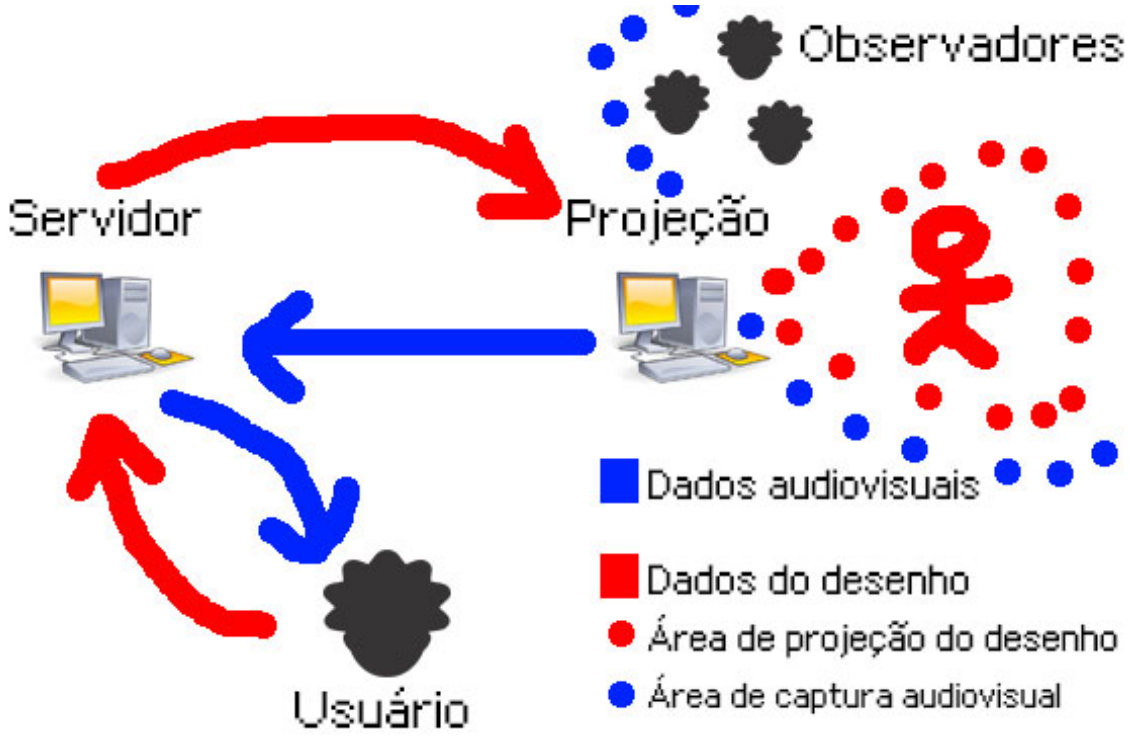
e áudio também foi instalado e configurado para transmitir para o software de recepção de áudio e vídeo a imagem e o som da câmera.

Escolhida a superfície física, na escola, que deu melhor visibilidade para projetar as imagens, o software de navegação de internet foi conectado à interface de projeção de imagens de Brinca_Comigo. Todas as imagens produzidas pelos usuários foram exibidas nessa tela.



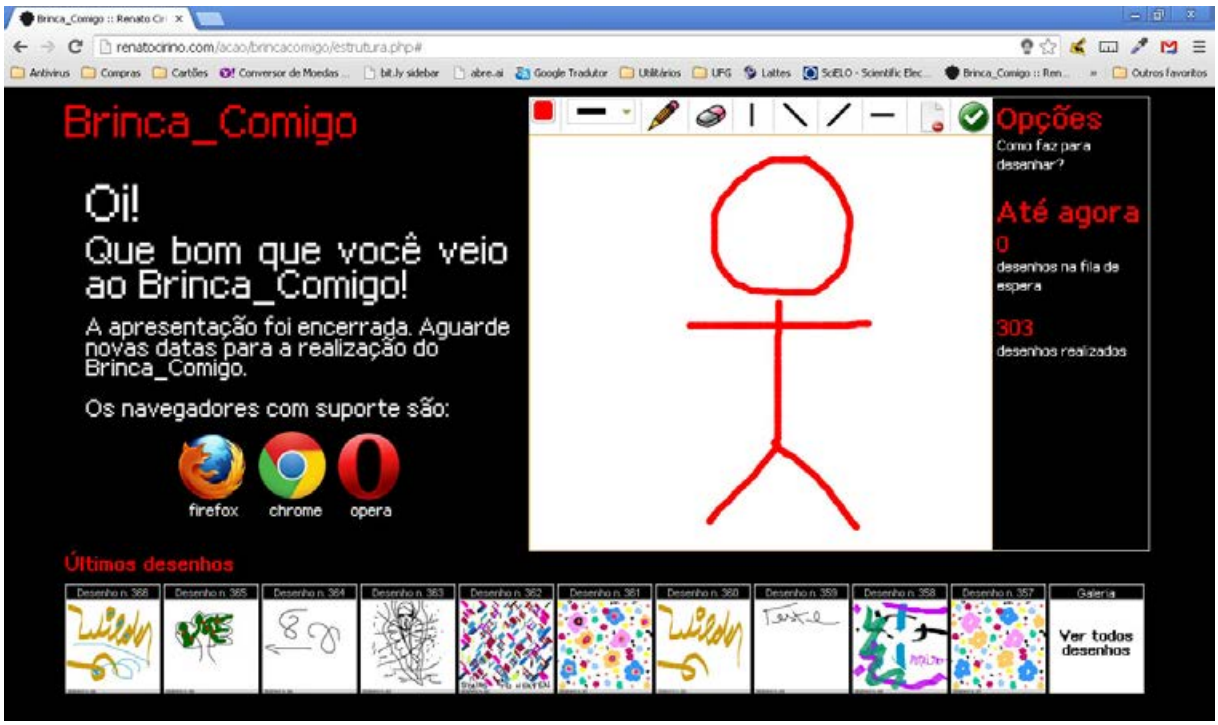
Esquema 1: Tela de projeção de imagens do software Brinca_Comigo

Para a sala de produção de desenhos eu instalei o outro computador. Ele cumpriu o papel de servidor e conectou os usuários à ferramenta comunicacional do Brinca_Comigo. No esquema a seguir, está o mapa de funcionamento da instalação.



Esquema 2: Funcionamento da instalação Brinca_Comigo

A máquina servidora também foi a responsável por transmitir os desenhos para a outra máquina e receber os dados audiovisuais da máquina de projeção (programa de recepção de dados audiovisuais). Esses dados audiovisuais foram, então, retransmitidos para os usuários que estavam a desenhar.



Esquema 3: Interface para desenho disponibilizada ao usuário

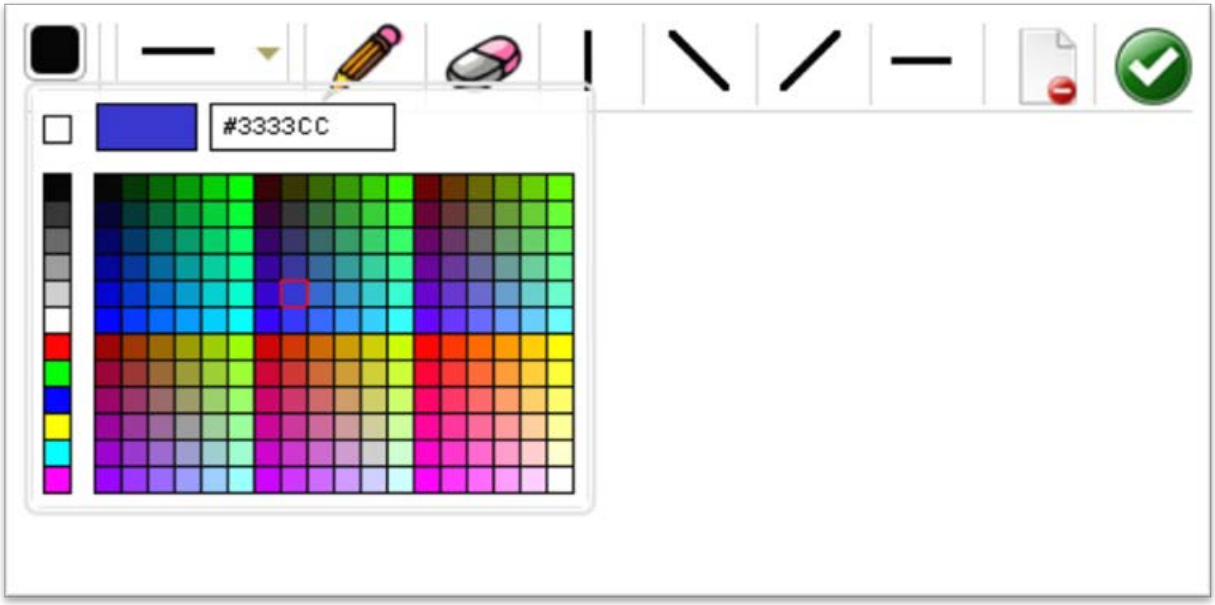
As funções disponíveis pela ferramenta definiram as possibilidades e as formas como os jogadores a utilizaram para produzir suas imagens.

A tela de desenho era composta por 10 elementos alinhados horizontalmente na parte superior da tela principal da interface gráfica da instalação. Cada elemento foi representado por ícones que antecipavam suas respectivas funções ou que indicavam de forma primária sua utilidade. Em caso de dúvida, o jogador contou com informação textual ao passar o *mouse* por cima dos ícones [Ao passar o *mouse* em cima da borracha surgia na tela um texto “borracha”]. Os elementos são descritos na ordem de apresentação da esquerda para a direita:

1. Caixa de seleção de cor;
2. Caixa de seleção de espessura do traço;
3. Lápis;
4. Borracha;
5. Forma 1 – traço vertical;
6. Forma 2 – traço diagonal esquerdo;
7. Forma 3 – traço diagonal direito;
8. Traço 4 – traço horizontal;
9. Novo desenho;
10. Enviar desenho;

Esquema 4: Todos os elementos funcionais que compuseram a ferramenta de desenho de Brinca_Comigo

A caixa de seleção de cor [esquema 5] era ativada quando o jogador posicionava o ponteiro do *mouse* sobre ela. Disponibilizamos 228 opções de cores pré-selecionáveis para os traços. O jogador ainda pôde digitar em campo de texto o código hexadecimal da cor desejada, assim ele contou com uma gama de 16 milhões de possibilidades entre cores, brilho e contraste.



Esquema 5: Caixa de seleção de cor

A caixa de seleção de espessura do traço [esquema 6] definiu o tamanho do traço que o jogador pôde fazer. Eram cinco opções disponíveis para a espessura.

Esquema 6: Caixa de seleção de espessura do traço

Foram disponibilizadas cinco ferramentas de traço [esquema 7]. Com o lápis o jogador pôde desenhar livremente pela tela; com os traços de forma [vertical, diagonal esquerda; diagonal direita; horizontal] ele tinha o traço pré-definido; com a borracha ele pôde apagar os traços realizados. Tanto a espessura do traço como a cor incidiam diretamente na estética do traço.

Esquema 7: Ferramentas para a produção de traços

Os botões representados pelos ícones de uma folha em branco e de um círculo verde [esquema 8] possuem a função de começar um novo desenho e enviar o desenho finalizado para a projeção, respectivamente.

Esquema 8: Botões para começar um novo desenho e para enviar o desenho a ser projetado

Na imagem que representa toda a interface digital de produção de desenhos de Brinca_Comigo [esquema 3], localizada na parte inferior do esquema, estava localizada a *timeline*[38] dos desenhos realizados. Nesse espaço, onde os desenhos estão alinhados horizontal e lateralmente, foram exibidas as últimas dez imagens projetadas pela instalação. Ao passar o *mouse* por cima dessas imagens, o jogador tinha acesso a cinco opções [esquema 9].

Esquema 9: Opções de operações com as imagens projetadas

Ao escolher a opção “Continuar” o jogador pôde continuar o desenho que já fora projetado. Uma cópia da imagem era enviada para a tela de desenho para que dessa forma o jogador fizesse a sua própria versão daquela imagem. Na opção “Responder”, o jogador pôde fazer um novo desenho em resposta ao desenho selecionado. Essa foi a opção mais direta no processo de diálogo entre os jogadores através das imagens digitais. Ao clicar em “Animação” o jogador pôde ver o processo de realização do desenho [os traços em movimento] e posteriormente a imagem finalizada. A função da opção “Visualizar” consistiu na exibição da imagem finalizada [sem movimento]. Em “Salvar” o jogador pôde arquivar a imagem finalizada em outros dispositivos ou espaços digitais de sua escolha.

[38] *Timeline – linha do tempo em tradução livre*

Na última opção da *timeline,* com o título “Ver todos os desenhos”, o usuário da instalação pôde acessar um mosaico com todas as imagens produzidas e projetadas pela instalação interativa Brinca_Comigo. As mesmas opções descritas anteriormente [esquema 9] também se aplicaram a estas imagens.

Esquema 10: Galeria de imagens projetadas de Brinca_Comigo

Os sujeitos imagéticos

[pelas entrelinhas narradas, pensadas e imaginadas]

As narrativas configuradas durante a performance interativa Casa_Comigo permitiram demonstrar, inicialmente, que as imagens são cada vez mais utilizadas como indicadores na construção de nossas identidades e do tecido social. Com a revolução das tecnologias da informação e comunicação a orientação pela mídia e seus entremeios fizeram com que as referências históricas de autoridade das instituições Família e Igreja perdessem força. Estes espaços de costumes, vivências e orientações tradicionais começaram a ceder território à nova forma e possibilidade dos sujeitos se posicionarem e de como eles são sensibilizados.

A modificação desses espaços e hierarquias sociais, bem como o comportamento dos sujeitos sociais, está ligada à transformação do sistema econômico vigente. A economia capitalista, em seu estágio inicial, foi baseada na

produção de bens utilitários como roupas, mesas, cadeiras, veículos etc, com consumo e utilização de fontes naturais [madeira, minérios, combustíveis]. Mas hoje, em todo o globo, a plataforma de produção do sistema econômico capitalista adiciona uma nova ordem na relação do consumo: o de bens simbólicos e de serviços culturais.

Para que o sistema econômico capitalista consiga se sustentar ele precisa se expandir. Os aparatos midiáticos, como a televisão, foram meios eficientes para que a vida social se tornasse cada vez mais mediada pelo mercado global de imagens, estilos e desejos que funcionam como combustíveis para o funcionamento da economia capitalista. As imagens passam a funcionar como vetor para acessar os sujeitos e manter a relação de poder através desses bens simbólicos. Neste contexto, a figura do sujeito que produz e principalmente consome imagens ganhou destaque. Esse é *o sujeito imagético*.

Em Brinca_Comigo, foi possível perceber que esse sujeito está sob forte pressão de interesses que permeiam os espaços do lado de dentro do muro das escolas. É no cerne da construção da concepção crítica e da formação do olhar do cidadão que agem vários processos inerentes à vontade do sujeito. São figuras que exibem jogadores de futebol, princesas de desenho animado ou reproduções de uma vida almejada. Tais imagens são relacionadas mais com anseios e afetos do que com o conteúdo das mesmas. Na figura a seguir, a manifestação de um dos participantes em Brinca_Comigo sobre a representação do estilo de vida ideal.

Figura 31: Imagem produzida na primeira intervenção artística com Brinca_Comigo

Participante da pesquisa, a Observadora[39], indagada sobre as possíveis reações que ela poderia ter quando exposta a uma imagem, confirmou a influência dessa exposição em sua vida cotidiana e emotiva:

> Se eu visse a imagem de um cara com a cabeça cortada, isso me daria medo. As imagens trazem várias reações. Tem um site que eu frequento muito que se chama ***We Heart It*** (2012)[40], ele é um site de imagens, uma rede social de imagens. [...]Para a gente que costuma ver imagens, eu digo que dependendo da imagem pode te trazer inspiração, do tipo, "nossa que lindo". Até mesmo quando você vê, por exemplo, um tópico de moda que inspira a você querer fazer

[39] Todos os sujeitos participantes tiveram sua identidade mascarada quando utilizada em imagens e os seus nomes substituídos por pseudônimos. A adoção por esse método é explicada no tópico *Sujeitos da pesquisa*.

[40] O We Heart It é um site baseado nos mecanismos das redes sociais orientados ao compartilhamento de imagens. O endereço de acesso é http://weheartit.com/.

> igual. A imagem é uma coisa que inspira a gente (OBSERVADORA, 2012)[41][42].

O pensamento normativo do currículo escolar em muitas situações não reconhece o sujeito imagético como produtor. Esse discurso é absorvido pelo estudante, como aponta Observadora em seu relato: “geralmente os professores costumam passar um texto, você copia, estuda aquilo e faz uma prova”. Por padrão, eles consomem as figuras que representam imageticamente as células do corpo ou que colocam mapas em que a Europa está ao centro. Provavelmente muitos estudantes nunca terão a chance de observar uma célula diretamente ou ir ao espaço para observar o planeta. Por isso deverão se contentar com as imagens das quais eles não poderão duvidar. Em outras palavras, o sujeito interessado não participa do processo de produção dessas imagens e não é consultado sob a forma de se relacionar com elas. Ele é obrigado a reproduzir e adotar imagens, muitas vezes tão distantes e irreconhecíveis, como referência. Imagino um oceano de horizonte extenso e longínquo. Nele navega um barco de onde são jogados ao mar esses sujeitos. Desesperados para não se afogarem, se agarram obrigatoriamente às peças que lhe são oferecidas para sustentá-los. Eles não importam se na imagem oferecida está uma boia ou uma bigorna.

Esta condição é referida por Brea (2005) quando trata do regime escópico estabelecido na contemporaneidade e ao qual tais bens simbólicos, como anseios e afetos, estão submetidos. Tal regime funciona com a premissa de que sempre há algo além da imagem com que se pode relacionar. São potencialidades de diálogos ou até mesmo de mecanismos ocultos que só se tornam palpáveis quando se enxergar além do óbvio. Sobre o regime, Brea descreve:

> Podríamos describir tal régimen escópico como uno de “inconsciente óptico”, dominado por la convicción de que siempre hay algo “que no vemos” en lo que vemos, o más exactamente algo que no (sabemos que) conocemos en lo que vemos. (BREA, 2005)

---

[41] Quando a palavra Observadora estiver citada sem qualquer complemento ela estará se referindo ao sujeito entrevistado; Para evitar confusão, os sujeitos colaboradores estão citados da seguinte forma: observador colaborador, quando não forem citados pelo nome.

[42] As falas dos sujeitos entrevistados foram mantidas e transcritas de áudio para texto sem nenhum tipo de correção em relação à língua portuguesa. A intenção é que possam ser percebidos os elementos sensíveis contextualizando o tempo e o espaço da experiência destes sujeitos.

A discussão promovida por Brea pode ser observada na obra de Jeffrey Shaw, The Golden Calf de 1994 (O Bezerro de Ouro[43]). Trata-se de uma obra da área de arte e tecnologia composta por um monitor digital e um pedestal branco, simples, sem ornamentos ou características que possam relembrar algum movimento artístico específico ou obras vinculadas ao caráter religioso do título O Bezerro de Ouro. O usuário é convidado a interagir com a obra apontando o monitor para o pedestal vazio. Dessa forma, quase que magicamente, o Bezerro de Ouro surge na tela do monitor.

À medida que o usuário vai se afastando, a imagem fica menor. Se ele aproxima o visor do pedestal, a imagem aumenta de tamanho. O usuário pode rodear o artefato digital e conferir a estátua por todos os ângulos. O curioso, nesta obra, é que se o usuário se aproximar bastante do objeto projetado na tela do monitor, ele pode atravessar a barreira que simula o material que contorna o bezerro e desta forma, acessar o interior da obra.

Figura 32: O Bezerro de Ouro

Fonte: http://www.jeffrey-shaw.net/html_main/show_work.php?record_id=94 Ano: 1994

[43] Tradução livre;

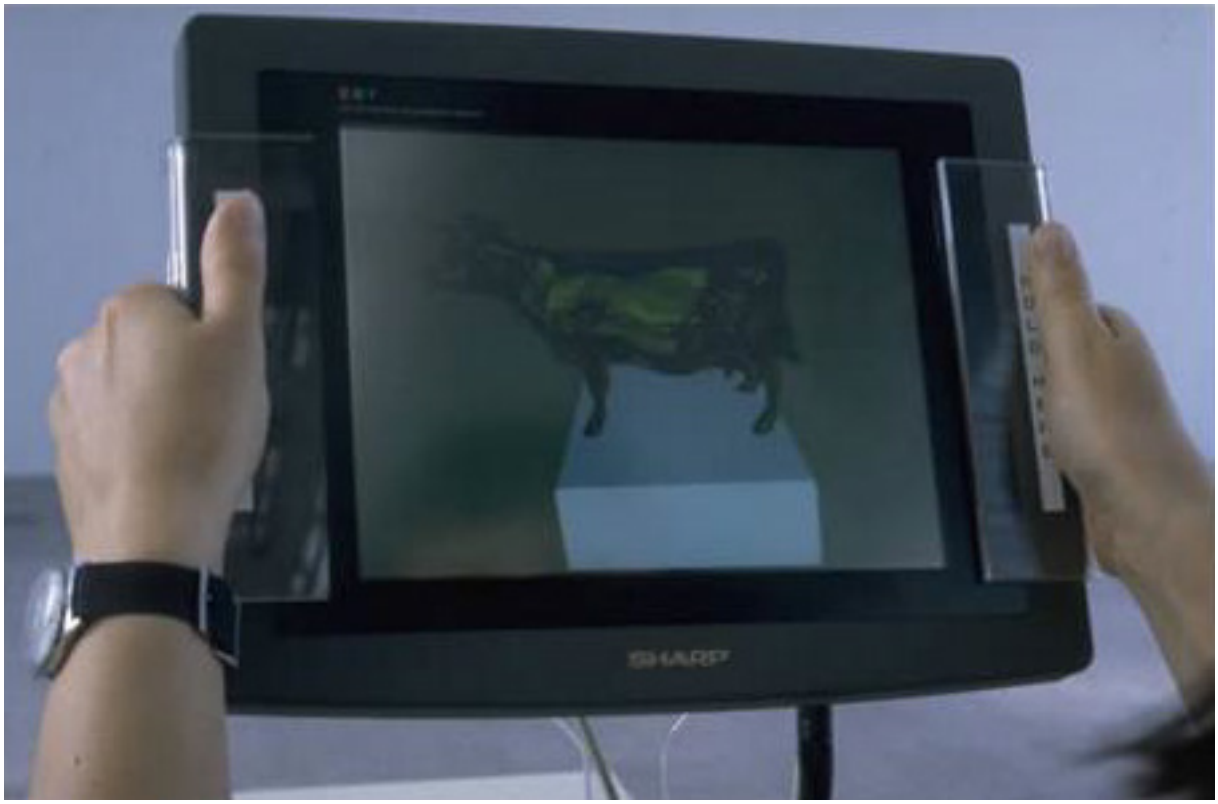


Figura 33: Aparato que possibilita a visualização de O Bezerro de Ouro

Fonte: http://www.jeffrey-shaw.net/html_main/show_work.php?record_id=94 Ano: 1994.

O que Jeffrey Shaw me revela ao adentrar no espaço interior do Bezerro de Ouro se assemelha ao que encontro no mundo natural ao olhar para o pedestal: a ausência. Mas tal falta é o pretexto para que o usuário, com suas vivências e experiências, possa completar o sentido ou dar outros sentidos para a obra em questão. Entretanto, ao se falar dos *mass media*, o manuseio desses espaços a serem completados pela subjetividade do sujeito social cai nas amarras e interesses de mecanismos escusos que trabalham na intenção de escravizar seu usuário/consumidor.

Nessas condições, analisa Stuart Hall (2011, p. 75) “somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha”. Percebo que as imagens ocupam posição de destaque não somente para a manutenção da relação de poder, mas que essa luta acontece de modo escuso ao olhar ingênuo ou desacautelado. Um supermercado cultural (HALL, 2011) que

possui prateleiras lotadas de bens dos mais variados locais do globo, mas esses bens não possuem, em seus rótulos, as orientações sinceras de seus produtores.

Entretanto é razoável analisar outras possibilidades que os artefatos midiáticos oferecem à sociedade além de vender cerveja e outras coisas de que as pessoas não necessitam. Marshall McLuhan, em seu livro O Meio é a mensagem, imaginou um mundo onde as culturas locais seriam subordinadas ao estilo internacional das mídias em massa (MIRZOEFF, 1999, p. 101). A ideia de vila global de McLuhan (2011) é insuficiente para descrever os complexos processos que constituem tais mídias em massa. A possibilidade de ser transportado para outro lugar, para onde normalmente não seria possível ir, fez a televisão ter sucesso como um canal midiático que possibilita oportunidades e experiências transculturais. A sensação de conquista da liberdade de trânsito, tão desejada pelo sujeito vagabundo descrito por Baumam (2005).

Em Brinca_Comigo houve a possibilidade de reconhecer esse sujeito que ousaria ao transitar nos espaços de produção imagéticos. Ele pôde tentar se libertar da condição de vagabundo (BAUMAN, 2005) e assim agir criticamente fazendo frente às produções midiáticas [as chuvas de imagens] as quais ele é submetido. Os sujeitos jogadores foram submetidos a uma possível experiência libertadora. Muito mais do que *turistas* (BAUMAN, 2005), que podem transitar pelo mundo quando bem entenderem, eles tinham o potencial de dominar o mundo, aquele universo em particular. Sobre esse potencial libertário, imbricando na imagem da existência humana, Flusser (FLUSSER, 2008) acrescenta:

> A liberdade do “eu” reside na sua capacidade de sintetizar as informações para que estas resultem em informações novas. A base da liberdade é o acaso que faz com que precisamente este cérebro[44] coincida precisamente com estas informações, mas sua tendência é deliberada: visa informação nova, visa o impossível, visa a aventura. (FLUSSER, 2008, p. 93)

[44] Cérebro, na reflexão de Flusser (2008), é o nosso *hardware* e também um produto da cultura. É nele que roda os pensamentos, desejos e vivências capazes de produzir o imprevisível possibilitando subversões de regras, impostas pela sociedade telemática, e criação de novos espaços libertários.

Sensibilidades projetadas

[nessa toada o fim da conversa fiada]

A empresa norte-americana Google tem divulgado na internet e nos veículos televisivos tradicionais do Brasil uma campanha com o slogan “A internet é o que você faz dela”. O objetivo dos comerciais é ampliar o uso do navegador Google Chrome e fortalecer a marca da companhia no mercado brasileiro. Em um dos vídeos da campanha, intitulado Querida Sofia, uma personagem cria após o nascimento de sua filha um email para ela. As cenas seguintes narram de forma documental a trajetória histórica de Sofia por meio de e-mails endereçados à criança pelo pai. O conteúdo desses e-mails, entre textos e anexos, revelam as intimidades do cotidiano desses sujeitos. Fotos do nascimento da personagem, vídeos do primeiro sorriso, de uma aula de balé e da primeira troca de dentição de Sofia compõem o conteúdo familiar das correspondências eletrônicas. O comercial termina com uma declaração do pai à Sofia. Ele diz que espera ansiosamente o dia em que ela possa acessar tais documentações e vivenciar com ele os sentimentos adquiridos no decorrer do registro. A imagem é cortada e, na sequência é exibido o slogan.

O mote da campanha é baseado na tentativa de humanizar e familiarizar o produto Google Chrome, aproximando-o da história e cotidiano das pessoas. As imagens são especificamente produzidas e organizadas de modo a sensibilizar o expectador. Tal situação induz o sujeito observador, com suas próprias histórias, a assumir as histórias cênicas e identidades ficcionais dos personagens. Portanto, reside na intenção da empresa a tentativa de se criar laços que permitirão, através do afeto, acesso direto aos sentimentos e aos anseios das pessoas. Em outras palavras, conhecerão intimamente os seus consumidores e prováveis consumidores.

Essas estruturas são eficientes ao tentar criar pontes que conectam histórias e interesses diversos. São incontáveis as pessoas que compartilham, a partir do ponto de imobilidade e do conforto e segurança de seus lares, informações e imagens que nada movimentam a potencialidade de criação coletiva. Funciona ao contrário. Essas imagens alimentam os bancos de dados de empresas que se aproveitam dessa fragilidade para seduzir um número maior de usuários.

Por mais que a televisão permita a discussão de questões que nunca seriam abordadas no seio das famílias tradicionais (MIRZOEFF, 1999), ainda assim os programadores de imagens cedem aos interesses individuais, que em nada acrescentam à possibilidade de um cérebro cósmico (FLUSSER, 2008). A construção de imagens que constituem meios efetivos no estabelecimento de relações dialógicas entre as pessoas fica a cargo da disposição de um novo engajamento político. A intenção não é lutar contra as imagens, mas sim inverter a função que elas podem assumir em sociedade e usá-las mais como diálogo do que como discurso.

Mesmo que possa parecer utopia, a visão romântica de Flusser (2008) sobre a conscientização dos programadores, fotógrafos, trabalhadores das caixas pretas e trabalhadores da imagem não está de toda desacompanhada. Surgem, em ambientes que permeiam o campo dos estudos culturais e da cultura visual, estruturas e jogos que primam pela sistematização e síntese da informação. Emerge, aos poucos, um novo nível de consciência: o nível da criatividade consciente (FLUSSER, 2008).

Essa criatividade se espalha pelas aberturas e rachaduras criadas nos ambientes rígidos da academia e se funde aos interesses libertários que transitam cautelosamente pelas ruas, pelas instituições e pela vida. O homo ludens (FLUSSER, 2008) há muito superou o homo faber, que se importava com a capacidade de se fixar volumes percebidos pelos olhos e dominados pelas mãos. O universo zerodimensional pode ser ocupado por esses jogadores conscientes e cabe a eles confeccionarem os mapas e pontes que conectam, em uma relação dialógica, outros jogadores distantes pela imensidão do vazio sem fim do universo dos pixels.

A imagem por si não significa possibilidade de projetar sensibilidades e muito menos promover diálogo. É “conversa fiada” (FLUSSER, 2008, p. 85), onde a informação por ela mesma se iguala ao status da arte pela arte. Informação redundante não gera processos realmente coletivos e colaborativos, já que não há o que se acrescentar. Os atuais aparatos tecnológicos foram concebidos para atender demandas pré-estabelecidas e para constituir visualidades programadas para divertir e falsear sentimentos e subjetividades. Entretanto é do sujeito social enquanto agente cultural, munido de olhar crítico e ferramentas como a cultura visual, a

responsabilidade de interpretar e possibilitar tais imagens, contextos e mecanismos a fim de transgredir um sistema fortemente estabelecido para um verdadeiramente coletivo e colaborativo. É necessário resistir. É importante se arriscar.

Tanto o Casa_Comigo como o Brinca_Comigo foram jogos que se sustentaram na tentativa do diálogo lúdico com vários jogadores através das imagens por eles imaginadas. Aventuras pela sobrevivência na difícil tarefa de em um universo extremamente abstrato materializar vários “eu” em “nós”. Amarras que fortificam os laços de resistência e possibilitam experiências verdadeiramente coletivas, cósmicas. Tais como os plânctons, que aos milhões são arrastados e resistem aos movimentos imprevisíveis das águas, e mesmo com perigos iminentes saem das profundezas abissais do oceano na dança naturalmente articulada para a sobrevivência. São grãos, minúsculos. São, concretamente, vida em pontos.

Figura 34: Uma brincadeira sobre a sobrevivência no universo dos pixels

Fonte: http://bit.ly/casa_comigo Ano: 2012

CAPÍTULO II

A leitura a seguir será conduzida pelas escolhas das ferramentas, métodos e abordagens utilizadas durante a realização do trabalho. Este capítulo antecede a discussão conceitual que determina as escolhas feitas durante a pesquisa.

Trata-se da forma, do jeito e do passo. A orientação pela receita para um projeto não embatumado.

Termos-chave: estudo de caso; instalação artística; entrevista reflexiva; observação;

Caminhos metodológicos

[das, nas e sobre fronteiras]

O objetivo desta pesquisa é compreender como as sensibilidades operam no cotidiano da escola por meio da instalação artística Brinca_Comigo. Dessa forma, proponho refletir sobre a experiência realizada em uma escola de ensino público e perguntar como interpretar os fenômenos e situações observadas direcionam para o desafio de escolher ferramentas, métodos e caminhos a serem trilhados.

Sendo assim, a intenção foi que estas escolhas pudessem tornar texto os fios do pensamento que desnovelaram sobre as experiências permeadas por brincadeiras, revelações e manifestações afetivas: sensibilidades projetadas e representadas por imagens digitais no processo de socialização dos estudantes com o Brinca_Comigo.

Para definir os recortes e compreender o objeto de pesquisa, a pergunta foi assim constituída: como os estudantes projetam sensibilidades por meio de uma experiência artística, envolvendo tecnologias da imagem e da informação, em seu contexto escolar? Procurei, portanto, recorrer às iniciativas que possibilitassem esta reflexão utilizando três estratégias para a produção, a coleta e a análise dos dados da pesquisa.

A primeira iniciativa foi desenvolver a instalação interativa Brinca_Comigo e adequá-la ao ambiente definido para o desenvolvimento da pesquisa. Uma instalação montada com poucos recursos financeiros, constituída em dois ambientes: o local onde os sujeitos produziram os desenhos e o outro local onde os

desenhos foram observados e projetados. Alguns aparatos como computadores, projetor e rede de conexão de dados não cabeada também foram utilizados.

A segunda iniciativa foi referente ao processo de coleta de dados. Esta é uma pesquisa qualitativa. Nesse campo, foram adotadas estratégias da intervenção, a entrevista reflexiva individual e a observação. O processo de observação foi dividido de duas formas: a observação pelo pesquisador (participante) e a observação (passiva) por sujeitos convidados.

Durante o processo de entrevista, os sujeitos participantes da pesquisa, solicitaram garantias de preservação de sua identidade. Essa questão será abordada no tópico “Sujeitos da pesquisa” e “Ambientes da pesquisa”. Para atender essa solicitação não foi divulgado o nome do local onde foi realizada a pesquisa e tampouco os nomes dos estudantes participantes.

As imagens que constam neste trabalho foram alteradas[45] para descaracterizar o nome da escola e a identidade das pessoas nas fotos. Ainda sim, os sujeitos participantes foram alertados, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que essas medidas não garantiriam o anonimato absoluto.

A iniciativa final para a utilização dos métodos escolhidos consistiu no cruzamento dos referenciais conceituais com a decupagem das entrevistas gravadas em áudio e vídeo e com os relatos oferecidos pelos observadores colaboradores convidados.

Caracterização teórica da pesquisa

[brincar para pesquisar]

Situada no contexto da pesquisa qualitativa, esta pesquisa deve ser considerada um estudo de caso. Já se sabe que a pergunta deflagradora do projeto parte de uma experiência singular (DEWEY, 2010) realizada no âmbito de uma prática artística. Dessa forma, a instalação de arte interativa, Brinca_Comigo, foi utilizada como ferramenta para coleta de dados.

[45] As imagens foram modificadas com a inserção de desenhos produzidos durante a realização da intervenção artística mascarando a identidade dos sujeitos.

Apesar de essas especificidades serem concentradas em um caso particular, a experiência em si permite a realização de inferências (SEVERINO, 2007), fornecendo referências que propiciem a criação de outras situações análogas. São ampliações da visão sobre um fenômeno e um contexto específico que facilmente transitam por outras trilhas sociais.

A instalação teve o seu foco intimista – traço da ação Casa_Comigo – alterado ao ser introduzido num espaço público, como o pátio da escola no momento do recreio. Ao invés de ser um Casa_Comigo, o ato passa a ser de forma lúdica e descontraída um Brinca_Comigo.

Tal abordagem permitiu situações inesperadas caracterizando tecnicamente o estudo de caso, pois se trata de estudar nas ciências humanas um fenômeno contemporâneo onde os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

A transformação deflagrada no ato artístico que, inicialmente, aconteceu em um espaço intencionalmente privado e fechado, e agora ganhou o status de ferramenta de pesquisa, ocorreu intencionalmente em um espaço público e aberto. E por mais que o ambiente onde se passaram as ações tenha sido completamente distinto, o objetivo da ferramenta se manteve o mesmo: permitir que as pessoas pudessem se expressar por meio de imagens digitais, transmitidas por meio das redes telemáticas.

A prerrogativa do jogo foi explícita. Os sujeitos envolvidos no processo sabiam que se tratava de uma intervenção com objetivos claros, e o mais importante, revelados. Na primeira intervenção, Casa_Comigo, os usuários não tinham contato com explicação alguma, além dos textos apresentados na interface, que tratavam de como operar a ferramenta. Também não possuíam contato físico com o artista, que de forma aleatória ocupava a tela sem revelar o motivo, ou se ausentava sem justificativas.

Diferentemente da situação acima, durante a realização do Brinca_Comigo, o contato se estabeleceu *in loquo.* O contexto e as motivações da intervenção foram apresentados, bem como os papéis e as responsabilidades de cada um durante o

envolvimento com a instalação. O artista-pesquisador ocupou ambos os espaços da instalação, o que não ocorreu na realização da instalação Casa_Comigo.

Objetivos da Pesquisa

[brincar para que?]

Ao formular a pergunta motivadora desta pesquisa, estabeleci também, o objetivo geral e seus desdobramentos em objetivos específicos. São os tópicos a seguir que constituem o eixo central da pesquisa e orientam as construções conceituais deste trabalho.

Objetivo geral

- Compreender como as sensibilidades operam no cotidiano escolar de uma instituição de ensino público estadual da região metropolitana de Goiânia por meio da instalação interativa Brinca_Comigo;

Objetivos específicos

- Desenvolver uma instalação artística interativa;
- Verificar as relações estabelecidas entre estes sujeitos com a tecnologia no ambiente doméstico e escolar;
- Checar o posicionamento dos sujeitos pesquisados sobre o cotidiano do ensino de artes na escola e durante a intervenção artística Brinca_Comigo;
- Identificar as experiências singulares possibilitadas pela intervenção Brinca_Comigo;

Para o cumprimento desses objetivos a realização da intervenção artística Brinca_Comigo no ambiente de pesquisa escolhido foi dividida em dois momentos. O primeiro momento consistiu no envolvimento dos estudantes com a instalação de forma isolada para que somente duas turmas pudessem participar. Este cenário serviu para a seleção do *corpus* participante da pesquisa e para testar a estrutura da instalação. O segundo momento consistiu no envolvimento de toda a comunidade da escola onde foi realizada a pesquisa. Todos os elementos de adaptação da

instalação artística às condições da escola foram aplicados na transição entre o primeiro e o segundo momento.

Ambiente da pesquisa

[entre os muros da escola]

O ambiente escolhido para desenvolver esta pesquisa foi uma escola estadual da rede metropolitana de Goiânia. É uma das escolas mais antigas da cidade e atende estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. Este ambiente foi escolhido pela localização geográfica centralizada que permite agregar em vários aspectos um contingente elevado de estudantes.

Atrelado à escolha do ambiente estava o fato do conjunto de estudantes possuírem variadas condições econômicas. Essas condições econômicas diversificaram o acesso aos meios de comunicação, permitindo experiências singulares com as tecnologias das imagens digitais entre outros aspectos caros a esta pesquisa.

Após a escolha da instituição, foi necessário escolher também os espaços de ação dentro da escola. Foram executadas duas intervenções artísticas durante a pesquisa de campo. A primeira intervenção foi realizada em duas salas de aula e a segunda intervenção foi realizada no pátio da escola em frente ao refeitório.

Na primeira intervenção a parte da instalação que constituiu a projeção dos desenhos ficou alocada na sala de maior área. Nesse espaço foram montados um projetor, uma câmera de vídeo e um computador. O projetor exibia as imagens na parede, a câmera de vídeo capitava o áudio e o vídeo da sala e o computador intermediava essas informações entre as duas salas[46]. Os estudantes que estavam nesta sala não tinham acesso à identidade ou qualquer indícios de quem estivesse envolvido no processo de produção das imagens. Somente as próprias imagens poderiam conter traços que permitiriam a identificação de seus respectivos autores.

[46] As funções de cada aparato tecnológico envolvido na intervenção serão detalhadamente explicadas no *Capítulo III* dentro do tópico *O possível jogo libertário*.

Figura 35: A sala escolhida para a projeção dos desenhos

Crédito: Júlia Mariano. Ano: 2012

Figura 36: Outra perspectiva do ambiente da sala

Crédito: Júlia Mariano. Ano: 2012

O outro espaço de acomodação da instalação artística é referente ao local onde foram produzidos os desenhos. A área desta sala era consideravelmente menor, aproximadamente o tamanho de um terço da sala onde os desenhos foram projetados.

A estrutura elétrica foi um dos elementos cruciais para a escolha desse ambiente. As salas de aula dispunham de apenas um ponto elétrico, sendo este insuficiente para o funcionamento de um número adequado de computadores para receber os sujeitos que desejavam desenhar.

Portanto a “sala de apoio” como era designada na escola, recebeu aproximadamente 30 alunos de uma turma do segundo ano do ensino médio. Os estudantes se revezavam para utilizar os computadores.

Figura 37: Revezamento na utilização dos computadores na sala de desenho

Crédito: Júlia Mariano. Ano: 2012

Os outros espaços escolhidos para a instalação do Brinca_Comigo integram a segunda intervenção artística na escola. Esta etapa foi aberta a toda comunidade escolar sem qualquer distinção.

O laboratório de informática foi escolhido para instalarmos o ambiente para a produção dos desenhos. Em uma primeira checagem, apesar das péssimas condições estruturais, esse era o local que mais se adequava a conjuntura da pesquisa e da escola.

O fato de o laboratório ter sido usado como sala de vigilância pela diretoria da escola possibilitou que fossem instalados pontos de energia extra. Existia também um sistema de segurança que garantiria a integridade das máquinas que ali fossem montadas.

Durante a vistoria das salas para a realização da experiência, o ambiente já havia sido esvaziado para receber a instalação Brinca_Comigo.

Figura 38: Laboratório de informática da escola

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

Entretanto, ocorreram contratempos relacionados à escolha da sala uma semana antes da exposição da instalação artística Brinca_Comigo. Em função de uma reforma que abalou as estruturas arquitetônicas da escola, as paredes do laboratório cederam à pressão da chuva. Aquele ambiente passou a oferecer risco de acidentes, pois os fios de eletricidade ficaram expostos. Em uma situação de grande trânsito dentro da sala ficaria impossível controlar as atividades das pessoas para protegê-las de possíveis choques elétricos.

A partir da inviabilização da sala para a execução de atividades que envolvessem informática ou tecnologia, o laboratório se transformou em um espaço de acomodação de objetos *marginalizados*. O termo marginalizados, é usado pelo fato de serem itens da escola que ficaram expostos as intempéries do tempo sem destinação adequada. Ao final, passaram a serem amontoados no laboratório de informática.

Figura 39: Situação do laboratório de informática após queda das paredes

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

Só um local pôde receber os equipamentos destinados à instalação da sala para a produção de desenhos. De forma improvisada, os equipamentos foram instalados em uma biblioteca precária que dividia espaço com o refeitório. Por não existirem salas disponíveis na escola para receber todo acervo de livros da antiga biblioteca, a solução foi instalá-la no mesmo espaço em que mais de 600 crianças fazem seu lanche todas as manhãs. Esse número não inclui os estudantes dos turnos vespertino e noturno.

Alguns livros foram removidos para outros espaços durante a exposição. O ponto de energia que ligava o ventilador da sala foi utilizado para ligar os notebooks utilizados pelo projeto.

Figura 40: Biblioteca improvisada dentro do refeitório da escola

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

Figura 41: Os computadores instalados na biblioteca improvisada

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

A entrada do refeitório da escola foi escolhida como segundo ambiente. Neste local foram projetados os desenhos produzidos pelos estudantes que operavam os computadores do outro ambiente.

Figura 42: Ambiente para a projeção das imagens no segundo momento

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

O intervalo para o lanche matinal compreendeu o horário para a realização da experiência já que seria o momento de maior circulação de estudantes pelo pátio e pelos corredores da escola.

Figura 43: Ambiente de projeção de imagens com público

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

Figura 44: Detalhe da projeção no espaço aberto

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

Apresentação da pesquisa

[ainda sobre os muros da escola]

Alguns passos foram estipulados para a apresentação da pesquisa ao público que participou da instalação artística.

Durante a realização das atividades na primeira intervenção na escola, os seguintes passos foram seguidos para informar os sujeitos sobre o trabalho:

1. Eu me apresentei como pesquisador aos alunos das duas turmas informando minha ocupação profissional e interesses acadêmicos que me levaram até a escola;
2. Apresentei o Programa de Pós-Graduação, suas funções e caráter institucional;
3. Apresentei o projeto e descrevi o *corpus* do mesmo;
4. Expliquei a instalação artística Brinca_Comigo, detalhando a motivação para a criação, história. Contextualizei, ainda, a instalação com o ambiente escolar;
5. Montei a instalação em sala de aula;
6. Exibi as ferramentas da instalação e demonstrei possíveis usos para as mesmas;
7. Exibi a instalação, permitindo a interação dos alunos das duas turmas;

No momento da participação dos estudantes, alguns deles já foram contatados, considerando a possibilidade de comporem o corpus da pesquisa. A exposição durou uma hora e quarenta minutos, o equivalente a dois horários regulares de aula, no quadro de horários da escola.

No prazo de um mês a instalação foi exposta novamente para toda a comunidade escolar. Considerando a experiência anterior a instalação sofreu alguns ajustes para se adequar as condições e estruturas da escola. As seguintes ações foram deflagradas:

1. Montei a exposição nos espaços de comum acesso à comunidade escolar previamente escolhidos;
2. Exibi a instalação permitindo a interação do público com a obra;

3. Observei outros possíveis sujeitos para participarem do projeto como sujeitos pesquisados;

A experiência em campo aberto durou aproximadamente duas horas e trinta minutos, o que equivale a três horários regulares de aula no quadro de horários da escola.

A última etapa consistiu na realização de entrevistas dentro da área da escola, em horário regular de funcionamento. Os horários foram escolhidos pelos entrevistados.

Figura 45: Primeira explicação sobre a instalação interativa Brinca_Comigo

Crédito: Wilder Fioramonte. Ano: 2012

Sujeitos da pesquisa

[uni, duni, tê o escolhido foi você]

O corpus da pesquisa foi formado por estudantes da referida escola estadual que interagiram com a instalação artística por meio da exposição realizada nos dois momentos.

A escolha das turmas de estudantes participantes decorreu de um diálogo estabelecido com a professora da disciplina de artes visuais. Considerei a experiência da professora com as turmas da escola para estabelecer alguns critérios: curiosidade e o interesse por atividades extracurriculares. Após a consulta, chegamos à constatação de que uma turma de primeiro ano e uma turma de segundo ano, ambas do ensino médio de educação formal, participariam da exposição.

Outros parâmetros surgiram no decorrer do processo de seleção do corpus. Foram eles: interesse ou falta de interesse na intervenção artística; reações às imagens digitais projetadas; relações ou reflexões manifestadas durante ou após a intervenção Brinca_Comigo; domínio ou falta de domínio com o aparato tecnológico. Baseado nesses novos parâmetros, recortei o conjunto dos sujeitos participantes em quinze pessoas.

No universo estabelecido pelo pesquisador com auxílio da professora, das duas turmas da escola foram escolhidos seis estudantes. Eles foram selecionados após a realização da intervenção artística Brinca_Comigo entre as duas salas. Apenas cinco estudantes compareceram às entrevistas agendadas.

O perfil dos estudantes selecionados para serem sujeitos ativos nesta pesquisa compreende a idade entre 14 a 15 anos, sendo quatro mulheres e um homem. Todos cursam o ensino médio da educação formal e frequentam as aulas regulares de artes no período matutino.

Uma das solicitações dos participantes é que os mesmos deveriam ser retratados no texto sob a condição do anonimato. Para isso, elaborei pseudônimos baseados no perfil e nas características fornecidas pelos próprios entrevistados. São os apelidos utilizados nessa dissertação: Observadora, Musa, Multiconectada, Explicativa e Japonês.

- Observadora: possui relação estreita com o universo de reprodução de imagens. Usuária assídua de uma rede social específica no processo de compartilhamento de imagens.
- Musa: sua relação com imagens penetra diretamente em sua experiência com moda e elementos *fashionistas* da sua vida cotidiana. Reproduz em sites de relacionamento fotos de combinações de suas indumentárias.
- Multiconectada: grande parte do seu dia passa conectada à internet por dispositivos portáteis ou por seu computador doméstico. Durante a realização da entrevista checava constantemente em seu celular por mensagens enviadas e recebidas em redes sócias.
- Explicativa: deve explicações aos pais sobre o conteúdo acessado na internet. Entre o estudo e o entretenimento, ela prefere o segundo. Dedica-se horas para os desenhos animados japoneses, os *animes.*
- Japonês: produz desenhos no estilo típico das histórias em quadrinhos japonesas, o *manga*. Divide o seu tempo no computador para paquerar, estudar, ler mangas e assistir desenhos animados japoneses.

Olhares curiosos

[observações e observantes]

O meu posicionamento enquanto pesquisador pôde ser caracterizado como observação participante (FLICK, 2009). Durante todo o tempo forneci assistência em ambos os ambientes da instalação artística. Dividi o tempo entre a permanência na sala de desenho e a permanência na sala de projeção.

Na primeira sala, escolhi dialogar com os operadores dos aparatos do Brinca_Comigo. Orientei e demonstrei o uso das ferramentas. Tirei algumas fotos. Na segunda sala de projeção, escolhi observar os sujeitos sem nenhuma ou quase nenhuma intervenção. Somente interferi na manutenção dos equipamentos de transmissão audiovisual e no projetor.

Antecipando o grande fluxo de interesses e atividades que poderiam surgir na experiência, convidei três pessoas para atuarem como observadores colaboradores, Julia Mariano, Mayara Vila Boa e Wilder Fioramonte. Utilizando do método de observação passiva, sem nenhuma interferência mais efetiva, esses observadores colaboradores registraram em fotos, vídeos e textos as manifestações no decorrer da experiência.

Solicitei a eles que acompanhassem critérios como motivação, euforia, participação dos estudantes no processo de produção dos desenhos, participação dos estudantes no ambiente de projeção dos desenhos e até mesmo a apatia ou falta de interesse dos estudantes pela instalação. Tais critérios foram utilizados para a seleção dos sujeitos que participaram da pesquisa. Esta ação gerou alguns produtos. Foram três relatórios, alguns vídeos e uma grande quantidade de fotografias.

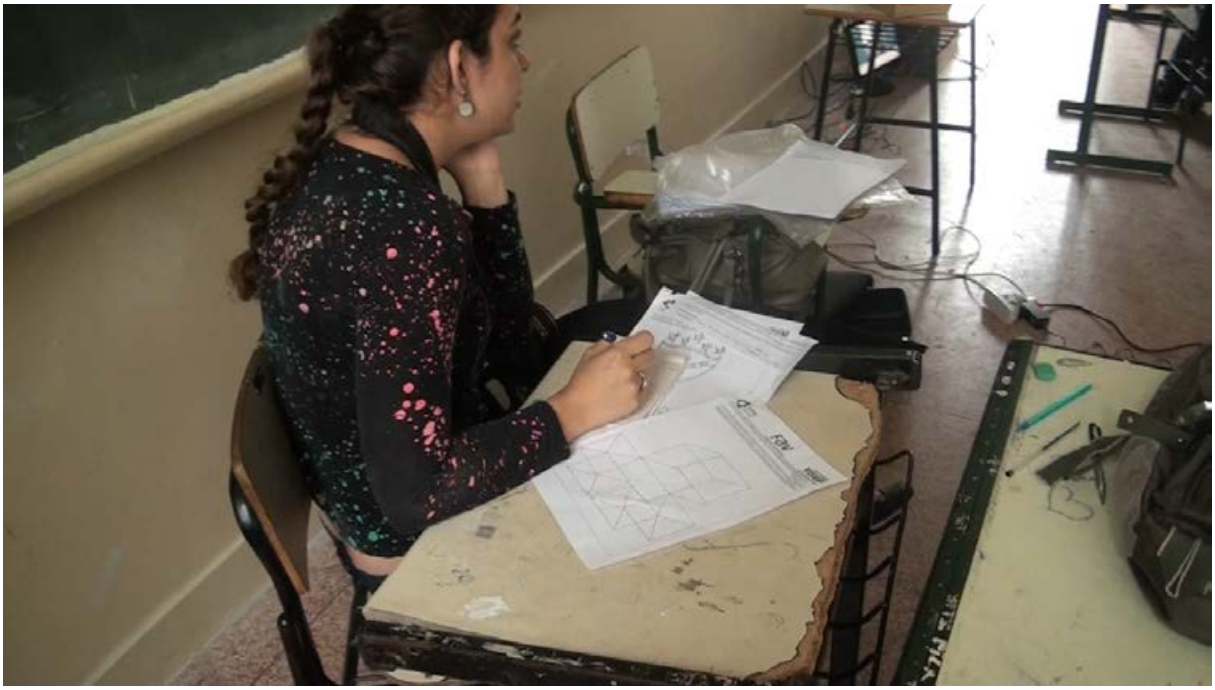


Figura 46: Um dos observadores colaboradores no processo de registro de imagens

Crédito: Wilder Fioramonte. Ano: 2012

Uma brincadeira que ocorreu sem maiores contratempos em condições planejadas e sistematizadas.

Entrevistas individuais

[reflexões e conflitos]

Para escolher os caminhos, parti do princípio de que toda relação entre sujeitos sociais são complexas e particulares. Dessa forma, Heloísa Szymanski argumenta

> que a entrevista reflexiva é um instrumento que tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. (SZYMANSKI, 2004, p. 10)

Entretanto, chamo a atenção, primeiramente, para o meu papel como pesquisador e para o papel do sujeito participante, o entrevistado. Reconheço que "toda descrição (etnográfica) é, sempre, a descrição de quem escreve e não a de quem é descrito" (GEERTZ, 1989, p. 63), mesmo que este último seja citado *ipsis litteris* no texto do trabalho.

Diante o exposto, é imprescindível ressaltar a relação social e os papeis bem delimitados entre pesquisador e pesquisados, entre entrevistador e entrevistados. Uma relação de poder estabelecida e que variou conforme as entrevistas foram conduzidas. Para que a minha condição de pesquisador, de agente externo que surgiu no contexto dos sujeitos pesquisados, não os amedrontasse ou inibisse suas manifestações, adotei algumas posturas na intenção de conquistar a confiança dos sujeitos imagéticos.

A estratégia adequada pareceu ser a de revelar que não existem igualdade e neutralidade nas relações estabelecidas entre os personagens no processo da entrevista. Mas também foi evidenciado que aquele momento não se tratava de uma perspectiva de desigualdade em relação a algum tipo de superioridade de conhecimento ou de características cognitivas. A tentativa de gerenciar a relação com o entrevistado e preparar o terreno para as reflexões era apresentada no início de cada entrevista da seguinte forma:

> Não existem respostas certas ou erradas, palavras bonitas ou feias. O que eu quero é que você tenha liberdade para me responder com sinceridade sobre coisas que gostou ou não. E você não precisa responder se não quiser (CIRINO, 2012, entrevista em áudio).

As entrevistas foram conduzidas pelos entrevistados, cabendo a mim o papel de conectar as múltiplas narrativas emergentes. E nesse contexto o interesse era viabilizar

> vivências numa situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas (SZYMANSKI, PRANDINI e ALMEIDA, 2004, p. 12).

O tempo de entrevista variou entre 35 minutos, na entrevista de menor duração, e 57 minutos, na entrevista com a maior duração. A oportunidade ficou caracterizada pelo reconhecimento das histórias e dos trajetos de vida que se cruzavam naquela situação em um exercício de alteridade e aprendizado.

Figura 47: Entrevista realizada com Musa (esquerda)

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

CAPÍTULO III

Neste capítulo são abordados os conceitos fundamentais e os conceitos derivados que estruturaram e embasaram a intervenção na perspectiva do jogo libertário. Essa discussão antecede a abordagem da arte como experiência no contexto da realização da pesquisa.

Minha manifestação caleidoscópica sobre o ambiente de "Brinca_Comigo: sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas". O ângulo para seus repertórios e para as regras do jogo. São as formas, desenhos, imagens e caminhos que na pluralidade dão sentido à brincadeira.

Termos-chave: jogo; jogo libertário; brincadeira; tecnologia;

O possível jogo libertário

[de algum canto da escola para um mundo sem cantos?]

Alguns aspectos e conceitos sobre o universo dos jogos já foram expostos [*Capítulo I – imagens técnicas, tecnologia e jogo em Casa_Comigo – p. 42*]. Anteriormente, expus a diferença entre os sistemas de jogos fechados e jogos abertos, tal qual um jogo de cartas como o Truco ou de tabuleiro como o xadrez, e a língua de um povo, as artes ou a vida respectivamente.

Dessa forma, o Brinca_Comigo, assim como o Casa_Comigo, foram elaborados na intenção de se criar um jogo aberto, um jogo libertário. Esse jogo tem suas diretrizes e perspectivas ancoradas em um dos papéis da arte, que segundo Flusser (2008, p. 96), é "um fazer limitado por regras que são modificadas pelo fazer mesmo". Nesse sentido, a brincadeira[47] foi uma tentativa de criar uma situação onde os jogadores poderiam atuar como "artistas livres" (FLUSSER, 2008, p. 94) e assim dominar as profundezas abissais do universo abstrato dos pixels. Nesse espaço digital reinam as informações redundantes, conversas fiadas e imagens previsíveis.

Esses artistas, possíveis jogadores libertos, brincaram em outros palcos e jogaram em outros espaços muito antes de Brinca_Comigo. O chocalho, que em mãos habilidosas conduziu rituais pelo mundo dos seres altos, nas mãos de um infante foi peça fundamental para o domínio da velocidade de seus braços. E o

[47] O termo *brincadeira* é utilizado no sentido apontado por Tizuko Morchida Kishimoto: "É a ação que a criança [adolescente] desempenha ao concretizar as regras do jogo" (KISHIMOTO, 1994, p. 7).

elemento se transforma a cada vez, em cada imaginário, na peça que atende as necessidades do sujeito nessa festa de alegorias particulares e subjetivas.

Há, portanto, algo de libertador nas vias dos jogos abertos. Entretanto, a potencial liberdade não é algo disponível a fácil conquista. A possibilidade de subverter, mesmo que por alguns instantes, as regras que orientam comportamentos, que delimitam espaços e dominam relações, está imbricada em cenários realisticamente assustadores ou demasiadamente complexos. Nestes cenários - os do cotidiano -, estruturas sociais diversas pressionam, adultos, crianças, adolescentes, velhos, homens e mulheres - sem distinção -, rumo ao precipício dos comportamentos acríticos, automatizados.

Mas há outro caminho. Há saída. Tanto para Flusser (2008) quanto para Benjamin (2002) a aceitação do ato de brincar e do ato de jogar configuram a primeira iniciativa para confrontar, resistir e, por fim, subverter essas estruturas que servem às demandas ocultas. Benjamin (2002) expõe um desses cenários do universo infantil:

> Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 2002, p. 85).

Esse “pequeno mundo próprio”, configurado pelo ato de *criar,* é o lugar, segundo Benjamin (2002), onde a criança se liberta da realidade ao confrontar regras impostas, criando as suas próprias. E esse confronto, percebo, é sempre circunstancial. É o recorte de espaço-tempo, que define a duração e o contexto das novas regras com o novo universo pessoal.

A diferença entre adultos e crianças é que, para os pequenos, não há resistência em reconhecer na vida cotidiana o palco propício para a prática do brincar. Há sempre a oportunidade de incluir na brincadeira outros jogadores. A inclusão caracteriza a brincadeira como um jogo do tipo *“zero plus game”* [48]

[48] Vilém Flusser (2008) propõem dois modelos para o significado de “criatividade” que emerge de atividades dialógicas: jogo do tipo *zero sum game* e jogo do tipo *zero plus game.* No primeiro, “partidas são ganhas por um dos jogadores (+1) e perdidas pelo outro (-1); a soma da partida é, pois, zero: +1-1 = 0. De modo que, para o não-iniciado, a estratégia apropriada é a de ganhar o jogo” (p.

(FLUSSER, 2008), pois a “chegada de outro jogador multiplica por dois a competência da estratégia criadora e permite sínteses mais ricas” (FLUSSER, 2008, p. 103).

A simulação do confronto entre polícia e ladrão é uma brincadeira comum entre crianças, principalmente entre meninos. O objetivo dos personagens policiais é prender todos os bandidos e vice-versa. Há ainda a possibilidade de *matar* [eliminar figurativamente] os outros personagens adversários. Toda criança sabe que a colaboração entre os jogadores do mesmo time é a estratégia básica para se conquistar os objetivos. Colaborar é criar novas informações que irão ajudar a derrotar o adversário (CORTEZ, 1996). O time em que seus jogadores não colaboram tende a ter dificuldades e quase sempre está sujeito à extinção [figurada].

Benjamin (2002), ao refletir sobre esse universo infantil [e adolescente], considera que brincadeiras ocorrem todo tempo em situações variadas e inusitadas. Elas ocorrem na volta para casa, quando ao sair da escola, a criança se esconde pelo percurso até chegar ao seu porto seguro. E também ocorrem quando a criança, motivada pela sensação de desafio, toca a campainha e sai correndo antes que alguém atenda à porta. Benjamin ainda aponta que a possibilidade de jogar não é exclusiva do universo infantil,

> pois é o jogo, nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele uma obra como essa permaneceria muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (BENJAMIN, 2002, p. 102)

Bachelard (1988) reflete sobre a existência de uma criança em todo adulto. Essa criança é retomada pela imaginação e memória através de uma instância

---

103) . No segundo modelo, o “desafio é tirar das situações o máximo das suas virtualidades. Aproveitar-se do “acaso” para dela tirar um máximo de informação nova”. (p. 103)

psíquica por ele denominada “devaneio”. Kishimoto (1994) acrescenta ao raciocínio de Bachelard (1988):

> A poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Há em nós infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam (KISHIMOTO, 1994, p. 110).

Ao refletir sobre a figura da eterna criança que habita em todos (BACHELARD, 1988) e sobre a alegoria da caixa de brinquedos, abordada por Walter Benjamin (2002), jogo com as imagens que emergiram em Brinca_Comigo. Elas representaram lugares únicos, afetos particulares, experiências singulares e coletivas dos jogadores que aceitaram mergulhar nesse ambiente. Para contextualizar essas imagens e as experiências desses sujeitos, procuro localizar o princípio da brincadeira que caracteriza a experiência relacional da instalação interativa Brinca_Comigo.

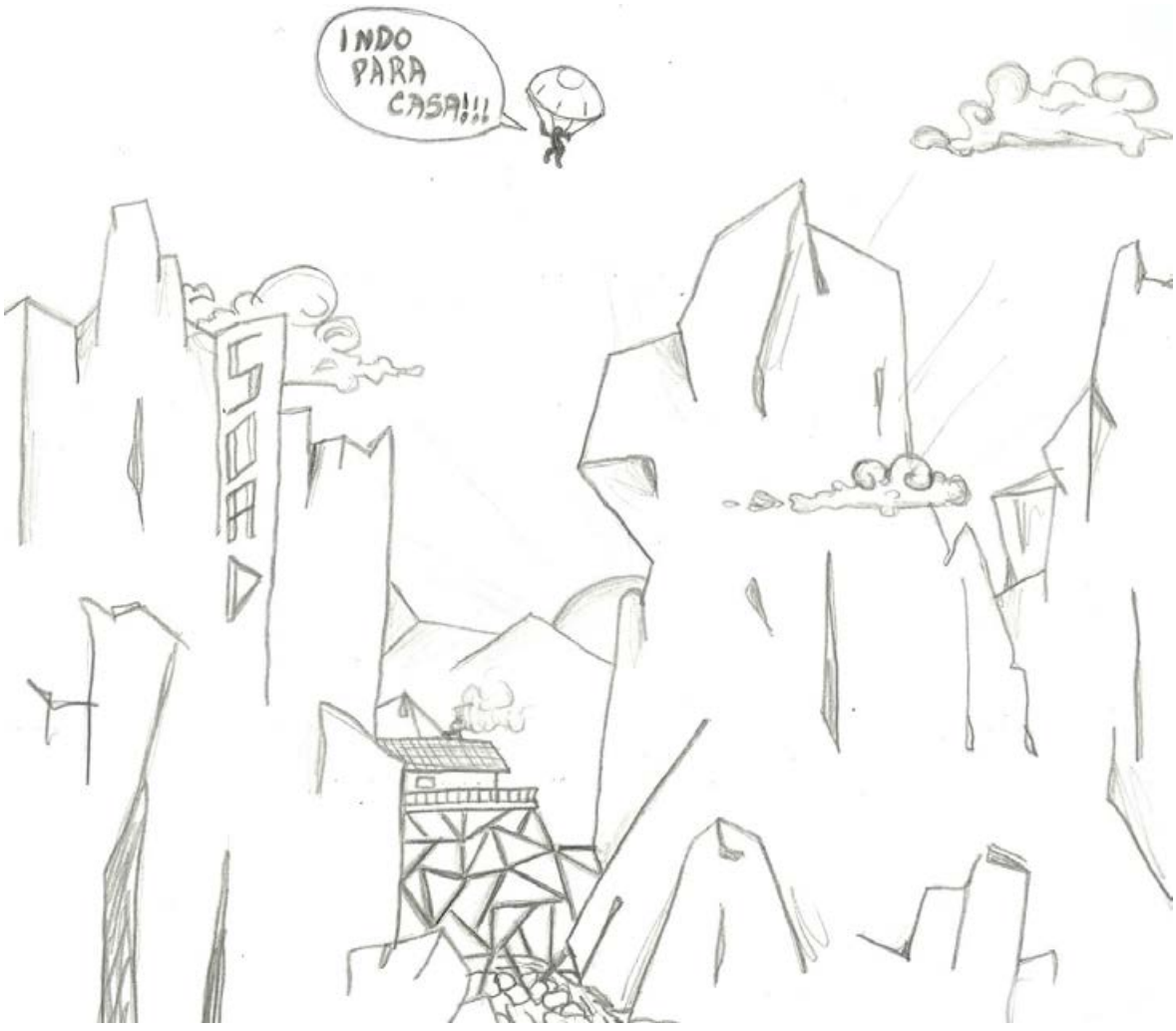


Figura 48: Desenho realizado por Japonês ao ser instigado pelas imagens digitais [lápis em papel]

Tipos de Jogos

[lá em cima do piano tinha um copo de veneno, quem não desenhou morreu]

Definir os tipos de jogos não é tarefa simples. São tão diversas e complexas as variáveis a serem consideradas que a tentativa de simplificar a análise pode inferir uma abordagem equivocada. Entretanto, também não foi objetivado nessa pesquisa fazer um mergulho em questões de extrema especificidade. Para dirimir esse conflito, caso não tenha ficado claro até aqui, considerei o jogo como um sistema de regras inserido em um determinado contexto social. Esse sistema de regras pode ser do tipo jogos competitivos e jogos cooperativos, ambos incluídos em um sistema maior entre jogos abertos e jogos fechados.

Alguns exemplos de jogos competitivos já foram mencionados. O xadrez e os jogos de pôquer, com suas regras bem definidas e o seu repertório limitado são alguns deles. Esse é o formato tradicional do jogo no universo do cotidiano ocidental (CORTEZ, 1996).

Ainda sobre a análise das brincadeiras no universo infantil, Benjamin (2002) elenca a existência de três tipos de jogos:

> em primeiro lugar, gato e rato [todo jogo de perseguição]; em segundo lugar, a fêmea que defende o seu ninho com filhotes [por exemplo, o goleiro, o tenista]; em terceiro lugar, a luta entre dois animais pela presa, pelo osso ou pelo objeto sexual [a bola de futebol ou de pólo] (BENJAMIN, 2002, p. 100).

Há entre os tipos de jogos descritos pelo autor um princípio comum. Todos eles são pautados por diretrizes de competitividade em que são colocadas à prova as habilidades e as estratégias dos jogadores envolvidos na brincadeira. Geralmente, há um prêmio, vantagem ou benefício disputados entre os times ou jogadores individuais. No caso dos jogos entre times, há uma observação a ser considerada. Mesmo que os jogadores cooperem uns com os outros para a conquista de um objetivo maior, ainda há competição em outros dois níveis. O primeiro é que os jogadores de um time competem contra os jogadores do outro time. E o segundo é que os jogadores cooperativos, do mesmo time, disputam entre si pela melhor performance durante a partida. É o caso do futebol, com os jogadores

do mesmo time desejando fazer gol, ou do basquete, em que de forma autônoma o armador resolve tentar a cexta ao invés de armar a jogada com os alas de seu time.

Alguns direcionamentos podem orientar para o raciocínio de que as práticas competitivas são exclusivas dos processos dos jogos fechados. Porém, isso não é verdadeiro. A competição existe tanto na prática dos jogos abertos como na prática dos jogos fechados.

Com o auxílio da memória, descrevo a seguinte cena. Eu e meu amigo fomos a um famoso parque de diversões que há pouco havia chegado à cidade. Na época, com 15 e 16 anos, respectivamente, objetivávamos duas coisas com a ida ao centro de divertimento: brincar em todos os brinquedos por quantas vezes quiséssemos [até fechar o parque] e conquistar alguma companhia feminina. Estávamos cientes de que essas duas coisas poderiam ser realizadas simultaneamente. Após uma hora de brincadeiras, nos deparamos com a seguinte situação: uma menina se demonstrou disposta a conversar conosco. Iniciou-se uma disputa entre nós dois pela atenção da garota. Cada um adotou estratégias próprias para o ato da conquista. Um se esforçava para falar sobre coisas que ele imaginava interessar a menina. O outro ousava exibir os músculos juvenis em movimentos disfarçadamente ensaiados. Ao fim da disputa, ganhei um bilhete com o número telefônico da menina que mais tarde viria a se tornar minha namorada.

No cenário abordado anteriormente foi descrito um jogo de sedução afetiva. No cotidiano dos sujeitos, esse é um jogo comumente praticado. Dois jogadores [eu e meu amigo] disputavam um prêmio [a atenção da menina]. Cada um armou sua estratégia e a executou durante o exercício. Entretanto o sujeito vitorioso pode ter sido enganado ao clamar a vitória quando na verdade ele era o troféu. Ele pode não ter vencido pela estratégia adotada, mas pode ele mesmo ter sido alvo da estratégia da menina.

Os jogos cooperativos possuem estrutura diferente dos jogos competitivos já que o propósito da cooperação é

> mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e exacerbação da competitividade, predominantes na sociedade e nos jogos tradicionais. O objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a intenção

> cooperativa prazerosa. Orlick T. (1989, citado por CORREIA, 2006, p.40)

Nesse contexto foi realizado o Brinca_Comigo em uma instituição de ensino público do estadual de Goiás. Acrescento ao pensamento de Terry Orlick (1989) que além de cooperativa, a instalação interativa Brinca_Comigo foi também colaborativa. Não existiu nenhuma relação de vencidos ou vencedores na brincadeira. O objetivo do jogo foi compartilhar os afetos, desejos, interesses, dúvidas, angústias através das percepções sensíveis (REIS, 2011) dos jogadores participantes.

Figura 49: Manifestação religiosa de um dos jogadores envolvidos

Somando as imagens das duas situações em que a instalação foi montada na escola, foram projetadas 283 manifestações sensíveis. O objetivo era manter uma relação dialogal entre os sujeitos que desenhavam e os sujeitos que assistiam às projeções. Flusser (2008) contextualiza esse tipo de produção ao apontar as informações como produto de diálogos por intermédio de instrumentos técnicos, por computadores e cabos. A experiência relacional em Brinca_Comigo foi a tentativa de promover a produção de informações novas, compartilhá-las no processo de

socialização. Mas Flusser (2008), apesar de acreditar na possibilidade da libertação para a produção de conhecimento colaborativo e compartilhado, aborda com pessimismo a capacidade subversiva dos sujeitos envolvidos nesse processo. O resultado da experiência com Brinca_Comigo revelou algumas características do perfil do sujeito-autor, do "artista livre", em quem Flusser (2008) deposita esperanças para um mundo mais criativo e colaborativo.

O Jogador – Autor – Espaço da dialogueira

[o jogador e o espaço em Brinca_Comigo]

Muitas informações novas e imagens díspares foram produzidas pelos jogadores em Brinca_Comigo. Distante da análise do conteúdo dessas imagens, a qual não interessa à reflexão pretendida nesta dissertação, a forma, o traço e as cores disseram muito mais da experiência desses sujeitos com as tecnologias da imagem do que talvez eles pudessem perceber. Foi a oportunidade de observar, travestida em suas múltiplas facetas, o perfil desse jovem artista. Segundo Flusser (2008), são eles potenciais agentes da vanguarda dos movimentos de criatividades coletivas e colaborativas.

O papel das imagens nesse processo serviu ao propósito de revelar esses possíveis autores (FLUSSER, 2008) e seus comportamentos. Munidos de ferramentas e intenções, orientaram o mouse na tentativa de dialogar com os sujeitos observados pelo olhar atento à tela do computador. As imagens de síntese foram todas promovidas pelas circunstâncias e revelaram que as informações não eram produzidas do "nada" ou gratuitamente. Todos os desenhos foram relacionais.

Essa condição em Brinca_Comigo elimina o "mito do autor que pressupõe que o "fundador" (o gênio, o Grande Homem) produz informação nova a partir do nada (da "fonte")" (FLUSSER, 2008, p. 102). Ao contrário, me revelou que todo autor está

> inserido em determinado contexto cultural do qual sorve as informações que o nutrem, mas também afirmação que tais informações são elaboradas pelo autor em diálogo interno e solitário, e que há algo misterioso no íntimo do autor que faz com que algo de inteiramente novo se acrescente às informações recebidas. (FLUSSER, 2008, p. 102)

Figura 50: Provocação de alguns jogadores a uma colega de sala

A experiência em Brinca_Comigo, ancorada no cerne das redes telemáticas, revelou fragilidades na ideia de um autor solitário. Os aparatos tecnológicos presentes na instalação permitiram a ampliação da memória desses sujeitos. Os jogadores tiveram mais tempo para lidar com as imagens já que a produção era armazenada após o processo de projeção. As imagens foram organizadas de forma a serem utilizadas por qualquer um com acesso a ferramenta em qualquer momento. O cenário descrito por Mayara Vila Boa (2012) e por Wilder Fioramonte (2012)[49] revelou a relação dos estudantes com as informações produzidas:

> E o exercício passa a chamar a atenção de outras pessoas. Logo alunos mais novos, do 6º Ano, começam a aparecer. Primeiro eles estão curiosos com as máquinas, examinam o computador, o

[49] Mayara Vila Boa observou a experiência do ambiente onde os desenhos foram projetados; Wilder Fioramonte observou a experiência do ambiente onde os desenhos eram produzidos;

> retroprojetor e depois vão pra biblioteca, onde são feitos os desenhos. E ao voltar eles narram todos os desenhos que estão por vir. (MAYARA VILA BOA, 2012)

> Os primeiros alunos que se aproximaram dos notebooks com a ferramenta de desenho, na biblioteca, eram estudantes bem novinhos, talvez do quinto ou sexto ano. Ainda nem tinha batido o sino do recreio, mas eles já estavam por lá por algum motivo. Ficaram curiosos com aquela quantidade de equipamento e perguntaram para mim e para o Renato do que se tratava. Explicamos para eles, e prontamente eles já começaram a desenhar. O interessante é que eles de fato desenhavam, ao invés de escrever textos. Assim que o desenho era enviado, eles corriam da biblioteca até o pátio do refeitório para ver o desenho sendo exibido. (WILDER FIORAMONTE, 2012)

Esses autores só viram sentido na produção dessas imagens quando compartilhadas com outros autores. Convidavam os colegas a rirem em conjunto dos desenhos que estampavam suas manifestações particulares.

> Eles [os sujeitos envolvidos com a instalação interativa] podiam simplesmente ficar lá olhando a reação dos colegas pela câmera, mas sentiram necessidade de estar presente na hora da exposição, de receber a aprovação dos colegas, de comentar, de chamar o "fulano" pra ver, de tirar foto. (MAYARA VILA BOA, 2012)

Figura 51: O jogador corre para o ambiente de projeção a tempo de registar a sua produção

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

A participação massiva dos estudantes durante a realização da intervenção e o número elevado de imagens produzidas superaram minhas expectativas. A superação me revelou algo caro a esta pesquisa. O fato dos sujeitos terem usado as ferramentas tecnológicas com aptidão não significou que eles as compreenderam. A relação aconteceu às avessas. Eles foram revelados fragilizados e seduzidos pelos artifícios empregados nas programações desses sistemas tecnológicos. Os jogadores pelas imagens foram encantados.

> E aí o desenho passa a ser considerado obra de arte. Deixa de ser uma brincadeira no pátio, um jeito de mandar recados pros amigos e passa a ser objeto de apreciação, que merece ser visto: “Eu quero ver meu desenho, rapaz, minha arte”; “Ó, o Rogério, menino, que arte!”. (MAYARA VILA BOA, 2012)

A experiência artística interativa na escola, apesar de ser uma novidade no contexto da disciplina de artes, não passou de uma reprodução de outros espaços e momentos do uso de tecnologias da imagem e informação. Todos os entrevistados usavam, intensamente, aparatos tecnológicos nos seus cotidianos domésticos. Por isso não me surpreendi ao não perceber nenhuma ou pouca alteração dos processos cognitivos dos participantes. Quando indagados sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação, responderam o seguinte:

> Quando eu estou em casa fico mexendo nas redes sociais em 85% do meu tempo. O restante eu guardo para fazer trabalho de escola ou pesquisar receitas para cozinhar. Mas dessas coisas eu prefiro o celular. Eu estou com ele 24 horas, eu fico com ele, mandando mensagens, fazendo ligação, entrando na internet também com ele. (MULTICONECTADA, 2012)

> Eu uso o computador todos os dias menos domingo. Eu saio muito. Vou para muitos lugares. Domingo e sábado eu acabo saindo então eu nem mexo no computador. Eu não sou tão fã assim de computador. Eu diria que o meu tempo de seriado [assistindo] é de 50%. Uns 30% vai para a música e o restante vai para... ah, eu não sei. Eu fico navegando mesmo na internet. Porque agora eu não utilizo o meu computador só para seriado, eu assisto mais no final de semana. Agora no final das aulas eu estou estudando muito, pois vou prestar no IFG [Instituto Federal de Goiás]. Então eu estou estudando muito pelo computador mesmo. Atualmente eu uso o computador 70% para estudar e o restante para seriado e outras coisas. (OBSERVADORA, 2012)

> Hoje eu uso para me divertir, muito. Capaz que quando eu tiver cursando a faculdade, eu vou usar para trabalho. Por enquanto eu uso mais para diversão. E hoje ele [o computador] é muito usado, para diversão, jogos, interação social. Tem gente que não interage com a sociedade, mas interage no *Facebook*. (JAPONÊS, 2012)[50]

> Eu tinha uns dez ou nove anos quando comecei a usar o computador. Eu uso mais para fazer pesquisa, por que o computador fica no quarto do meu pai e ele regula no que eu mexo. Só posso entrar para pesquisa e outras coisas importantes. De vez em quando eu entro no *Facebook*, mas 80% uso o computador para pesquisas e 20% para usar o Y*outube* e outras coisas. (MUSA, 2012)

> Computador para mim é para assistir Anime [desenho animado japonês]. De vez em quando eu faço um trabalho para a escola, mas eu quero mesmo é assistir filme e desenho. (EXPLICATIVA, 2012)

Outra questão foi revelada quando eu indaguei os entrevistados sobre o uso dos computadores na escola. Dos cinco entrevistados, apenas um havia utilizado os computadores no horário regular de aula para fazer algum trabalho de pesquisa. Os outros quatro foram unânimes ao dizer que nunca haviam utilizado o aparato no período em que estiveram na instituição.

> Nunca usei, por que na serie que eu estava não usava o laboratório. Eu bombei uma vez, ai na vez que a gente foi não tinha os instrumentos para uso do laboratório, eles foram levados para outra sala. (MUSA, 2012)

Os relatos permitiram que eu localizasse esses jogadores na condição de usuários primários das redes telemáticas. Para Flusser (2008), eles estão inseridos no sistema como fieis seguidores das orientações e das regras propostas pelos programas. Ao invés de serem autônomos, se comportaram como autômatos destinados a não questionar o apertar das teclas.

> Computador para mim é uma ferramenta que facilita muito a sua vida. Muito mesmo. Para mim é basicamente isso. (OBSERVADORA, 2012)

---

[50] O sujeito Japonês trabalha em uma *Lan House* próxima de sua casa.

Tá dominado! Tá tudo dominado?!

[a imersão nas profundezas abissais do universo zerodimensional]

Não há como imputar culpa aos sujeitos entrevistados pelo fato de não se rebelarem. Afinal, liberdade (FLUSSER, 2008 e BENJAMIN, 2002) existe como uma possibilidade. A potencialidade em se tonar ciente dos processos dos programas é sempre circunstancial. Quando há, em algum aspecto, domínio e subversão de uma ferramenta ou programa [consequentemente de suas regras], há também sedução e enganação pelas estratégias de outros programas.

Algumas questões ecoaram no meu processo de reflexão entre as relações de dominação/dominado e programas/sujeitos após a pesquisa de campo na escola. Por que o domínio sobre a operacionalidade do aparato não revela caminhos libertários? Como a intimidade desses sujeitos *natodigitais* pode atrapalhá-los ou ajudá-los a compreender essa relação entre o mero apertar de teclas e a subversão das regras dos programas?

Os jogadores não perceberam a possibilidade de transformar Brinca_Comigo em um jogo realmente libertário (FLUSSER, 2008). Faltou percepção sobre a conexão entre os complexos elementos que compuseram espaço, ferramentas e contexto da experiência. Os jogadores deveriam reconhecer não somente o espaço[51] [o primeiro a ser desvendado pelos sujeitos], mas as regras, as condições e as premissas do jogo em questão - uma obrigação para os sujeitos que se propuseram a participar da brincadeira.

O domínio motor sobre os acessórios tecnológicos e o conhecimento sobre os possíveis resultados da interação com a máquina, gerou nos sujeitos uma falsa noção de consciência sobre os processos da ferramenta Brinca_Comigo.

[51] O espaço foi o primeiro elemento reconhecido pelos entrevistados durante a experiência. Eles reconheceram as regras impostas no ambiente escolar no contexto da educação formal. Em alguma medida, encararam, subverteram e ignoraram as regras [ao sair da sala e transitar livremente pelo corredor e ao projetar imagens politicamente incorretas] da escola. Em casa, o comportamento era outro. Há, portanto, distinção clara dos espaços de ação.

Os computadores, câmeras, teclados e mouses - componentes primários para o funcionamento da instalação interativa - funcionaram de forma equivalente à caixa preta (FLUSSER, 2002) que esconde os mecanismos e processos utilizados na produção de uma fotografia. O apertar de um botão sublima da ciência do usuário os aparatos fotográficos e os processos complexos na geração de um instantâneo imagético, um quadro fotográfico.

> Toda criança será apta a sintetizar imagens com computador sem saber nada quanto aos processos complexos que provoca, como atualmente toda criança pode fotografar sem se dar conta dos processos óticos e químicos que está provocando (FLUSSER, 2008, p. 82)

Flusser (2008) fala sobre processos químicos, pois considerou em sua fala, o processo fotográfico analógico onde há interferência da luz sob a superfície de papel fotográfico. Este último é geralmente composto por Cloreto de Prata. Ao ser sensibilizado pela luz, o componente químico reage com fótons para formar imagens. Da mesma forma podemos direcionar a fala de Flusser para o envolvimento dos sujeitos entrevistados com os equipamentos fotográficos digitais. Todos eles possuíam aparelhos celulares com função fotográfica. Apesar de não existir, nesses aparelhos, o processo de transformação química, como nos aparelhos tradicionais analógicos, a luz ainda é elemento necessário para a tradução do cenário fotografado em imagem digital. Nos dois casos seria necessário o interesse em algum aspecto que ultrapassasse o ato de fotografar em si. Poderia ser o interesse básico em física ótica e o adicional em química, para os processos analógicos de fotografia, ou ainda o interesse em informática para a compreensão dos cálculos que ocorrem no interior do aparelho eletrônico.

Contudo, a característica funcional do aparato tecnológico converteu-se em um possível questionamento sobre o seu funcionamento: o fascínio sobre o resultado, a admiração pelo produto artístico final. Indagados sobre como funcionou Brinca_Comigo, nenhum entrevistado soube responder claramente. Eles elencaram elementos genéricos como resposta: “eu sei que foi pela internet”, disse Multiconectada (2012), “claro que foi o computador que fez os desenhos”, afirmou Explicativa (2012). O interesse deles era no desenho projetado, e não nos meios para que ele fosse projetado. Não era necessário questionar “os meios”, pois os sujeitos acreditaram ter desvendado todos os processos que rodaram no interior dos

aparelhos. Questionei sobre a ferramenta e se eles tiveram alguma dificuldade para entendê-la:

> Não. Porque foi bem claro. Não teve pauta ou alguma coisa que não deu para entender. Eu lembro como ela era. A ferramenta já tinha tudo. Você via que o vídeo do banner saía para quem estava no computador e quem estava no computador conseguia observar quem estava na sala. Os próprios equipamentos já mostravam isso. Estava tudo ali. Não tinha segredo (OBSERVADORA, 2012).

> Não tive surpresa, a gente tá acostumado com tecnologia e não surpreende mais tanto, o computador é um meio de comunicação e informação, e o celular que é o que eu mais uso que é portátil bem mais pratico. Mando muita *msg* e ligação. Eu usava muito na sala de aula e agora parei. Eu falava muito com meu namorado, nas aulas chatas (MUSA, 2012).

Ao notar essa questão na fala de todos os entrevistados comecei a indagá-los sobre uma possível relação mágica[52] na instalação artística, já que eles não sabiam explicar como as imagens eram projetadas:

> Mágico?! O que eu diria que seja mágico no projeto foi pelo diferencial. Quando você vê uma coisa diferente acaba sendo uma coisa mágica. Essa coisa de você desenhar em outra sala e aparecer o desenho em um banner. Eu nunca fiz isso na minha vida, isso foi o mágico do projeto. (OBSERVADORA, 2012)

Em alguns momentos atípicos durante a experiência, surgiram discussões esparsas entre os estudantes e a professora de artes sobre a operacionalidade da ferramenta. “Gente do céu, 1º ano e não sabe desenhar?” (JÚLIA MARIANO, 2012), questionou um dos estudantes provocado por uma imagem desconsiderada por ele, segundo seus padrões estéticos. “Falta coordenação motora” (JÚLIA MARIANO, 2012), apontou outro estudante. “O pessoal está desenhando com o mouse. Não é tão fácil como vocês pensam” (JÚLIA MARIANO, 2012), amenizou a professora.

A percepção do processo de cooperação entre os jogadores para superar os obstáculos técnicos em Brinca_Comigo me conduziu a uma reflexão menos

[52] A utilização do termo “mágica” é uma analogia aos processos ocultos que rodam no interior dos aparelhos. A intenção foi utilizar a referência lúdica típica das ações ilusionistas, dos atos mágicos, para a compreensão sobre estes processos.

pessimista. Permitiu-me vislumbrar uma brecha que possibilitaria o mergulho consciente desses sujeitos nas profundezas abissais do universo *zerodimensional* dos pixels.

Em uma quarta série de reflexões e estudos sobre os processos do aprendizado e desenvolvimento de crianças, Vigotski (1993) aponta que “a maior parte das investigações psicológicas acerca do aprendizado escolar media o nível de desenvolvimento mental da criança fazendo-a resolver certos problemas padronizados”. Essa é a mesma relação abordada nos estruturas dos jogos fechados. As regras são rígidas e algumas estratégias comuns são adotadas para o cumprimento dos objetivos. Porém, as estratégias não são geradas do “nada”. Elas são formadas por meio da experiência e do envolvimento com outros jogadores mesmo estando eles de lados opostos. Flusser (2008) problematizou essa questão na abordagem dos jogos do tipo *zero sum game* e *zero plus game* citados anteriormente.

Vigotski relata uma experiência importante nesta pesquisa sobre a compreensão das relações de cooperação no processe de aprendizagem e superação de obstáculos.

> Após termos descoberto que a idade mental de duas crianças era, digamos, oito anos, demos a cada uma delas problemas mais difíceis do que seriam capazes de resolver sozinhas, dando-lhes uma pequena assistência: o primeiro passo para uma solução, uma pergunta importante ou algum outro tipo de ajuda. Descobrimos que uma das crianças podia, em cooperação, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não conseguia ir além dos problemas concebidos para uma criança de nove anos. (VIGOTSKI, 1993, p. 88-89)

Em Brinca_Comigo encontrei situação análoga à experiência relatada por Vigotski (1993). A partir do momento em que iam surgindo os obstáculos, os jogadores, em cooperação, se auxiliavam mutuamente na tentativa de superar as dificuldades. Uma das meninas que operavam o computador não sabia como alterar a cor e o tamanho do seu traço, enquanto a colega ao lado não sabia como apagar os traços já realizados. Ambas se ajudaram ao indicar as opções que deram fim às suas dúvidas.

Wilder Fioramonte (2012) relata outra cena observada sobre esse processo de superação de obstáculos por meio da cooperação entre os jogadores de Brinca_Comigo:

> Lembro-me especialmente de uma aluna que dedicou um tempo razoável desenhando uma paisagem com um coqueiro em destaque. Porém, como seu desenho estava demorando muito para ser exibido na outra sala, ela ficou ansiosa e me perguntava por que seu desenho ainda não tinha sido transmitido. Depois de esperar mais um pouco, ela me disse que estava frustrada por não ter visto ainda seu desenho que ela se dedicou pra fazer, e temia que tivesse acontecido algum erro ao enviar sua arte. Posteriormente, quando ela já havia saído da sala, eu reparei que seu desenho não havia sido enviado para projeção. Quando ela voltou, descobrimos com outros alunos como enviar os desenhos. (WILDER FIORAMONTE, 2012)

Figura 52: A projeção dessa imagem só foi possível pela colaboração entre os jogadores de Brinca_Comigo

A ferramenta começou a ser desvendada pelos jogadores presentes. Como a sala estava cheia de estudantes, sobraram sujeitos dispostos a ajudar os demais colegas. Essa discrepância entre a capacidade real de um jogador superar sozinho os obstáculos e a superação de obstáculos por meio da cooperação entre jogadores é o que Vigotski (1993) define como a zona de desenvolvimento proximal do sujeito.

Foi precisamente esse comportamento cooperativo no âmbito da realização de Brinca_Comigo que permitiu aos sujeitos vivenciarem situações de experiências singulares (DEWEY, 2010). Experiências essas compartilhadas através da socialização de suas sensibilidades ao terem suas imagens projetadas.

Essa situação apontou, para mim, a possibilidade de um mergulho coletivo na arte como experiência. Uma tentativa de imersão crítica nas profundezas dos planos abstratos.

Figura 53: Momento de interação dialogal entre os dois ambientes de Brinca_Comigo

Crédito: Renato Cirino. Ano: 2012

CAPÍTULO IV

Este é o último capítulo da dissertação. Nele são relatadas as narrativas plurais das experiências possibilitadas por Brinca_Comigo. É ainda uma abordagem sobre as múltiplas visões entremeadas na construção do tecido social contextualizado pela experiência de arte relacional na escola.

Fuck the funk! Agora é nóis que vamo desenhar o Rock and Roll – relato de Julia Mariano (2012) *durante o processo de observação*

Termos-chave: estética relacional; experiência; relatos; devaneios;

Figura 54: Rock'n Roll, baby

Arte como experiência

[um relato da experiência relacional em Brinca_Comigo]

A experiência em Brinca_Comigo foi dividida em dois momentos. Na primeira intervenção a experiência foi realizada entre duas turmas isoladas. Dessa forma pude testar a aproximação dos estudantes com a obra e também corrigir possíveis erros técnicos. A segunda intervenção foi no espaço de trânsito público da escola: o pátio durante o recreio.

A escolha pela disciplina do ensino de artes, que é regular no currículo escolar estadual, para a realização da intervenção artística não foi ao acaso. A intenção consistiu em encontrar um contexto em que pudessem ser ampliadas as discussões sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano da educação formal (MARTINS, 2009a). Contudo, a discussão proposta por Brinca_Comigo alcançava todas as disciplinas oferecidas no currículo. As tecnologias das imagens e as tecnologias da informação e comunicação são elementos que cercam os sujeitos à revelia (MOXEY, 2005). Elas [essas tecnologias] permeiam os espaços entre os muros da escola. Os artifícios da comunicação massiva e das redes telemáticas, características do mundo contemporâneo (BAUMAN, 2005), penetram no lar alheio sem bater à porta e sem limpar os pés.

Nicolas Bourriaud (2009), sobre as revoluções tecnológicas do mundo contemporâneo, atribui ao cerne das questões Iluministas que

> em vez de levar à desejada emancipação, o progresso das técnicas e da “Razão” permite, através de uma racionalização geral do processo de produção, a exploração do hemisfério sul, a substituição cega do trabalho humano pelas máquinas, além do recurso a técnicas de sujeição cada vez mais sofisticadas. Assim, o projeto emancipador moderno foi substituído por inúmeras formas de melancolia. (BOURRIAUD, 2009, p. 16)

Essa “melancolia” citada por Bourriaud (2009) não passa despercebida. Um dos papéis da arte, segundo Flusser (2008), é fazer frente aos sistemas hegemônicos, dando oportunidade ao questionamento crítico-criativo. Esse enfrentamento resulta em

> situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. (DEWEY, 2010, p. 109)

Foi a perspectiva da intenção consciente abordada por Dewey (2010) e a possibilidade de se criar conteúdo coletivo e colaborativo, utilizando os recursos e programas das redes telemáticas apresentadas por Flusser (2008) que deram impulsão ao desafio de promover a primeira experiência de Brinca_Comigo.

> Na primeira execução do Brinca_Comigo, observei que os alunos descobriram na ferramenta uma maneira divertida de se comunicar com os alunos da outra sala envolvida na interação. Alguns escreveram coisas que remetiam a crenças ou preferências pessoais, tais como palavras ligadas à religião, time preferido, estilo musical, etc. Outros fizeram piadas em relação a outro colega, sendo que muitas vezes usavam termos genéricos sem especificar um estudante. Nos casos em que fizeram piadas, muitas das vezes foi possível perceber, logo após o envio, muitas risadas do autor da piada, assim como de outros alunos que estavam em volta do mesmo. (WILDER FIORAMONTE, 2012)

Wilder Fioramonte, observador colaborador, relata uma experiência coletiva a partir da sua própria experiência com a instalação interativa. As minhas reflexões imbricadas nas construções dos fios textuais dessa pesquisa só foram possíveis no âmbito de uma experiência *singular* (DEWEY, 2010). Nesse sentido, Dewey (2010) orienta que

> Uma experiência singular é quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. [...] Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; (DEWEY, 2010, p. 109-110)

O termo *singular* (DEWEY, 2010), além de caracterizar, define também a relação na qual é constituída a experiência. A instalação Brinca_Comigo promoveu, por meio da interação e colaboração, uma experiência coletiva. Entretanto, essa experiência coletiva é formada pelo emaranhado de experiências dos outros sujeitos participantes, cada qual com a sua percepção única do jogo. Indagados[53] sobre a sua experiência, os sujeitos entrevistados relataram:

> Por estar interrompendo a aula já é bem legal né. Eu achei... Eu não sabia do que se tratava, aí depois que você explicou, assim que eu vi

[53] A pergunta feita para os entrevistados na tentativa de que eles revelassem a experiência deles: **como foi sua experiência com Brinca_Comigo?**

> que era uma interação, assim uma diversão, até eu que fui lá desenhar depois. (JAPONÊS, 2012)

> Você não é acostumado a ter um projeto assim tão diferente. De você poder desenhar em um lugar e sair em outro lugar. E as pessoas estarem te vendo, você fazendo aquele desenho e te ouvindo. É uma coisa diferente. Isso desperta a curiosidade de saber como isso é feito. (OBSERVADORA, 2012)

> Eu acho que deveria ter mais projetos assim, aulas diferentes que a gente possa usar as tecnologias de agora. Usar só caderno é chato, o que me despertou mais foram as criatividades dos alunos, foi mais um passatempo. (MUSA, 2012)

> Foi a minha primeira vez em uma experiência assim e foi um dia bem legal. Porque foi um dia de brincadeira porque nunca teve isso na escola, foi um dia da gente se distrair um pouco mais. (MULTICONECTADA, 2012)

> Eu achei bem legal ficar vendo os desenhos. Eu sou muito tímida então eu não fui desenhar. É muito bom quando a gente tem um momento como esse. Ainda mais quando a gente não tem aula. (EXPLICATIVA, 2012)

A experiência é necessariamente circunstancial. Sem contexto, não há experiência. Para Dewey (2010), o simples fato de colocar a mão sobre o fogo [e em consequência queimá-la] não constitui uma experiência. Ele alega que “a experiência, nesse sentido vital, define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como “experiências reais” – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: “isso é que foi experiência””. (DEWEY, 2010, p. 110)

As entrevistas com os sujeitos selecionados para participar da pesquisa foram realizadas aproximadamente um mês após a primeira intervenção artística. Ao serem questionados, nenhum dos entrevistados conseguiu se lembrar das imagens que haviam produzido durante a brincadeira. Como estratégia, eu não me ofereci para lembrá-los, pois tentava perceber qual era a lembrança que fora marcante, digna de ser guardada na memória.

A percepção (REIS, 2011) foi revelada de forma intrínseca na constituição das experiências dos sujeitos, pois eles, os jogadores, não se lembravam dos desenhos, mas tinham nítido na memória o tipo de socialização promovida pelas imagens.

> **Você se lembra de algum desenho? Mas você se lembra da sensação ao ver alguns desenhos projetados?**
>
> Ixi... ah... não. Nenhum. Lembro! Tinha... A maioria era mensagem. Mas tinha uns desenhos que eles colocavam umas carinhas e colocavam umas mensagens. Era divertido. (OBSERVADORA, 2012)

> **Você se lembra de algum desenho?**
>
> Que eu me lembro foi da imagem do computador da carinha com a língua para fora, eu ri muito e achei engraçado. (MUSA, 2012)

Figura 55: Imagem ativadora de sensibilidades

Um jogador foi representado várias vezes no repertório das imagens que ocupavam a projeção em sala de aula. A percepção do seu papel no cenário da instalação interativa caracterizou sua experiência estética. Para Reis (2011):

> a experiência estética é essencialmente uma experiência perceptiva, na qual o sujeito participa ativamente com sua sensibilidade, seu corpo, seus afetos, sua imaginação e sua criatividade diante de um determinado objetoDurante a realização de Brinca_Comigo. (REIS, 2011, p. 84)

Figura 56: Primeira representação de Dentim, um dos jogadores mais representados pelas imagens

As imagens de representação do personagem Dentim reproduziam relações afetivas previamente estabelecidas entre ele e alguns colegas de classe. A partir do momento em que a imagem foi projetada para o restante da sala, o contexto da relação, antes exclusiva de um grupo de pessoas, foi potencializado e socializado com os demais. Essa situação possibilitou a criação de novos laços afetivos dentro da turma. A imagem servira como vetor para novos diálogos (MARTINS e CIRINO, 2012). Entretanto, imagens que divertiram alguns, chatearam outros. Observadora chama atenção para a grande quantidade de imagens que representaram Dentim:

> Eu acho chato pegar no pé dele. Eu não costumo fazer essas brincadeiras. Se fosse comigo eu não gostaria. Então eu não faço

> com as pessoas. Eu acho feio, da parte das pessoas ficarem fazendo isso com o menino. Tadinho. (OBSERVADORA, 2012)

Apesar de outras pessoas manifestarem desaprovação do tipo, “ah, não dentinho, pegaram pesado... cabeça de melancia” [Figura 55] (JÚLIA MARIANO, 2012), outras imagens surgiram.

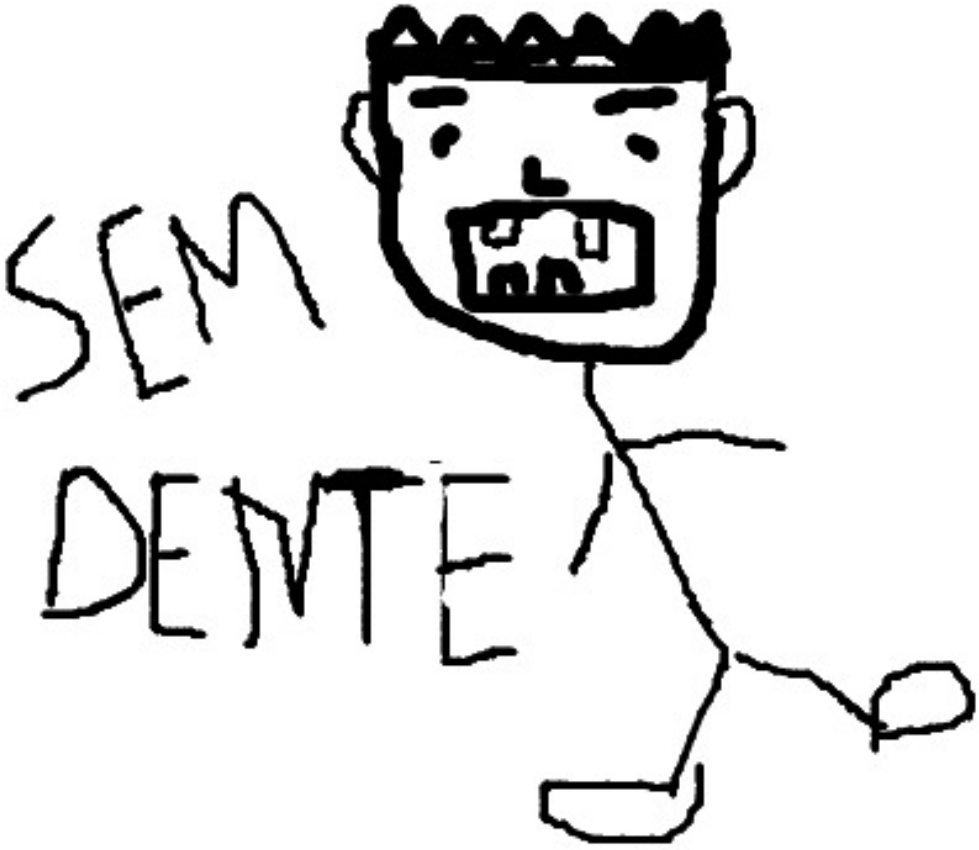


Figura 57: Representação de Dentim utilizada na capa desta pesquisa

Figura 58: Outras três manifestações sobre Dentim

Essas imagens foram configuradas a partir da percepção do sensível (REIS, 2011) envolta no ato da criação [para os jogadores que fizeram as representações imagéticas do colega] ou no ato da contemplação [para quem estava na sala onde as imagens eram projetadas] da imagem, do objeto estético. Reis (2011) complementa o raciocínio ao dizer que

> trata-se de uma relação ao mesmo tempo social e individual entre um sujeito e um objeto, pois na percepção estética estão envolvidos tantos significados socialmente compartilhados quantos sentidos que remetem à singularidade. (REIS, 2011, p. 76)

Tanto as manifestações coletivas [as imagens de representação] quanto as manifestações individuais ficaram evidenciadas durante o processo de pesquisa. Diferente de Observadora (2012), Japonês não observou nenhum problema na produção das imagens.

> Ah, isso acontece todo dia. Ele [o dentinho], nem liga mais. Algumas vezes pegam pesado, mas acho isso normal. Ele estava tranquilo na sala. Me parece que ele sabia que os desenhos eram feitos por amigos dele. Então ele ficou de boa na sala de aula. (JAPONÊS, 2012)

A diversidade das manifestações sensíveis no ambiente possibilitado por Brinca_Comigo, revelou-me que, apesar dos jogadores não terem subvertido as regras da ferramenta (FLUSSER, 2008) ou as orientações do programa[54], eles subverteram outros espaços. As diretrizes que regulavam o tempo e o uso da sala de aula foram alteradas conforme os jogadores se envolviam no jogo (FLUSSER, 2008). As regras sobre o posicionamento das cadeiras ou o comportamento dos estudantes foram radicalmente alteradas. Eles transitavam sem empecilho nos espaços ocupados pela instalação Brinca_Comigo.

Alguns fatores contribuíram para que essas regras fossem subvertidas. A condição de arte relacional (BOURRIAUD, 2009) em Brinca_Comigo caracterizando-a como “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas

[54] Essa discussão foi realizada no *Capítulo III – O possível jogo libertário – Tá dominado! Tá tudo dominado?! (p.110)*

e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado" (BOURRIAUD, 2009, p. 19) possibilitou o reconhecimento da instalação interativa como um interstício social (BOURRIAUD, 2009). Nicolas Bourriaud (2009) define o interstício social, esse espaço de trocas, como

> um espaço de relações humanas que, mesmo inserido de maneira mais ou menos aberta e harmoniosa no sistema global, sugere outras possibilidade de troca além das vigentes nesse sistema. É exatamente esta a natureza da exposição de arte contemporânea no campo do comércio das representações: ela cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das "zonas de comunicação" que nos são impostas. (BOURRIAUD, 2009, p. 22-23)

Nenhum dos jogadores envolvidos na instalação considerou a exposição de Brinca_Comigo uma atividade regular da escola. E não foram somente os estudantes que viram como espetáculo a realização dessa atividade. Tanto a diretora como as coordenadoras pedagógicas compararam a exposição da instalação artística na escola com a realização de um show oferecido por uma rádio local. "Quando a rádio vem aqui, a gente sempre aumenta o tempo do recreio. Se quiser a gente pode fazer isso para você também", disse a diretora da escola. Ao ser questionada sobre a exposição da instalação, Observadora (2012) respondeu:

> Achei interessante, pois não temos esse "entertedimento" aqui no IEG. E fazer esse projeto aqui foi diferente. Eu gostei. Levou para outro lado. A gente pode ver a escola de uma forma diferente levou a escola para uma coisa que não seja só quadro, achei interessante, pois era uma coisa mais extrovertida entre o aluno. Uma coisa mais artística. (OBSERVADORA, 2012)

Percebi que a estrutura institucional da escola onde realizei a experiência não atendia as demandas dos espaços livres de troca (BOURRIAUD, 2009). Dessa forma houve/há dificuldade em reconhecer atividades como o Brinca_Comigo sejam possíveis inserções regulares no currículo escolar. As diretrizes de estruturas rígidas (CORTEZ, 1996) presentes no currículo do ensino formal da educação são reproduzidas por todos os sujeitos em todos os níveis da comunidade escolar. Observadora continua seu relato sobre a sua visão do ensino de artes na escola:

> Normalmente a professora aplica a biografia dos artistas. Ela aplica algumas técnicas de arte. Ela fala um pouquinho de teoria sobre

> aquilo que ela fala [tema da aula]. Basicamente esses três ramos da arte que estudamos: a biografia, a teoria e a prática.
>
> Na prática da arte é mais você, por exemplo, obedecer a professora e fazer um desenho sobre o que ela passar no dia. Entendeu? Essa é a diferença. Geralmente os professores costumam passar um texto [teoria], você copia, estuda aquilo e faz uma prova. E na prática não. O professor pede para você fazer alguma coisa e você faz. (OBSERVADORA, 2012)

O que Observadora (2012) chamou de “entretenimento”, Musa (2012) apontou como uma atividade fora dos trâmites normativos do ensino adotado na escola: “por causa da tecnologia, a gente só usava papel e lápis, ela não está presente em nenhuma matéria, aquela foi a primeira vez.” (2012)

Há algo revelador sobre os espaços potencialmente dialogais no interior dos muros da escola. A instituição não consegue prover condições para que a comunidade escolar possa adotar postura crítica (FLUSSER, 2008) frente aos mecanismos que a rodeiam e a seduzem. Não há como experimentar, já que não há livre trânsito como nos ambientes das obras de arte relacionais. Não há diálogo.

A prática da resistência ou a prática da crítica fica condicionada a atividades “extracurriculares” como a exposição de Brinca_Comigo. Mesmo assim, não há garantias de que tais práticas serão exercidas caso exista possibilidade. Em algumas situações, a “percepção criativa dos sujeitos” (REIS, 2011, p. 78) pode ser confundida com intenções a serem condenadas pela instituição. A condição anônima do jogador em Brinca_Comigo permitiu que algumas dessas intenções desobedientes pudessem ser manifestadas.

Figura 59: Entre brasões de futebol e declarações amorosas, um pênis anônimo

Algumas vaias e exclamações foram direcionadas ao falo digitalmente amparado na superfície física vertical. “Olha! Meu Deus do céu! É um pênis!!!” (JÚLIA MARIANO, 2012) disse uma das garotas na sala onde eram projetadas as imagens. O exercício da imaginação, que “tem o poder de unificar o sensível em um sentido novo, fazendo jus à singularidade do objeto estético, que, ademais, exprime ele mesmo um mundo imaginário”. (REIS, 2011, p. 78) é refutado.

A experiência (DEWEY, 2010) com a instalação interativa Brinca_Comigo no contexto do ensino de uma escola pública estadual de Goiás, deixou-me uma impressão negativa sobre a estrutura de ensino atual. A impressão é que a *instituição escola* cedeu aos interesses de um conjunto de mecanismos institucionais complexos e que atuam em várias frentes (FLUSSER, 2008). A esses mecanismos não interessa a prática do exercício do imaginário enquanto potencia criativa (REIS, 2011) e libertadora (FLUSSER, 2008). E agora, o que fazer?

CONCLUSÃO

Desde a experiência realizada juntamente com os estudantes da única escola municipal do Povoado de São Jorge já se passaram sete anos. Ao pensar nos processos de avanços tecnológicos, bem como nas novas diretrizes que pautam o consumo e o acesso a esses aparatos, mudanças importantes despontaram no cenário brasileiro. Uma das iniciativas foi a obrigação de investimentos em recursos humanos, materiais e econômicos por parte do Governo Federal na educação no Brasil. A obrigatoriedade de tal investimento, por meio do Plano Nacional de Educação – PNE, é garantida por Lei e tem como o investimento nas TICs uma de suas estratégias

> [...] 2.11) Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. [...] (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2010)

> [...] 3.11) Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio.[...] (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2010)

A vivência no campo de pesquisa durante a realização deste trabalho me direciona para o reconhecimento desses investimentos. Na instituição onde realizei a pesquisa havia laboratório de informática, computadores em excelentes condições de uso e internet banda larga.

Entretanto, pude observar que, apesar da existência desses elementos, foram destinados a eles usos e funções marginalizadas. O laboratório de informática se transformou no galpão para o acondicionamento de cadeiras danificadas. O espaço não pôde receber estudantes, pois as paredes do mesmo cediam à menor pressão. Os fios elétricos estavam expostos, possibilitando acidentes caso a sala comportasse qualquer fluxo de pessoas.

Os equipamentos de informática - computadores, monitores, acessórios, roteadores -, em excelentes condições de uso, estavam todos encaixotados. A

instituição não tinha autonomia para montar e utilizar tais equipamentos. Essa função de montar a maquinaria, é de um órgão do Estado de Goiás que, segundo o corpo administrativo da escola, não consegue atender às demandas de forma satisfatória.

A internet banda larga, serviço crucial para a manutenção dos sistemas de informática e uso da comunidade escolar, era financiada com recursos particulares dos professores da escola. Em algumas ocasiões esses serviços, tanto o telefone como a internet, foram interrompidos por falta de pagamento.

Neste ponto, me parece inevitável o reconhecimento de uma situação análoga. Mesmo que os estudantes da instituição onde realizei a pesquisa estivessem familiarizados com as tecnologias da informação e comunicação, com os aparatos tecnológicos e com a rede mundial de computadores, viviam eles em condições semelhantes aos alunos da zona rural de São Jorge. Ambas as escolas possuem estruturas físicas frágeis e sofrem com a impossibilidade de serem contempladas pelas estratégias do Plano Nacional de Educação no que diz o documento sobre investimento em tecnologia.

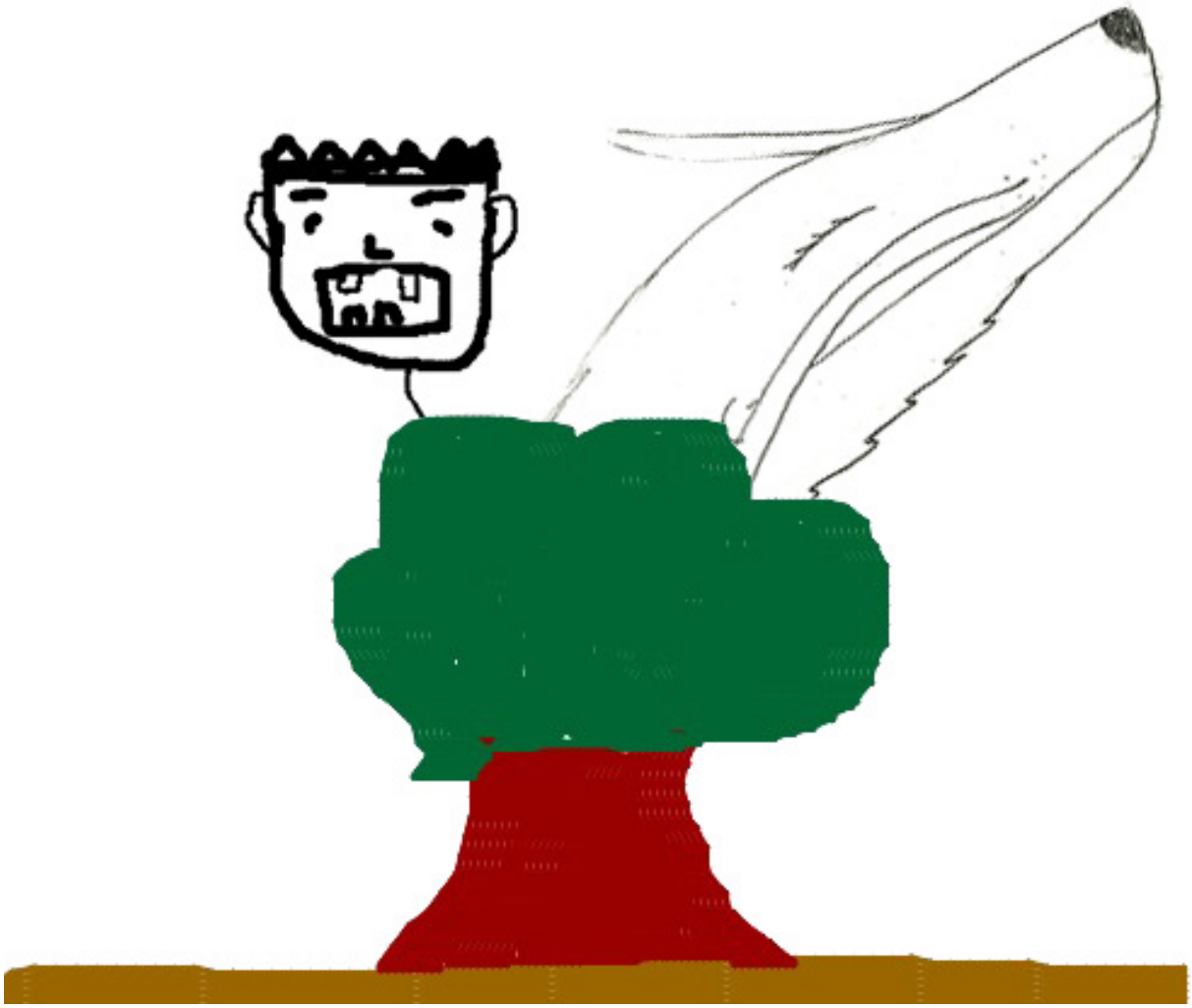
Devo reconhecer outro elemento semelhante nessas duas experiências distintas. Como a oficina em São Jorge, que através de elementos lúdicos e a elaborações de narrativas afetivas, culminou em uma primeira concepção para os participantes do que era a invisível e complexa rede mundial de computadores, a pesquisa de campo, que levou à produção dessa dissertação, revelou a mim que manifestações sensíveis (afetivas, emocionais, sensoriais, sociais etc), as sensibilidades evocadas neste trabalho, compuseram de forma intrínseca o universo do imaginário escolar independente do uso de aparatos tecnológicos. Elas habitavam cada sujeito de forma particular e antes do envolvimento com Brinca_Comigo, raramente eram expostas ao universo de outros sujeitos, mesmo que os dois compartilhassem do mesmo ambiente de estudo, da mesma sala de aula.

Para compreender essas relações sensíveis e as manifestações no cotidiano da vivência escolar por meio das tecnologias das imagens e informação, desenvolvi a instalação interativa Brinca_Comigo. Essa instalação artística, no contexto da disciplina do ensino de artes, me ajudou a compreender alguns

complexos elementos que configuram a malha multifacetada das relações sociais entre os estudantes da escola.

Dessa forma, relembro que o objetivo geral dessa dissertação foi compreender como os estudantes projetaram sensibilidades por meio de uma experiência artística, envolvendo tecnologias da imagem e da informação, em seu contexto escolar.

A reflexão durante a elaboração conceitual e prática dessa pesquisa me levou a compreender que a socialização das experiências, por meio da cooperação, possibilitou a potencialização das manifestações afetivas, das percepções de mundo. Através das imagens técnicas projetadas nas paredes da escola, as sensibilidades compartilhadas, entremeadas nas fissuras de grupos diversos, originaram narrativas novas entrecruzando saberes e experiências aos possíveis jogadores libertários.



REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, L. Fotografias para o fim do mundo. **Paraty em Foco**, 2011. Disponivel em: <http://paratyemfoco.com/blog/2011/08/fotografias-para-o-fim-do-mundo-parte-ii/>. Acesso em: 02 junho 2013.

ARANTES, P. **Arte e mídia – Perspectivas da estética digital**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d´Água, 1991.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. **Cienc. Cult.**, dezembro 2005. ISSN v. 57, n. 4. Disponivel em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 abril 2013.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BREA, J. L. La crítica em la era del capitalismo eletrônico. **Agência Crítica**, 2005. Disponivel em: <http://www.agenciacritica.net/criticaeck/archivo/2005/11/inconsciente_op.php>. Acesso em: 27 fevereiro 2012.

BUCK-MORSS, S. Estudios visuales e imaginación global. In: BREA, J. L. **Estudios visuales la epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. Madrid: Akal, 2005. p. 145-159.

CIRINO, R. Casa_Comigo. Performance artística. **Renato Cirino**, Goiânia, 2011. Disponivel em: <http://abre.ai/casa_comigo>. Acesso em: 06 julho 2011.

CNPQ. Diretórios de Grupo de Pesquisa no Brasil. **Culturas da Imagem e Processos de Mediação**, 2002. Disponivel em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=0106803G7WAXUB&seqlinha=2>. Acesso em: 10 abr. 2013.

CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos:** em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas: Papirus, 2006.

CORTEZ, R. N. C. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 1-9, Junho 1996.

COUCHOT, E. A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real. In: DOMINGUES, D. **A arte no século XXI – A humanização das tecnologias**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. **A tecnologia na arte:** da fotografia à realidade virtual. Tradução de Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. 1ª Edição. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOS SANTOS, L. G. Cultura digital.br. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. p. 284-293. Disponivel em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>.

DUNCUM, P. **Uma história da estética popular**. Seminário ministrado para o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - UFG. Goiânia, p. 100. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, V. **Pós-História:** vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

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

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

GEERTZ, C. **Estar lá, escrever aqui.** 3. ed. São Paulo: Diálogo, v. 22, 1989.

GIANNETTI, C. **Estética digital:** sintopia da arte, a ciência e a tecnologia. Tradução de Maria Angélica Melendi. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.

GLUSBERG, J. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás - SEE. **Núcleo de Tecnologia da Informação**, 2010. Disponivel em: <http://seduc.go.gov.br/administracao/novastecnologias/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Secretaria de Educação do Estado de Goiás - SEE. **PORTARIA Nº 4060/2011-GAB/SEE**, 2011. Disponivel em: <http://www.see.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/08-%20Documentos%20Gerais/Outros/Portaria%20N%C2%BA%204060-2011%20GAB-SEE.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INFOPÉDIA. Grupo Gutai. **Infopédia**, 2013. Disponivel em: <http://www.infopedia.pt/$grupo-gutai>. Acesso em: 02 Junho 2013.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, p. 105-128, 1994.

MARTINS, A. F. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: (ORGS); MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação na cultura visual:** narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFMS, 2009a. p. 101-117.

MARTINS, A. F. Imagens técnicas uma questão de vida ou morte no vazio sem dimensões. **Revista VIS (UNB)**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 121-127, 2009b.

_____. Toda criança desenha. Toda criança desenha?. In: (ORGS.); TOURINHO, I.; MARTINS, R. **Cultura visual e infância:** quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da UFMS, 2010. p. 227-246.

_____. **Catadores da sucata da indústria cultura**. Goiânia: Editora UFG, 2013.

MARTINS, A. F.; CIRINO, R. **Imagens na parede, uma brincadeira na rede**. Santa Maria: Laboratório de Artes Visuais - LAV, v. 8, 2012.

MCLUHAN, M.; FIORE, Q. **O meio é a massagem**. Rio de Janeiro: Imã Editorial, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Paraná. **Linux Educacional**, 2012. Disponivel em: <http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em: 17 jan. 2013.

MIRZOEFF, N. **An Introdution to Visual Culture**. Londres/Nova York: Routledge, 1999.

MOXEY, K. Estética de la cultura visual en el momento de la globalización. In: BREA, J. L. **Estudios visuales la epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. Madrid: Akal, 2005. p. 27-37.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PIRES, B. F. **O corpo como suporte da arte:** piercing, implante, escarificação, tatuagem. São Paulo: Editora Senac, 2005.

PRADA, J. M. La enseñanza del arte en el campo interdisciplinar de los estudios visuales. In: BREA, J. L. **Estudios visuales la epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. Madrid: Akal, 2005. p. 131-141.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REIS, A. C. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 2011. 1-110.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Portal Brasil. **Brasil.Gov.Br**, 1998. Disponivel em: <http://www.brasil.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. Plano Nacional de Educação - decênio 2011-2020. **Ministério da Educação**, 2010. Disponivel em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>. Acesso em: 14 jan. 2013.

_____. Portal do Ministério da Educação. **ProInfo**, 2010b. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ROCHA, C. Deslumbramentos e encantamentos: estratégias tecnológicas das interfaces computacionais. **Zona Digital**, n. I, 2011. Disponivel em: <http://bit.ly/sB3hKa>. Acesso em: 20 setembro 2011.

SANTOS, J. M. P. Breve histórico da “performance art” no Brasil e no mundo. **Revista Ohun**, v. 4, n. 4, p. 1-32, dezembro 2008. ISSN 1807-595479.

SANTOS, L. H. S. D. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1998.

_____. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, M. V.; (ORGS.), M. I. E. B. **Caminhos Investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. p. 09-67.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, F. M.; FRANCO, E. S. Da participação à interatividade: possibilidades colaborativas em arte e tecnologia. In: MONTEIRO, R. H.; ROCHA, C. **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: FAV/UFG, 2012. p. 527 - 539. ISBN ISSN 2316-6479.

SZYMANSKI, H.; PRANDINI, R. C. A. R.; ALMEIDA, L. R. D. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Cinrcunstâncias e ingerências da cultura visual. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R.; (ORGS.) **Educação na cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFMS, 2011. p. 51-68.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEHEARTIT. We Heart it. **We Heart it**, 2012. Disponivel em: <http://weheartit.com/>. Acesso em: 26 dez. 2012.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENTREVISTAS – SUJEITOS COLABORADORES

EXPLICATIVA. **Depoimento**. Entrevistador: Renato Cirino. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Renato Cirino. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa - Brinca_Comigo: sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas. Goiânia: FAV/UFG, 15 dez. 2012.

JAPONÊS. **Depoimento**. Entrevistador: Renato Cirino. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Renato Cirino. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa - Brinca_Comigo: sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas. Goiânia: UFG/FAV, 15 dez. 2012.

JÚLIA MARIANO. **Relato de observação durante a pesquisa de campo do projeto Brinca_Comigo: os sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas**. FAV/UFG. Goiânia, p. 3. 2012.

MAYARA VILA BOA. **Relato de observação durante a pesquisa de campo do projeto Brinca_Comigo: os sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas**. FAV/UFG. Goiânia, p. 1. 2012.

MULTICONECTADA. **Depoimento**. Entrevistador: Renato Cirino. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Renato Cirino. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa - Brinca_Comigo: sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas. Goiânia: FAV/UFG, 15 dez. 2012.

MUSA. **Depoimento**. Entrevistador: Renato Cirino. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Renato Cirino. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa - Brinca_Comigo: sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas. Goiânia: FAV/UFG, 15 dez. 2012.

OBSERVADORA. **Depoimento**. Entrevistador: Renato Cirino. Suporte: arquivo digital formato MP3. Transcrição: Renato Cirino. Entrevista concedida ao Projeto de Pesquisa - Brinca_Comigo: sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas. Goiânia: UFG/FAV, 15 dez. 2012.

WILDER FIORAMONTE. **Relato de observação durante a pesquisa de campo do projeto Brinca_Comigo: os sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas**. FAV/UFG. Goiânia, p. 3. 2012.

FILMOGRAFIA

IMAGENS NA PAREDE, UMA BRINCADEIRA NA REDE - Casa_Comigo. Direção: Renato CIRINO. Produção: Renato CIRINO. Intérpretes: Renato CIRINO. [S.l.]: FAV/UFG. 2011.

FRANKENSTEIN. Direção: James Whale. Produção: E.M. Asher Carl Laemmle Jr. Intérpretes: Boris Karloff; Carmencita Johnson; Arletta Duncan e Colin Clive. [S.l.]: Universal Pictures. 1931.