

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PÓS-GRADUAÇÃO INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

a hibridação  
com a tecnologia digital gerando  
*linhas de fuga*

Eny Maria Moraes Schuch

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PÓS-GRADUAÇÃO INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

a hibridação  
com a tecnologia digital gerando  
*linhas de fuga*

Eny Maria Moraes Schuch

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadoras

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Margarete Axt

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Liane Margarida R. Tarouco

fevereiro de 2003

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

S384h Schuch, Eny Maria Moraes  
A hibridação com a tecnologia digital gerando linhas de fuga  
/ Eny Maria Moraes Schuch. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.  
100f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Axt, Margarete, orient., Tarouco, Liane Margarida, co-orient.

1. Criação artística - Hibridação - Tecnologia digital. 2. Artes - Sala de aula - Graduação. I. Axt, Margarete. II. Tarouco, Liane Margarida R. III. Título.

CDU - 7:681.135.2

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DE ENY MARIA MORAES SCHUCH, INTITULADA: "A HIBRIDAÇÃO COM A TECNOLOGIA DIGITAL GERANDO LINHAS DE FUGA"**

As nove horas do dia vinte e cinco de fevereiro de dois mil e três, na sala 703 da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizou-se a defesa da tese intitulada "A Híbridação com a Tecnologia Digital Gerando Linhas de Fuga" de autoria de Eny Maria Moraes Schuch, a Banca Examinadora, composta pelos Professores Doutores: Margarete Axt (Orientadora), Cleci Maraschin, Geraldo Orthof Pereira Lima e Margareth Schaffer, aprovou a tese de Doutorado da aluna Eny Maria Moraes Schuch, que cumpriu com todos os requisitos e terá seu título de Doutor em Informática na Educação homologado pela Comissão de Pós-Graduação em Informática na Educação.

Dra. Margarete Axt  
(Orientadora)

Dra. Liane Margarida Rockembach Tarouco  
(Co-Orientadora)

Dra. Cleci Maraschin  
(UFRGS)

Dr. Geraldo Orthof Pereira Lima  
(UNB)

Dra. Margareth Schaffer  
(UFRGS)





○ pensamento flutua em cada tempo e espaço que experimentamos, em cada lugar que criamos, em cada forma de pensar que concebemos. Pensar um acontecimento qualquer é pelo menos tentar se destituir dos conhecimentos prévios, assim como a arte se dispõe ao material das sensações, ao estar-aí ao invés do que há aí.



## agradecimentos

Espero que tenha sabido demonstrar, em tempo real, o meu apreço às pessoas com as quais me relacionei neste fluxo acadêmico, mas, se não tive tal sensibilidade, reforço neste espaço meu muito obrigada aos professores, aos colegas dos diferentes grupos nos quais tive a oportunidade de interagir, aos alunos, aos funcionários e, especialmente, às minhas orientadoras que me acompanharam e auxiliaram a ver as intensidades das hibridações deste oceano digital.



LISTA DAS FIGURAS

RESUMO

ABSTRACT

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	11
1. UNIVERSOS HÍBRIDOS .....	13
2. ARTE: PRODUÇÃO DE HIBRIDAÇÕES .....	18
2.1 FRUIÇÃO .....	18
2.2 PROCESSO ARTÍSTICO: UM PROCESSO DE PENSAMENTO .....	21
2.3 FLUXO DE RELAÇÕES .....	23
2.4 O INQUIETANTE VIRTUAL .....	28
2.5 PENSAMENTO: UMA INTERFACE .....	29
3. CARTOGRAFIA: UM CORPO-LINGUAGEM .....	34
4. LINHAS DE FUGA: CRIAÇÃO EM CURSO .....	41
4.1 FUNÇÃO RIZOMA .....	41

## lista das figuras

01	Intervenção <i>Os Novos Caminhos da Rotina</i> .....	48
02	Intervenção <i>Os Novos Caminhos da Rotina</i> (outro ângulo) .....	48
03	Instalação <i>Aconchego</i> .....	50
04	Instalação <i>Aconchego</i> (outro ângulo) .....	50
05	Página de abertura do ambiente <i>Construções Múltiplas</i> .....	54
06	Apresentação dos temas no módulo <i>Atividades</i> .....	55
07	Tema <i>Moderno X Pós-Moderno</i> no Módulo <i>Atividades</i> .....	55
08	Exploração individual de programa gráfico 2D .....	56
09	Detalhe de atividade no espaço físico .....	57
10	Início da exploração gráfica em programa 2D .....	59
11	Fase intermediária da exploração gráfica em programa 2D .....	59
12	Um desdobramento da exploração gráfica em programa 2D .....	59
13	Intervenção (Sem Título) do semestre 1999/1 .....	61
14	Detalhe da Intervenção anterior – 1999/1 .....	61
15	Intervenção (Sem Título) do semestre 1999/2 .....	63
16	Detalhe da Intervenção anterior – 1999/2 .....	63
17	Processo de produção da instalação <i>Cheio de Nada</i> (momento1)....	67



18	Processo de produção da instalação <i>Cheio de Nada</i> (momento2) ...	67
19	Fruição da instalação <i>Cheio de Nada</i> (momento a) .....	67
20	Fruição da instalação <i>Cheio de Nada</i> (momento b) .....	67
21	Fruição da instalação <i>Cheio de Nada</i> (momento c) .....	68
22	Fruição da instalação <i>Cheio de Nada</i> (momento d) .....	68
23	Imagem do vídeo sobre o trabalho <i>Obra Não Disponível</i> .....	69
24	Detalhe do vídeo sobre o trabalho <i>Obra Não Disponível</i> .....	69
25	Página de entrada do repositório da turma 2001-1 .....	70
26	Produções Plurais .....	71

## resumo

A criação artística é proposta como um processo de pensamento na filosofia de Gilles Deleuze. Com este enfoque, a hibridação com a tecnologia digital é vista como uma estratégia potencializadora da criação e da produção na área artística a partir da geração de linhas de fuga – desencadeadoras de *desterritorializações* e *reterritorializações* na produção de sentidos no universo de sala de aula de uma disciplina teórico-prática na graduação. Uma cartografia dos *acontecimentos* experimentados pelos alunos permitiu flagrar linhas de fuga geradas pela hibridação no *plano de composição* (processo de criação e fruição) e no *plano teórico* (que envolve os planos científico e filosófico) com a tecnologia digital. A hibridação foi incrementada e visualizada por meio de atividades teórico-práticas em pequenos grupos, que foram retomadas em grande grupo a partir do processo de fruição da produção de aula.

## abstract

Artistic creation is proposed as a thinking process in Gilles Deleuze philosophy. Within this view, hybridization with digital technology is seen as a strategy to improve creation and production in the artistic area by generation of *fugue or flight lines* – which will arouse *desterritorializations e reterritorializations* in the production of senses. A cartography of the students' experienced events in classes of a theoretical-practical undergraduate course was able to show fugue lines generated by hybridization with digital technology both at the composition plane (creation and fruition process) and at the theoretical plane (which covers scientific and philosophical planes). Hybridization was increased and better visualised by theoretical-practical activities in small groups, which were brought about again in the larger group by students' fruition process on the artistic creation products.

### algumas considerações ...

Neste estudo – *a hibridação com a tecnologia digital gerando linhas de fuga* – vamos montando um caminho feito de partes e apartes de autores dos quais prazerosamente *roubamos* idéias.

As partes são as vivências e as afecções que a relação da arte com a tecnologia digital tem nos proporcionado com diferentes intensidades; os apartes foram e continuam sendo *os entre dois*, os entremeios de desafios e de produções de sentidos que são suscitados nas trilhas dos processos artísticos em sala de aula.

O termo *trilha* deixa a impressão de que a palavra é inexata. Trilha sugere, ao mesmo tempo, que outros já andaram por aqui, que o enfoque escolhido está em pleno processo de desdobramento à semelhança da tecnologia digital que está em permanente aprimoramento e invenção de modos de uso e criação de novas necessidades, que ainda há muito trabalho pela frente.

Percorremos trilhas para fazer cartografias que possam ser lentes de aproximação e de afastamento, que nos permitam acompanhar as derivas dos agenciamentos que se esboçam, dobram e redobram nas hibridações dos processos artísticos com a tecnologia digital, a desvelar *linhas de fuga* no contínuo redemoinho que envolve a criação.

Procuramos nos deslocar na tênue interface de encontro dos processos artísticos com o uso da tecnologia digital em sala de aula. Partimos sempre do processo de hibridação como promotor de linhas de fuga, mesmo quando não estivemos utilizando a tecnologia digital nas atividades de aula, visto que a disciplina escolhida para esta experimentação tem um cunho teórico-prático próprio e não está diretamente vinculada à área de tecnologia, apenas vislumbra esta possibilidade de aproximação no campo artístico.

Enfim, interessou-nos que os alunos vivessem a hibridação do processo artístico como um acontecimento e tornassem a revivê-lo quando utilizaram a linguagem para fazer um duplo do corpo visível (*plano de composição* que, em sala de aula, envolveu o processo de criação/produção em grupo e a fruição dos trabalhos dos colegas) no qual se deu a apreensão do acontecimento artístico, ou seja, do sentido que só pode ser capturado pelo sensível. Produzir um duplo através da linguagem (dizível) envolve outros modos de pensamento além do artístico, que aqui consideraremos *plano teórico*, englobando tanto o plano de conceituação (filosofia) quanto o plano de função (ciência), baseando-nos no pensamento do filósofo Gilles Deleuze.

.....



## 1. universos híbridos

Escreve-se sempre para dar vida,  
para libertar a vida onde ela estiver presa,  
para traçar linhas de fuga.  
Deleuze<sup>1</sup>

Nossa época é de pluralização, aceleração, fragmentação, superficialidade, *hibridação*. Hibridação, conceito de que as ciências humanas se apropriaram para evidenciar as relações entre temas e áreas no enfrentamento da complexidade que caracteriza determinadas questões de estudo. Jean Piaget, no seu livro *Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns* (1976), trata a hibridação como uma investigação interdisciplinar que cria novas áreas de conhecimento a partir da recombinação das ciências, a fim de atender aos questionamentos que tais áreas não são capazes enfrentar sozinhas.

A hibridação, que é ao mesmo tempo um fato e um torvelinho a enfrentar, traz tantas questões quantas são as possibilidades de intercâmbio. Atualiza o desejo de diminuir as distâncias entre enfoques, proposições e construtos, mas caracteriza um vale movediço difícil de abarcar.

---

<sup>1</sup> Vide DELEUZE (1996, p. 7).

Hibridação, nesta pesquisa que tem por foco a arte, é o *processo de formação de corpos* a partir de elementos de natureza diversa, tanto formal quanto abstrata e/ou técnica – entendendo-se por *corpo* todo o objeto, o ser, ou o acontecimento que motive a ação/produção da linguagem como um duplo (DELEUZE, 1996).

O duplo implica a inter-relação do ver e do falar – na qual cada um se torna o duplo do outro sem, contudo, abarcar plenamente a referência inicial. Nesta implicação mútua, “*a vista induz a fala, assim como a fala conduz a vista*” (Deleuze, 1996, p. 17). A linguagem é como um grande simulacro que engloba os outros duplos. A coalescência do ver com o falar produz realidades, revelando novos corpos híbridos.

Pode-se, portanto, concluir que o trabalho artístico é híbrido, visto que a sua elaboração só é possível através da conjugação das diferenças que formam o novo corpo, a obra artística (SCHUCH, 1998a; SCHUCH, 1998b), seja dos conhecimentos *formais* necessários para manipular materiais físicos que sofrem/sugerem a ação que os transforma na configuração plasticamente desejada, seja dos *abstratos* (teorias, linguagens, esquemas) que possibilitam o desdobramento dos conceitos envolvidos ou dos *técnicos* (tecnologia disponível) que auxiliam e condicionam a construção física e abstrata do trabalho.

A hibridação não é, não se resume à heterogeneidade dos corpos no plano de composição da arte (o convívio de diferentes). Ela é fundamentalmente o universo de condições para a criação de *multiplicidades*, formado pelas diversas *diferenças* que engendram outras diferenças, justamente por criarem, juntas, a condição de *estar entre*. Um entre que pode ser atualizado pelas multiplicidades (*no plural*) porque, embora o corpo híbrido constituído seja uma multiplicidade, não podemos considerá-lo como a única atualização possível do processo de hibridação em curso, mas apenas uma entre tantas possibilidades viáveis.



Podemos dizer que a multiplicidade tem condições de existência no processo de hibridação, que referenda a especificidade dos corpos nos agenciamentos em fluxo para a formação de um *entre* – a formação de um novo corpo no espaço intersticial das diferenças – um acontecimento a ser significado, no nosso caso: uma obra de arte.

Há como que uma opacidade, um sentimento de deslocamento, um *blur*<sup>2</sup> que *insiste e persiste* nas produções artísticas, fazendo toda a *diferença* para a geração do processo de hibridação que acreditamos ser o *entre dois*, a multiplicidade – a intensidade que só a heterogeneidade dos fluxos pode provocar – que força o recomeço de novos agenciamentos, que provoca o pensar.

Esta opacidade pode ser pensada como a especificidade da arte, na qual as imagens implicam sem explicar, falam sem dizer, já que a linguagem, na arte, é um duplo que coexiste com a imagem no processo de hibridação da produção artística (campo de composição) com a produção teórica (campo de conceituação e/ou função).

Se pensarmos sobre a maneira como, em função de que e o motivo pelo qual utilizamos o conhecimento de que dispomos, veremos que estas ações conduzem as práticas privadas, locais e globais de apropriação e de produção tecnológica; perceberemos a necessidade da ampla disponibilização de toda tecnologia disponível (LOVINK, 1998), a fim de que a grande frequência e diversidade de usuários levante questões sobre as implicações decorrentes de suas opções, em contraposição a uma lógica pré-estabelecida de forma aleatória ou determinada. Com este ponto de vista, acreditamos que a arte tem uma participação significativa na geração de questões para o aumento da interação entre as diversas áreas que incrementam a tecnologia digital, em especial a telemática que permite a comunicação de pessoas com acesso a dados de diferentes fontes em

---

<sup>2</sup> Falta de nitidez de uma imagem, que impede que se possa ver com clareza seus limites e formas.

tempo real ou assíncrono, e atua diretamente nas noções de espaço e tempo que estão em foco nos nossos dias, seja na esfera sócio-política, econômica, psicológica, artística, etc.

A telemática – neologismo criado por Simon Nora e Alain Mine aplicado ao sistema de comunicação que utiliza concomitantemente a tecnologia de telecomunicação e a informática (PARENTE, 1993) – joga tanto com a profusão de mundos e situações potenciais no mesmo espaço e tempo quanto com a dificuldade de estabelecer parâmetros que permaneçam vigentes o suficiente para que tenhamos uma sensação de trégua com o constante desequilíbrio provocado pelas transformações contínuas.

Jean-François Lyotard propõe a discussão da hibridação que a telemática promove, focalizando a relação espaço/tempo da seguinte maneira:

O que “aqui” indica quando usamos o telefone, a televisão, o receptor do telescópio eletrônico? E o agora? Será que o componente “tele-” não irá, necessariamente, misturar a presença, “o aqui-agora” das formas e de sua recepção “carnal”? O que é um lugar, um momento, que não se encontrem ancorados no “padecimento” imediato daquilo que ocorre? *Será que um computador está, de alguma forma, aqui e agora? Pode ocorrer algo através dele? Pode ocorrer algo com ele?* (1993, p. 266, ênfase minha)

É neste espaço, que desconhece uma existência física análoga aos referenciais concretos do dia-a-dia, que os contextos propostos com a tecnologia digital podem lograr o desconcerto com o qual a arte trabalha. Os ambientes telemáticos multiplicam estes *outros* lugares de relações que se somam aos já conhecidos, ampliando as possibilidades de criação e impulsionando a contínua reinvenção da imagem artística (COUCHOT, 1993), agora também modelizável matematicamente.



A produtibilidade do homem – em razão da sua capacidade de ser afetado e transformado pelas diversas circunstâncias que vivencia (HARDT, 1996) – torna-o um *híbrido* em si mesmo. O ser que produz e se produz continuamente, desdobra-se na infinitude das relações com o seu entorno, com os agenciamentos que conduzem e que se desdobram na realidade. É a arte se constitui, justamente, nesta rede de interconexões com diferentes níveis de implicações, de envolvimentos subjetivos, tecnológicos, contextuais e históricos, provocando deslocamentos de pontos de vista (linhas de fuga).

Em face da própria estrutura interdisciplinar, o processo de hibridação impõe uma visão não linear que favorece diferentes enfoques da realidade, abrindo um campo propício para a criação, para a geração de *linhas de fuga* – entendidas como o pensamento que não se fecha sobre o reconhecimento de situações e saberes, mas, pelo contrário, questiona os modelos e se propõe a novos encontros nas relações em que foi produzido.

Tanto as linhas de fuga quanto as dualidades classificatórias compõem os fluxos de relações (agenciamentos) que tomam novos rumos, dependendo da recombinação dos dados da realidade. É exatamente sobre os conhecimentos dados que se criam discordâncias (linhas de fuga) que exercem a tensão de ruptura nas relações que se processam (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

O comentário de Suely Rolnik, sobre o filme *Confiança* de Hal Hartley, faz a análise da trama, mostra que o senso comum vai padronizando as expectativas das pessoas diante da vida, mas que “*outras forças estão em jogo*”: as linhas de fuga, que operam mudanças, abrem perspectivas impensadas, mas concomitantemente impõem o convívio com o sentimento de *incompletude e instabilidade* que a homogeneização, o senso-comum se empenham em negar (1995, p. 99).

## 2. arte: produção de hibridações

O pintor não pinta sobre uma tela virgem,  
nem o escritor escreve sobre uma página branca,  
mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas  
por clichês preexistentes [...]  
Deleuze e Guattari<sup>3</sup>

### 2.1 fruição

A arte como processo híbrido de um sistema complexo de interações – em que contracenam o artista (com seus desejos e desapegos, seus preconceitos e conceitos intencionalmente trabalhados, sua lógica de construção, o conhecimento que possui a respeito da sua área de atuação, etc), os materiais e as técnicas utilizados na feitura da obra, o ambiente cultural em que a produção artística está inserida, as condições sócio-culturais, políticas e históricas da sociedade em questão – abre espaços aos universos específicos de congenialidade entre os *fruidores* e os autores das obras (ARGAN, 1992; GOMBRICH, 1986 e 1993; PAREYSON, 1993).

Entende-se por fruidor todo o espectador que entra em contato com um trabalho artístico e reage às sugestões e/ou provocações desse

---

<sup>3</sup> Vide DELEUZE & GUATTARI (1997, p.262).

trabalho a partir das suas próprias vivências e saberes, visando a um entendimento desse trabalho em congruência com a realidade. Cristina Freire, estudando a arte conceitual, traz um belo exemplo da condição de fruição: *"A obra Conceitual quebra expectativas arraigadas e cria, muitas vezes, um desconforto intelectual ou em alguns casos até mesmo físico para o espectador. Frequentemente, a participação (do espectador, n.a.) a que nos referimos é a atividade resultante desse incômodo"* (1999, p. 29).

A consciência que o artista e o público tiveram a respeito de seus papéis no processo de hibridação das suas atuações na fruição de um trabalho artístico variou no decorrer da história da arte (ECO, 1986), mas hoje, mais do nunca, artista e fruidor se percebem ativos na constituição da obra, especialmente se focarmos a produção artística que utiliza a tecnologia digital que, na maioria das vezes, necessita da ação do seu observador/usuário para que a completa dimensão da obra possa ser apreendida.

A arte esboça compreensões espaço-temporais que ultrapassam as intenções do próprio artista, não só porque a relação de implicação estabelecida no processo criativo – jogo no qual o artista tanto impõe sua vontade aos materiais e técnicas quanto cede às suas exigências (PAREYSON, 1993) – resulta tanto de agenciamentos pessoais quanto coletivos que se desenrolam nas práticas sociais e se tornam parte da obra, mas, também, porque a arte se desloca no campo do *sentido*, no qual os fruidores participam conduzidos pelas próprias experiências particulares.

A produção artística contemporânea reflete a diversidade de abordagens dos acontecimentos sociais, tanto através das temáticas, quanto da forma como tais temáticas se mostram ao público, sem se preocupar com a condição da representação em si. O artista, imerso no



contexto que se configurou no início do século XX<sup>4</sup>, reformulou o seu fazer, direcionando o olhar do observador para o *processo de fruições possíveis* de serem estabelecidas com a sua obra em detrimento do aspecto formal acabado. A ambigüidade ganhou ênfase na produção artística e ampliou o cenário de interações da arte, intensificado com as tecnologias digitais que priorizam as relações conceituais, deixando em segundo plano o objeto formal.

As explorações da arte englobam devires silenciosos, plenos de estranhamentos que afetam cada um de forma diversa. Deleuze utiliza a expressão *evolução a-paralela*, de Rémy Chauvin, para designar “*um único e mesmo devir*” que afeta diferentemente os envolvidos em suas próprias evoluções, em função de ligações *dissimétricas* não necessariamente esperadas, mas viáveis (DELEUZE & PARNET, 1998 p.10-11). Tal processo mostra a complexidade das questões desencadeadas pela arte, e que os próprios corpos que compõem os agenciamentos exercem condicionamentos nas relações de fruição que se desenrolam. A evolução a-paralela não se dá entre dois corpos, mas entre processos de desterritorialização de idéias – que se desterritorializam uma na outra – em função de linhas de fuga que as atravessam e impossibilitam a continuidade da existência dessas idéias de maneira incólume.

Devir não se refere apenas ao futuro, ao que está por vir, mas fundamentalmente à postura assumida diante dos acontecimentos. Devir é um jeito de aceitação da diferença, de dar atenção ao que está em processo de uma maneira em que a doxa, os preceitos, o pré-estabelecido não determinam a avaliação do que pode surgir. É, ao mesmo tempo, ser conciso, mas não impositivo, ser simples, mas receptivo ao não

---

<sup>4</sup> Período em que a ciência começou a se ver às voltas com descobertas *que desestabilizaram diretamente as verdades pré-estabelecidas que valorizavam a visão linear do universo, bem como as grandes narrativas*, abrindo novas alternativas de entendimento da realidade circundante.

padronizado. É uma forma de experimentação permitida, mas ainda indeterminada (DELEUZE & PARNET, 1998).

## 2.2 processo artístico: um processo de pensamento

Existem muitas formas de pensar, conseqüentemente de criar. A produção artística é uma forma de pensamento em que a relação do artista com a sua obra é envolvida na emoção do sentir. A sensibilidade é o início de todo e qualquer processo de pensamento, seja artístico ou não. O artista se aventura na forma de pensamento aqui chamado de *processo artístico*, em que a sensibilidade é constantemente solicitada, não apenas para desencadear o entrelaçamento das diferentes faculdades, mas para insistir na capacidade de sentir recidivamente cada momento da relação do artista com o seu trabalho, numa ação produtiva que se direciona para a sensibilidade das demais pessoas, em contraposição ao pensamento científico que está centrado na comprovação descritiva dos fatos através do raciocínio lógico (DELEUZE, 1988).

O conhecimento subjetivo da arte se dá num bloco de invenções em cada produção artística – blocos que convivem sem se sobreporem, pois veremos que a lógica da arte é de outra natureza, se compararmos com a ciência que é evolutiva e positivista.

A relação de equilíbrio entre idéia e forma é a condição de existência da imagem artística. Caso este equilíbrio não seja alcançado durante o processo artístico, o produto resultante não fará parte do universo da arte. Contudo, é importante que não esqueçamos que esta condição a ser atingida é sutil e não circunscreve um consenso, como também pressupõe um processo de elaboração.



O raciocínio poético, denominação dada ao processo artístico pelo cineasta Andrei Tarkovski, se dá de maneira entrecoberta na relação forma/idéia durante a construção da obra, sendo apenas posteriormente conscientizado ao ser repensado o processo vivido, como confirma Tarkovski ao comentar seu filme, *A Infância de Ivan*:

Esses comentários não devem ser vistos como o alicerce sobre o qual *A Infância de Ivan* foi criado. Eles são apenas uma tentativa de explicar a mim mesmo as idéias que foram aparecendo durante o trabalho e o modo como elas se transformaram numa espécie de sistema. A experiência de trabalhar no filme contribuiu para formar minhas concepções, [...] (1998, p. 35-36).

Aqui, Tarkovski deixa claro que o processo artístico não se dá num todo, num contínuo. São necessários vários ir e vir, fazer e refazer para que as idéias assumam suas dimensões, num jogo entre o artista e a obra em desenvolvimento.

Neste processo de composição, que é a produção artística, Derrick Kerckhove (1999) propõe que o uso da tecnologia digital, que tem por trás uma linguagem técnica comum a todas as modalidades de expressão digital, é unificadora – independentemente da intenção do programador, usuário ou idealizador – à medida que equaliza as diferentes linguagens (pelo seu eixo comum baseado em zeros e uns) nos permitindo *ver mais, sentir mais, ouvir mais*. Porém, dúvidas também se impõem: ver mais, sentir e ouvir mais de que maneira? Responder a tal questão é o desafio dos artistas contemporâneos que se valem da tecnologia digital, que mais do que trabalhar com a forma, trabalham com as idéias, com as implicações que estas provocam, numa complementaridade inextrincável, onde o *mostrar* é tão importante quanto *provocar* o pensamento coletivo a respeito dos fluxos das relações com a tecnologia.

A ciência traz consigo o pressuposto teórico de *desempenho* que a tecnologia posta em prática baseada no conhecimento científico ratifica como condição de *funcionalidade e agilidade* nas interações que são propostas nas diferentes áreas do conhecimento. Estas características são condição de confiabilidade da tecnologia utilizada, porém a arte com a sua função de assinalar, indagar, e até mesmo levantar fluxos a-paralelos, muitos na contramão da eficiência da tecnociência, traz contribuições culturais não apenas para o universo artístico, mas para a sociedade como um todo.

Assumir diferentes identidades com o auxílio de dispositivos tecnológicos, ou ter a estrutura física potencializada através de próteses, ou amplificar a capacidade de comunicação, são conseqüências da nossa condição psicológica de interagir com recursos técnicos que, inicialmente, são apenas formas alternativas de realizar as atividades triviais, mas que em espaços de tempo relativamente curtos se transformam em necessidades inadiáveis. Nossa subjetividade coletiva não é um dado natural estabelecido; pelo contrário, é modelado pelas atuações e interferências dos diversos corpos, tecnológicos ou não, com os quais entramos em contato no fluxo de relações.

### 2.3 fluxo de relações

○ pensamento está circunscrito a três grandes fluxos de operacionalização – poderíamos dizer três grandes formas de pensar – para enfrentar o caos que nos desestabiliza: *a filosofia, a ciência e a arte*. Estas são as formas de pensar com as quais reinventamos a condição humana. Ou seja, em qualquer uma destas grandes áreas, lutamos contra as desarticulações do caos, embora o inimigo já tenha passado a ser a

opinião comum “*que pretendia nos proteger do próprio caos*” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 261).

Pesquisadores das diferentes áreas lutam contra a padronização das opiniões que nos impedem de entrar em contato com a realidade. Assim, nos planos da filosofia, da arte e da ciência são recriados, respectivamente, o *conceito, a sensação e a função*. O plano de imanência da filosofia alicerça a criação de conceitos – objetos mentalmente determináveis – que dão conta do acontecimento no qual estão direta ou indiretamente envolvidos, enquanto que o plano de coordenação da ciência se envolve com a criação de funções que expliquem a realidade-problema vivida, tanto propondo limites à velocidade infinita dos fatos e estabelecendo um plano de referência para ação, quanto selecionando e coordenando variáveis independentes.

Mas aqui nos interessa explicitar – mais do que a conexão entre estes três campos de ação – o plano de pensamento da arte, que trabalha com as *sensações que dão autonomia para a produção artística*. Como dizem Deleuze e Guattari:

O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos (1997, p. 213).

O percepto não se restringe à percepção nem o afecto à afecção, pois estes independem de quem os experimenta e da memória; eles existem por si mesmos, não se restringem ao vivido, pois são aquilo que pode ser capturado pelos sentidos e aquilo que pode afectar outrem. No plano de composição da arte, as sensações são provocadas pelos materiais utilizados na realização das obras, sensações que, por sua vez, exigem dos materiais o deslocamento do percepto e do afecto de seus estados de apreensão, ou seja, as sensações da arte são devires não-humanos (DELEUZE & GUATTARI, 1997). Isto porque todo afecto ou



perfecto são decorrentes de sensações humanas que superaram os limites da determinação temporal, espacial e objetiva, apreendendo a dimensão não humana, o devir, a virtualidade do construto artístico que o torna único e capaz de recriar seu próprio criador. A arte não se restringe a uma expressão datada no tempo e no espaço, ela apresenta o dado de forma que ele ultrapasse o simples reconhecimento e constitua um acontecimento a ser sentido.

Viver cria situações que são grandes demais para serem absorvidas diretamente pela nossa compreensão, que chegam a ser inapreensíveis em si mesmas. A arte é capaz de nos aproximar desta dimensão, não pela transcrição do que foi vivido, mas pelo que escapou, pelo que não se deixou capturar pela percepção imediata. O que ficou no interstício entre o foi sentido e o que não pode ser sentido compõe o plano de composição da arte, tanto quanto os próprios materiais usados para que possamos viver a sensualidade de uma obra.

É de toda arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, *ele nos apanha no composto* (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 227, ênfase nossa).

A arte não é a linguagem das formas, mas das sensações que ela "*faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião*" (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 228), ela provoca novas opiniões ao abrir uma fissura no senso comum – no que nos constrange ao mesmo – ao nos *apresentar* sensações que geram linhas de fuga, provocando processos de desterritorialização.

Cada território, com seus planos, intercepta, recorta e engloba outros territórios na composição das figuras estéticas, como criações híbridas. A hibridação artística pressupõe um

[...] vasto plano de composição, não pré-concebido abstratamente, mas que se constrói à medida que a obra avança, abrindo, misturando, desfazendo e refazendo compostos cada vez mais ilimitados [...] (DELEUZE & GUATTARI, 1997, 243).

A arte compõe sensações com diferentes intensidades ao trabalhar os limites das opiniões e citações circuncritos a uma realidade, provocando-nos a fazer parte e transformar a própria obra.

O processo artístico pode ser relacionado com a criação de *modos de existência*, pois assim como o artista cria suas obras, criamos (pelo menos em parte) nossos modos de existir, através dos agenciamentos nos quais estamos diretamente imersos. Modo de existência é explicado por Deleuze como o processo de subjetivação coletivo que diz respeito a determinada população ou grupo num tempo e espaço específicos. Ele esclarece ainda:

Sim, a constituição dos *modos de existência* ou dos modos de vida não é somente estética, é o que Foucault chamava de ética, por oposição à moral. A diferença é esta: a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-as a valores transcendentes (é certo, é errado...); a ética é *um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica* (DELEUZE, 1992, p. 125-6, ênfase minha).

Assim como a arte, os modos de existência geram uma produção híbrida, coletiva<sup>5</sup>, onde os corpos envolvidos (sejam técnicos, científicos, filosóficos, afectivos, artísticos, ...) formulam questões a um novo agenciamento.

---

<sup>5</sup> É importante salientar que a produção coletiva de um modo de existência não impede que ele se refira a um único indivíduo, quando for o caso.

A filosofia *positiva* de Deleuze na construção de modos de existência não exclui a negação. Pois, no pensamento de Deleuze, a negação é *radical* no sentido de ser total, sem permitir situações que não contemplem as necessidades expressas na negação, construindo condições para a criação de novos dados para o desdobramento do agenciamento que está em curso (HARDT, 1996). Os dados são novos quanto à força que encerram na prática em que o ser se faz, se constitui, se produz. É na ação que a fundação (corpórea e mental) do ser toma forma na dinâmica dos agenciamentos – fluxos. Assim, o ser de que trata Deleuze é aberto às interferências do meio, das ações que for capaz de propor.

Os agenciamentos – relações que se estabelecem entre os diferentes corpos na composição de um espaço/tempo – conduzem nossas escolhas temporais, nosso jeito de ser circunstancial. É neles e através deles que criamos as linhas de fuga que nos possibilitam ver por outros ângulos e elaborarmos nossos modos de existência.

Os agenciamentos, os intercâmbios que compõem as relações, compreendem movimentos de *desterritorialização* e processos de *reterritorialização* que se definem e se re-definem enquanto traçam o curso móvel do próprio agenciamento. A desterritorialização cria o movimento pelo qual se deixa um território já conhecido em busca de outro, entendendo-se por território o saber ou o fluxo dos acontecimentos que nos dá base para a ação. A desterritorialização é operada pelas linhas de fuga que abrem alternativas até então não privilegiadas nos agenciamentos. Desterritorialização e reterritorialização são faces de um mesmo processo em que a primeira sempre pressupõe a segunda, dando continuidade à ruptura gerada pelas linhas de fuga, criando novo território.

Os agenciamentos são as unidades de ação dos fluxos. São as relações entre os corpos (concretos, psicológicos, sociais, verbais, abstratos, ...) da aproximação à repulsa. O que interessa é estar na



relação, é estar com, "*precisamente porque a vida não é algo pessoa*" (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 63).

## 2.4 o inquietante virtual

O *virtual* é uma questão que paira sobre o nosso fazer/pensar com as tecnologias digitais, seja como pesquisadores, filósofos, artistas, educadores ou como simples usuários. Deleuze propõe o *virtual* como uma *outra* forma de encarar o pensamento, na qual o bom senso da lógica abre espaço para "*paradoxos, questões, temas complexos, anteriores às proposições e aos julgamentos, que traduzem os acontecimentos que nos forçam a pensar*" (RAJCHMAN, 2000, p. 397).

A interface de encontro entre a tecnologia digital e o seu usuário configura uma situação de exploração – um acontecimento – que pode se manifestar de incontáveis formas, e é justamente neste espaço não configurado que está a potencialidade da telemática quando enfocada pelo prisma do virtual proposto por Deleuze.

A tecnologia digital permite viver diferentes identidades digitais, assumir a incompletude e atualizar inquietudes, projeções, desvios de percurso sem deixar vestígios se assim desejarmos, ou pelo contrário, ratificar a memória do nosso deslocamento pelo universo digital. Quer nossa atitude seja uma, outra ou ainda uma mistura das duas, o que está sendo renovado é a possibilidade de manifestar maneiras de ser e estar mais leves, soltas, descompromissadas da coerência linear da construção lógica comprovável.

A tecnologia digital nos faz um convite enfático de desapego ao estabelecido, sugerindo que existe espaço para que os lugares de alguns e de muitos se constituam, se interconectem, se hibridizem, se transfigurem ...



Ao experimentarmos *processos de virtualização* através da tecnologia digital, essas formas de viver/existir passam a fazer parte da nossa visão perceptiva da realidade concreta, impedindo que o que era volte a ser em sua plenitude, visto que as experiências são vividas fundamentalmente pela cognição que desconhece linhas divisórias, e transporta *acontecimentos* de um universo para o outro - real/virtual-digital/real (SCHUCH, 2000; AXT & SCHUCH, 2001).

As vivências transbordam seus limites. Esse transbordamento se dá de forma indiscriminada, ou seja, assim como o real é o ponto de partida para a compreensão de novos espaços de relação e compreensão, os ambientes digitais também provocam percepções/construções novas, por vezes desconcertantes, à semelhança da arte.

## 2.5 pensamento: uma interface

Jacques Rancière, buscando compreender a estética no pensamento de Deleuze, retoma o que é a obra de arte para este filósofo, mostrando que a ação da arte está em desfazer a representação e a doxa que já estão presentes no material utilizado, para criar um deserto no qual o pensamento possa se desenvolver livre de idéias preconcebidas de reconhecimento: "*a obra é caminhar no deserto*" (RANCIÈRE, 2000, p. 510).

Sabemos que Deleuze vê a estética como uma forma de pensamento, e que a estética centra a sua atenção *no que se sente com a obra* (e não na obra como um corpo visualmente aprazível), um conhecimento que engendra uma poética e é engendrado nesta poética. Não que a obra física tenha menor relevância, visto que é ela que promove as sensações, que dirige o pensamento para as sensações, para o que afeta ao espectador. Ou seja,

Estética designa uma mudança de perspectiva: quando o pensamento da obra não remete mais a uma idéia das regras de sua produção, ela é subsumida sob outra coisa; a idéia de um sensível particular, a presença no sensível de uma potência que excede seu regime normal, que é e não é do pensamento, que é do pensamento que se tornou diferente de si mesmo; um produto que se iguala a um não-produto, um consciente que se iguala a um inconsciente (RANCIÈRE, 2000, p. 512).

A estética trata com uma potência do espírito contraditória, que envolve tanto a heterogeneidade das sensações e das afecções quanto o seu potencial de ação no pensamento – que parte da normalidade, mas foge das regras que circunscrevem a doxa em que estamos imersos.

Arte é fluxo. Fluxo que se imbrica com outros fluxos coletivos, transformando as diversas intensidades dos agenciamentos num contínuo devir de inquietação e aceitação da diferença.

Deleuze, em *Repetição e Diferença*, revisita a imagem *ortodoxa* do pensamento – também dita *dogmática* ou *moral* – que, no transcorrer da história, tem nos acompanhado. Ele nos mostra que *pensar*, no senso comum, está relacionado com a representação, com a reconhecimento de situações e saberes, deixando à parte toda a possibilidade de invenção, de recriação do que possa ser viver, conviver com o inesperado, com o que não pode ser classificado de imediato (1988). Ele afirma que a reconhecimento ainda é o “*modelo que reina e que ‘orienta’ a análise filosófica do que significa pensar*” (DELEUZE, 1988, p. 223), figurando, ainda, como modo de expressão da reconhecimento/representação.

A produção de sentido das relações em que nos envolvemos – das mais banais às mais conseqüentes – constituem o pensamento. Pensar é um processo *contrário* ao modelo da reconhecimento de objetos, de situações e de valores – reconhecimento que inspira somente assentimentos e manutenção do *status quo* – pois, como afirma Deleuze, “*a reconhecimento só é insignificante como modelo do especulativo, mas deixa de sê-lo nos fins a que ela serve*

*e aos quais nos leva*", fins que dizem respeito ao que já está estabelecido de antemão (1988, p. 224).

Deleuze expressa a radicalidade do seu pensamento com a questão:

Que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem àquele que pensa, nem aos outros? (DELEUZE, 1988, p.225)

Com esta interrogação, somos defrontados com a visão de Nietzsche sobre os valores, na qual ele trata da criação de valores novos em relação à reconhecimento dos valores já estabelecidos. O que caracteriza um *valor novo* é a sua capacidade de provocar no pensamento forças que não se contentam com a reconhecimento, que não naturalizam o pensamento como algo que sempre existiu e que ocorre sem conflito.

O pensamento necessita ser constrangido e forçado a ultrapassar o apaziguamento do senso comum por novos valores, que assim permanecerão *novos*, independentemente da passagem do tempo, pois a sua condição de novo está centrada no questionamento e não nas condições circunstanciais do existir. Valores estabelecidos já se formam determinados à manutenção da reconhecimento, circunscritos ao bom senso.

Deleuze (1988) diz que o pensamento sofre uma violência quando ocorre o encontro do pensamento com o *que pode desencadear o ato de pensar* desvinculado da reconhecimento. Esta violência, este algo, circunstancial e empírico, é o que chamamos de *sentido*.

O que força a pensar é *o que só pode ser sentido*, que, portanto, se contrapõe à reconhecimento. O que só pode ser sentido extrapola a reconhecimento e desencadeia um processo de criação. O sentido é o signo que assinala o *limite* da sensibilidade – neste limite do que *só* pode ser capturado pelo sentido é que a sensibilidade ultrapassa o senso comum.

Deleuze afirma: "*é verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade*" (1988, p. 239). A



intensidade das sensações provocada pela sensibilidade desencadeia o pensamento. Esta intensidade do *que força a sentir* e do *que só pode ser sentido* são uma e mesma coisa na violência que desenvolve a discordância do pensamento a partir da sensibilidade – o que não ocorre da mesma forma com as demais faculdades.

Deste ponto – da intensidade da sensibilidade produzida pelo encontro daquilo que só pode ser sentido e o que força a pensar – as faculdades alçam vôo ao desconhecido, onde o voluntário não tem poder de predestinação sobre a direção a ser perseguida, e o casual ou a emergência do encontro forçam a pensar. As faculdades se encadeiam na produção do pensamento sem que haja uma colaboração pré-estabelecida na elaboração do pensamento. “ *Há, pois, alguma coisa que se comunica de uma faculdade a outra, mas que se metamorfoseia e não forma um senso comum*” (DELEUZE, 1988, p. 241).

A sensibilidade é a faculdade central do pensamento, mas é no domínio da arte que ela assume frontalmente a sua importância no ato de pensar. É através dela que percorremos as incógnitas das apresentações artísticas.

A expressão é uma necessidade do processo de pensamento para que ele próprio possa ser manipulado, desfeito e refeito. São sempre as idéias que movem a arte, a filosofia ou a ciência, sendo o empírico o elemento desencadeador do movimento de busca das idéias por meio das faculdades convocadas ao processo de pensamento pela sensibilidade que captura os dados emergenciais da realidade. Estamos, pois, no universo da abstração.

O trabalho com a tecnologia digital desloca a relação com a arte para um campo de maior abstração ainda, à medida que a virtualidade das situações propostas exigem, se não o domínio técnico de programação de linguagens digitais, pelo menos um conhecimento teórico a respeito das suas implicações. O medo da desmaterialização que a tecnologia digital desperta nas sociedades contemporâneas é um aspecto relevante para

seres que acumulam milênios de experiências calcadas na materialidade dos dados empíricos e na recongnição.

Destacamos apenas um aspecto entre inúmeros que poderiam ser selecionados para ilustração do desconforto gerado pela incapacidade de apreensão da velocidade das transformações conduzidas pela telemática: somos forçados a atualizar os afectos e perceptos ao mesmo tempo que conduzimos as potencialidades abertas pelos novos fluxos de ações propostas pelas inovações tecnológicas.

O campo que a arte contemporânea com seus entrecruzamentos e contradições parciais – e, às vezes, até limítrofes – oferece à dúvida, à incerteza e à irresolução favorece a aproximação com a telemática, já que a tecnologia digital também possibilita explorações espaço-temporais artísticas em que o inesperado, e até mesmo o inusitado, configuram a plasticidade da obra que sempre poderá ser retomada configurando novas virtualidades.

As relações que o artista desenvolve com as tecnologias ao seu dispor partem das expressões da ideologia circulante na sociedade em que ele próprio se descobre participando/interferindo, mas ao apresentar/propor aos fruidores de suas obras envolvimentos teóricos e considerações de valores ético-existenciais e circunstanciais que revelam a tecnologia em causa, o artista está forjando um rompimento com o senso comum.

A sociedade vista como um grande agenciamento é um processo de cruzamento de diferenças, onde a hibridação cria multiplicidades que ultrapassam os limites do conhecido. Este é um fluxo na direção conhecido-desconhecido, não em direção ao melhor, ao mais elaborado, ao mais adequado, *mas ao novo* como forma de pensamento, o que não significa a coisa inédita, mas a postura curiosa e flexível frente às situações a serem vividas.



### 3. cartografia: um corpo-linguagem

[...] a reiteração da vida por si própria permaneceria em desespero se não fosse o simulacro do artista que, ao reproduzir esse espectáculo, alcança libertar-se da reiteração.  
Deleuze<sup>6</sup>

Há um certo rebatimento entre a maneira como vivenciamos as coisas e a maneira como falamos de tais coisas. Na pesquisa, a forma de sistematização teórica do nosso objeto de estudo diz muito sobre a abordagem da questão focalizada, e conseqüentemente sobre a teoria que circunscreveu o nosso olhar. Rosane Silva se refere a estratégias de produção do conhecimento, afirmando:

[...] ao invés de *método*, preferimos falar de *estratégias de produção de conhecimento*, pois nessas estratégias encontram-se mutuamente implicados o problema, o modo de colocá-lo e as ferramentas conceituais que utilizamos neste processo (2001, p. 108).

---

<sup>6</sup> Vide DELEUZE (1996, p. 21).

A cartografia é uma estratégia rizomática de produção do conhecimento, em que a conexão da heterogeneidade dos aspectos observados busca levantar a multiplicidade do corpo/questão focado a fim de capturar as linhas de fuga nas relações e, também, gerar linhas de fuga na produção de sentido dos enunciados.

Cartografar é um agenciamento sobre agenciamentos que já ocorreram. É olhar para trás com o corpo deserto de representações, deserto de modos de fazer, mas com uma premissa: buscar multiplicidades, quebrar dualidades, enfim, propor-se ao devir.

Questionar sempre as relações entre o ver e o falar sobre o que está sendo visto – na verdade um pouco mais do que isto, pois é falar sobre as sensações provocadas pelo que foi visto – é um agenciamento delicado. Nesta pesquisa, procuramos nos deslocar nesta tênue interface de contato para focalizarmos a hibridação da produção artística com o uso da tecnologia digital em sala de aula, na criação de linhas de fuga.

Deleuze e Guattari (1995) afirmam que não devemos perguntar qual é o sentido das coisas, mas com o que elas funcionam, com o que elas estão em conexão. Isto porque os corpos resultam de agenciamentos que estão em conexão com outros agenciamentos, e interessa saber quais as relações que permitem que as intensidades destes corpos se manifestem e se transformem numa determinada multiplicidade, desterritorializando a homogeneidade com linhas de fuga que modificam a natureza dos corpos e criam novos corpos que se conectam a outros tantos.

Deleuze e Parnet propõem que *“a filosofia é a teoria das multiplicidades”* (1998, p.173). Fazendo um contraponto com este posicionamento, podemos dizer que a arte é a prática das hibridações. Hibridações que criam novos corpos com os quais os fruidores inter-atuam.

Cartografar é um pouco disso. Falar sobre as coisas para apreender seus entremeios. Entendê-las, raciocinar sobre elas e, desta maneira, garantir que, de certa maneira, elas existirão como as nomearmos. Isto, se

formos capazes de descrevê-las com a argúcia e o estilo necessários para que a multiplicidade do nome dado se expresse, pois *“do mesmo modo que a vista desdobra o que ela vê e multiplica aquele que vê, a linguagem denuncia aquilo que diz e multiplica aquele que fala”* (Deleuze, 1996, p. 17).

Corpos e linguagem (que produz outros corpos) se complementam na flexão, no movimento de seus desempenhos, de seus dilemas sobrepostos, de suas suspensões/hesitações. Estas hesitações trazem à cena a diferença na repetição (a despeito da repetição como reconhecimento). Hesitação também pode ser busca, desdobramento, redirecionamento, retomada diante do que desvenda a diferença que mantém na repetição a peculiaridade do que lhe é único, gerando linhas de fuga.

A diferença vem com a singularidade daquilo que nunca pode ser modificado no que está sendo repetido, justamente por ser a especificidade do corpo tratado.

O artista, ao produzir a sua obra (um simulacro que revela), logra libertar-se da repetição como continuidade, trazendo para o nosso convívio a diferença gestada justo no reconhecimento da repetição, pois como nos adverte Deleuze:

a verdadeira repetição [...] surge como uma conduta singular que nós temos em relação ao que não pode ser trocado, ao que não pode ser repostado ou substituído. [...] No lugar de trocar o semelhante e de identificar o Mesmo, *a verdadeira repetição autentifica o diferente* (1996, p. 22/23).

O simulacro se opõe às identidades, buscando a diferença (DELEUZE, 1996; 1998b). A diferença, ao ser evidenciada, multiplica a vida, aquele que a produz, aquele que a vê e aquele que fala sobre tal diferença. A multiplicidade é um acontecimento que se dá no sentir, embora seja na linguagem que ela se mostre e se dê a conhecer.



A diferença – aquilo que é peculiar – nos faz *ver* os corpos e multiplicá-los em termos virtuais, enquanto que é a repetição que nos faz *falar* sobre eles e legitima a multiplicidade como produção de sentidos (= acontecimento). Ela, a repetição, se torna um acontecimento à medida que a diferença motiva a produção de sentido.

A multiplicidade está pelo meio dos corpos que compõem os agenciamentos, capturando coisas que não são de um nem do outro, mas um outro composto pelos dois, ou quantos forem, e a linha de fuga os costura. Linhas de fuga que criam e recriam a vida, conjugando diferentes fluxos que se desterritorializam e se retorritorializam em continuidade ao que possa vir a ser a mutação dos corpos.

Fazer uma cartografia da subjetividade significa nos *desprendermos* das sistematizações prontas que nos levam a decalques da realidade conhecida. Isto por estarmos em busca da apreensão da realidade com novos enfoques, o que não significa desprezar o conhecimento já estruturado, ao contrário, o exercício de sobrepor o decalque que possui uma estrutura hierarquizada sobre o mapa com sua forma rizomática é necessário, a fim de abrir um espaço de ação ao processo de desterritorialização na análise cartográfica.

Uma cartografia é um território flexível, com misturas de materiais, funções e conceitos que *criam* realidades ao invés de representá-las (DELEUZE, 1998a). Cabe buscar quais as relações de força que se estabelecem ou condicionam o saber que se desenvolve nas relações em foco. No caso específico de sala de aula, quais as ações que circunscrevem a criação em grupo, ou melhor, quais as condições que pré-dispõem para o novo neste pensamento coletivo.

Revisitando a prática, a experiência, as trocas, melhor ainda, as evoluções a-paralelas dos corpos que compõem os fluxos atravessados pelas desterritorializações é que podemos traçar algumas linhas de fuga nos agenciamentos desenrolados em sala de aula.



*“De que afetos você é capaz?”* Esta indagação nos fazemos Deleuze e Parnet (1998, p. 75) quando nos aproximamos da filosofia de Espinosa. Parece que esta é a pergunta que está presente na arte, sempre a argüir ao seu fruidor como se fosse um espelho que só refletisse as sensações que afetam ao seu senhor; embora sua capacidade de ação seja rizomática, seja capaz de embrenhar-se entre outros agenciamentos, entre outros fluxos, criando multiplicidades que avançam cada vez mais no coletivo.

O homem tende a se ver vendo, observa como se estivesse fora da cena, como se não participasse/influenciasse o que está sendo visto, o que está sendo elaborado, como se fosse possível ver um agenciamento em si, pré-existente de acordo com esta ou aquela norma. Mas, esta é apenas uma tentativa de afastamento das sensações, das afecções em si, como se as relações, enquanto campos de força, fossem possíveis sem as pulsões que nos movem. A arte sabe disso, sente isso.

É preciso salientar, então, que o desejado aqui é justamente *fazer* o exercício de ver *as afecções nas relações*, ver-se envolvido no agenciamento com os novos saberes propostos por uma cartografia *a posteriori* que fala do que foi selecionado, significado no movimento do que nos afetou. Enquanto que o *a priori* são os acontecimentos que descortinam as visibilidades e os dizíveis nas relações de força que movem os agenciamentos, embora nem mesmo as forças sejam determináveis, pois elas são por natureza mutações constantes (DELEUZE, 1998a).

O ser produz e se produz – produtividade e produtibilidade – numa natureza que é *híbrida por fundamento*, já que a realidade é criada artificialmente pelo ser que atua, criando as situações (inclusive a ele mesmo) que inexistem e nem sequer podem ser preditas sem os agenciamentos em processo na própria natureza. Para Deleuze, o conceito *ser* está envolto na potência de existir, nos valores, nas relações que formam os fluxos (agenciamentos) dos *corpos sem órgãos*, já que tais

corpos valem por si mesmos e não pelos componentes/órgãos que os compõem, pois cada componente está sofrendo um agenciamento dentro de outro agenciamento, o que os torna um corpo também.

Assim, cartografar pressupõe trabalhar com rizoma, à medida que saberes não padronizados são relacionados a outros de natureza diversa e estruturalmente estabelecidos – mas considerados num mesmo nível de importância. O rizoma conecta ponto a ponto, fazendo referência a um mapa a ser construído, transformado, conectado em função dos seus múltiplos pontos de acesso e linhas de fuga.

“ *Um rizoma [...] se encontra sempre no meio, entre as coisas*” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37) e deve ser explorado pelo meio, num movimento de ir e vir, sem começo e sem fim, para poder vislumbrar articulações transversais (outras).

A participação ativa nas condições contextuais que nos envolvem, inicia com a observação do próprio cotidiano, dos acontecimentos próximos, já que partimos destas referências para a construção de alternativas para interagir com outras realidades, e é neles que podemos capturar a repetição que faz a diferença no dia-a-dia. Pensando desta maneira, a hibridação dos processos criativos de uma disciplina dos alunos da graduação em Artes Plásticas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi o ponto de partida para a investida sobre a questão: *a hibridação dos processos criativos com a tecnologia digital pode constituir linhas de fuga nos próprios processos criativos?*

Neste campo aberto pela hibridação do *campo de composição* e do *campo teórico* na produção artística em sala de aula – entendendo-se pelo primeiro os trabalhos realizados pelos alunos e seus processos de criação, e, pelo segundo<sup>7</sup>, a elaboração verbal das funções e conceitos envolvidos

---

<sup>7</sup> Consideramos *plano teórico* a relação que se estabelece entre os planos da ciência e da filosofia propostos por Deleuze e que se desdobra durante os momentos de discussão dos grupos em que a **hibridação entre fruições e opiniões é facilitada.**

na produção e fruição plástica, e nas discussões em grande grupo – *persequimos flagrar as situações em que a aproximação com a tecnologia digital fez a diferença na repetição da hibridação (nos planos de composição e teórico) nos agenciamentos vivenciados pelos grupos.*

Enfim, interessa-nos que os alunos vivam a hibridação do processo artístico como um acontecimento com a tecnologia digital e tornem a revivê-lo quando utilizam a linguagem no processo de teorização do corpo visível (que envolve o processo de criação e produção em grupo e a fruição dos trabalhos dos colegas) para *capturar* a intensidade deste corpo, ou multiplicidade, como diz Deleuze, como um acontecimento espiritual que se dá na descrição deste visível. Deleuze, falando a esse respeito, cita Klossowski literalmente:

Não pode haver transgressão no acto carnal se ele for vivido como acontecimento espiritual; *mas* para que se lhe possa captar o objeto, é necessário uma busca e *uma reprodução* do acontecimento numa *reiterada descrição do acto carnal* (1996, 26, ênfase minha).

Deleuze, com esta assertiva, nos alerta sobre a importância do duplo como elemento revelador da diferença. É neste sentido que o duplo (a repetição) do visível (no nosso caso, a imagem artística), pela linguagem, evidencia *a diferença que nos faz ver* os corpos multiplicando-os, enquanto que *é a repetição (o duplo) que nos faz falar.*



## 4. linhas de fuga: criação em curso

Pensar é sempre experimentar,  
*não interpretar*, mas experimentar,  
e a experimentação é sempre o atual, o nascente,  
o novo o que está em vias de se fazer.  
Deleuze<sup>8</sup>

### 4.1 função rizoma

Se experimentar é desvelar possibilidades dentro de contingências espaço-temporais, pode-se imaginar que toda produção necessite de um espaço de interação para a sua atualização e, que quanto mais rico este espaço for em elementos, dados e fragmentos mais versáteis serão as atualizações possíveis.

Conviver com a inquietude e o caos do pensamento que não pára de se processar é um desafio demasiado grande para que não nos apoiemos na segurança da associação de idéias, que nos permite organizar o pensar de acordo com opiniões prontas (reconhecimento) a respeito do que seja a realidade. Buscamos, assim, a conformidade entre o que nossos órgãos do

---

<sup>8</sup> Vide DELEUZE (1992, p.142), ênfase minha. Com esta afirmação, Deleuze se refere *ao aspecto* da interpretação em que esta se restringe à reconhecimento da realidade.



sentido percebem no presente, e o que o passado nos ensinou, para só então *formarmos uma opinião* (DELEUZE e GUATTARI, 1997) consonante com a estabilidade desejada.

Mas, ora, se assim procedêssemos sempre, como contemplaríamos o enfrentamento dos agenciamentos que nos trazem novas realidades? Ficaríamos circunscritos à repetição de nós mesmos e da realidade já conhecida. Todavia, sabemos que, além das representações, produzimos as *apresentações*, que nos colocam face a face com as transformações e construções da realidade vivida enquanto hibridações a que estamos sujeitos e em que somos atores.

Hibridar foi a questão em sala de aula: hibridar os modos de ver, de fazer, de refazer, de pensar outras virtualidades das situações conhecidas, estáveis, padrões; criar *funções* que implicassem as pessoas, do tipo “*x explica y assinado z*” (DELEUZE & PARNET, 1998, P. 27), ou seja, o pensamento é proposto como um processo coletivo de produção em que as concepções de muitos se interconectam. Hibridamos construtos, idéias e técnicas numa prática que pudesse flagrar a hibridação como promotora de linhas de fuga nos agenciamentos do grande grupo.

Existem diferentes formas de pensar, certamente todas ligadas ao que acreditamos, à maneira como construímos nossas vidas. Artistas (e estudantes de arte) se envolvem com a sensibilidade e criam construtos que possam motivar sensações que envolvam o fruidor nas suas proposições de espaço e tempo. Vamos para a sala de aula para vermos isto de perto, sem, contudo, esquecermos que este processo pressupõe trabalhar com *rizoma* que implica em descentramento, em dar atenção aos fluxos que caracterizam os acontecimentos em destaque: em analisar como estes fluxos se entrecruzam, se bifurcam, se rompem.

Para Deleuze e Guattari (1995), o conceito de rizoma se contrapõe ao conceito de árvore – estrutura clássica do conhecimento, em que há uma descendência entre as categorias pelo estabelecimento de uma ordem.

O rizoma expressa uma relação de multiplicidade em que a conjunção 'e' coloca em condição de *aliança* os elementos do sistema, em contrariedade à condição de filiação dos elementos no método arborescente.

Buscando "e, e, e", propomo-nos a iniciar o exercício de pensar em fluxos, como eles se desencadeiam e como se interconectam na hibridação em sala de aula. Ali, os trabalhos em grupos nos auxiliaram a visualizar e interagir com o processo de hibridação.

Nos momentos de discussão com a turma os agenciamentos desencadeados pela heterogeneidade de enfoques, idéias e soluções plásticas, durante os processos de criação e de fruição, ficavam mais explícitos através das verbalizações dos alunos, situações em que pudemos flagrar tais hibridações. Nosso interesse esteve direcionado tanto para o processo de produção dos trabalhos, quanto para o falar sobre eles.

Estes processos de hibridação compõem conjuntos de dados que foram coletados em diferentes turmas da disciplina Laboratório da Linguagem Tridimensional/ lab3D, que integra o currículo do curso de graduação em Artes Plásticas, em diferentes períodos letivos. Para que tenhamos uma visão das condições de produção e criação dos trabalhos que contribuíram para este estudo, veremos as características de produção destas turmas. Estes dados foram os parâmetros iniciais para cartografarmos *as linhas de fuga* que a hibridação com a tecnologia digital provocou nos processos criativos destes alunos.

#### 4.2 grupos de 1998: algumas formas visíveis e dizíveis

Em 1998, a aproximação com a telemática apenas começou a ser posta em prática nas atividades de sala de aula da disciplina lab3D. Tratou-se de uma brevíssima exploração do repertório de possibilidades que a Internet oferece à comunicação e à criação artística, realizada num único encontro prático com o computador, e de cinco encontros com seminários individuais sobre o tema arte e tecnologia digital, baseados em textos selecionados previamente. Os alunos optavam por um ou mais, de acordo com a afinidade e/ou curiosidade sobre os tópicos. Em cada sessão, apenas dois seminários ocorriam, já que o intercâmbio de idéias foi considerado o ponto de maior relevância nesta estratégia didática.

Estas atividades foram entremeadas com as propostas de trabalhos no espaço em pequenos grupos – de dois a três alunos – enfatizando a utilização e compreensão do espaço tridimensional de forma artística. A turma trabalhava em grupos e expunha, via de regra ao final do encontro de oito períodos de aula, os trabalhos realizados no espaço físico, atendendo a objetivos estabelecidos de antemão na condição de exercícios teórico-práticos. A fruição dos trabalhos era o ponto de partida para a discussão em grande grupo.

Toda turma – com exceção dos integrantes do pequeno grupo ao qual pertencia o trabalho analisado – manifestava suas impressões, associações e questionamentos que iam sendo acrescentados, respondidos ou mesmo ficavam em aberto até que todos tivessem expressado suas idéias e chegasse a vez do grupo que realizou a atividade dizer de suas intenções<sup>9</sup> e

---

<sup>9</sup>É oportuno salientar, mais uma vez, que a intenção do artista (neste caso, dos estudantes de arte) não se refere a um repertório determinado de objetivos a serem literalmente decodificados pelos seus fruidores e, sim, às possibilidades conceituais que circundam o tema determinado. Como afirma Schaeffer ao se referir à fotografia, a obra artística é sempre uma proposta “*variável e múltipla*” (1996, P.10).



escolhas e, conjuntamente com os demais colegas, tirar conclusões a respeito das aproximações e distanciamentos da proposta inicial do trabalho.

A cada nova tarefa, os alunos se organizavam e equalizavam o entendimento que cada um possuía sobre a proposta de aula dentro dos pequenos grupos e, a partir de então, concebiam e executavam seus trabalhos.

Ao longo do primeiro semestre de 1998, foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com a turma, com o propósito de estabelecer, de uma maneira formal, como os alunos se relacionavam com a estratégia que estava sendo utilizada em aula. Destas, retiramos duas citações<sup>10</sup> que consideramos significativas com relação ao incremento da hibridação como promotora de linhas de fuga em sala de aula.

'[...] tipo o Carlos<sup>11</sup>, até com o cheiro daquela caixa que a gente fez com a maçã ... ninguém tinha cheirado, ele já tinha. Disse que tinha um perfume, alguma coisa lá dentro, né?

Então ..., cada um leva assim pro seu lado, eu acho. E isso enriquece muito qualquer trabalho.' (*aluno 1*, r de 5p)

---

<sup>10</sup> As citações das falas dos alunos são apresentadas dentro de quadros padronizados, nesta pesquisa.

<sup>11</sup> Os nomes que são citados nas falas retiradas das entrevistas são *fictícios*, não correspondem aos alunos regularmente matriculados na disciplina lab3D, no ano de 1998.



'[...] acho que a parte plástica estava muito ..., até mal feita. Acho que [...] a gente podia ter pensado mais no acabamento. E é uma coisa que me chamou a atenção quando a Maria falou da questão da mesa, da disposição. Os trabalhos prá cá, eu nem sempre pensava nisso. Ah ..., é um trabalho prá faculdade, prá apresentação. E quando ela falou, me chamou a atenção desses detalhes.' (*aluno 2, r de 7p*)

Com estas colocações, observamos que a prática com a diversidade de conhecimentos cria um campo de hibridações em que as diferenças de posicionamentos são questionadas, apontando para a criação de linhas de fuga com prováveis deslocamentos no enfrentamento de situações futuras.

Constatamos, durante os dois semestres de 1998, que o convívio direto e intenso com diferentes pontos de vista e enfoques de questões iniciais comuns a todos – como a leitura de um texto, uma sessão de diapositivos sobre um tópico da arte, uma apresentação de seminário, bem como a vivência prática dos trabalhos dos colegas que posteriormente eram comentados em grande grupo – gerava uma quebra das certezas, uma flexibilização maior em relação aos pontos de vista pessoais ancorados no senso comum que, enfim, promoviam linhas de fuga.

Estas linhas de fuga ampliavam as discussões para além dos aspectos técnicos, formais e conceituais dos trabalhos analisados ou do tópico teórico abordado. Muitas vezes, o apoio em referências da vida quotidiana se tornava uma forma de elucidação de aspectos que pareciam obscuros num primeiro momento ao grande grupo.

No final de cada semestre (1998/1 e 1998/2), foi proposto à turma que realizasse instalações ou intervenções (à escolha), em pequenos grupos, tendo como desafio expresso a durabilidade da obra, ou seja, o trabalho deveria manter suas características de exposição íntegras durante uma semana, visto que todas as experiências anteriores foram montadas e

desmontadas no mesmo dia. Os grupos utilizaram o Espaço Ado Malagoli<sup>12</sup> para a execução de suas propostas que eram executadas na sexta-feira pela manhã e desfeitas na quinta-feira à tarde da semana seguinte, liberando, desta maneira, o espaço para o próximo grupo, numa seqüência de quatro exposições no primeiro semestre e quatro no segundo.

O período de realização desta atividade foi de grande envolvimento dos alunos que, além de ter que solucionar os problemas técnicos específicos ao tempo de exposição dos trabalhos, também se preocuparam em discutir suas idéias em sigilo até a data de colocá-las em prática.

A espera pelas propostas dos outros grupos foi um elemento motivador da curiosidade no momento da exploração dos trabalhos que se seguiam das discussões gerais. Essas discussões passaram a ser feitas em duas etapas: logo após a montagem dos trabalhos e uma semana depois. Esses momentos de análise também passaram a trazer muitas curiosidades a respeito do contato do público externo à disciplina com os trabalhos (funcionários, colegas, professores e pessoas que transitavam pelo Instituto de Artes por diferentes razões).

Os agenciamentos são dinâmicos, oportunizando, sempre, novas afecções, sensações e desdobramentos no processo artístico. Neste estudo, contemplamos, para exemplificação, apenas uma única fase da hibridação no campo de composição, a fase final (a apresentação da obra) como uma multiplicidade do processo embora, na realidade, muitos corpos híbridos (intermediários no processo criativo) fossem produzidos durante o desenrolar da busca que toda a hibridação propicia para atender às questões em aberto.

A seguir, selecionamos dois exemplos dos trabalhos de final de semestre dos grupos produzidos no primeiro e segundo períodos letivos de

---

<sup>12</sup> O Espaço Ado Malagoli é uma área destinada a exposições dos alunos e gerenciada pelo Centro Acadêmico. Está localizada no *hall* térreo do Instituto de Artes.



1998 respectivamente (figuras 01, 02 e 03, 04). Os nomes dos autores são citados, visto que os trabalhos ficaram expostos publicamente no Espaço Ado Malagoli pelo período de uma semana, como fora comentado anteriormente.

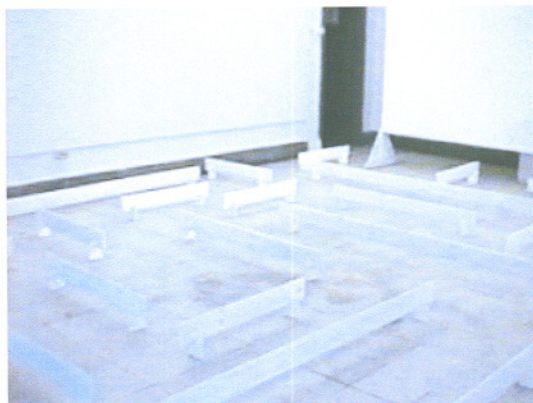


figura 01

Intervenção *Os Novos Caminhos da Rotina* realizada por Angélica Gross, Rosana Bones e Clésio da Conceição. 1998/1.



figura 02

Fruição de *Os Novos Caminhos da Rotina*.

Esta intervenção constou de barreiras de madeira pintada de 1cm de largura (aproximadamente) montadas com encaixes numa altura em torno de 20 cm com diferentes comprimentos, formando um labirinto junto ao chão, em que as pessoas podiam aceitar o convite de criar novos caminhos para atingir seus destinos, ou negá-lo, pulando sobre os obstáculos em linha reta.

O grupo que realizou o trabalho partiu da idéia de *interferir* no espaço reservado para a exposição, sem impedir o fluxo das pessoas, mas

de maneira que provocasse uma atitude ativa, levando os fruidores “a prestar a atenção onde e como estão passando por aquele local” (expressão dos autores). O grupo buscava uma postura reflexiva de seu público fruidor frente às próprias atitudes em relação aos espaços percorridos no dia-a-dia, a partir das sensações desencadeadas pela intervenção.

Fosse qual fosse a opção do passante diante do labirinto, uma atitude seria assumida. As interações foram as mais diversas, desde o envolvimento lúdico de completo abandono em relação ao ambiente e às pessoas circundantes, até a absoluta irritação frente ao incômodo provocado a determinado fruidor.

O apelo às sensações num ambiente tridimensional pode ser muito forte à medida que remete aos elementos fisicamente concretos que compõem o espaço. Esta sensação limite de quebra da reconhecimento foi buscada pelos alunos ao terem por alvo a captura da atenção de seus fruidores que tiveram de criar alternativas de relacionamento com o inesperado que propunham com a nova circunstância (pode-se dizer inusitada para o espaço já conhecido pelo fruidor, pelo menos no seu primeiro contato).

A *intervenção* criou uma situação na qual o fruidor ficou *num entre*: num entre ir e vir do plano teórico ao plano de composição/fruição e vice-versa, ou seja, desterritorializado numa vivência em que a afecção sensório-motora era a proposição para um duplo teórico. O duplo, como sabemos, não é a representação e/ou reprodução do visível (plano de composição/fruição), mas a sua recriação no plano teórico, promovendo novos saberes e agenciamentos com a realidade vivida.





figura 03

Intervenção *Aconchego*  
produzida por Fernanda  
Branchelli e Luiz Marcelo  
Stralio. 1998/2



figura 04

Outro ângulo de *Aconchego*.

Com a intervenção *Aconchego*, os alunos forraram completamente o piso do espaço de exposição com cobertores coloridos de lã, com papéis amassados por baixo, de maneira que o chão ficasse fofo ao se caminhar sobre ele. Neste trabalho, também não foi dada a alternativa de não interagir caso houvesse a necessidade de transitar pelo espaço de exposição (como sabemos, esta área se caracteriza por ser de circulação de pessoas).

O grupo proponente desta intervenção iniciou exercitando a idéia de volumes que os andarilhos carregam consigo, chegando, após a análise desses volumes à escolha de cobertores – volumes quentes – para forrar o piso em pleno verão. Os transeuntes do local se depararam com dois desconfortos: tecidos quentes numa temperatura quente, aumentando a sensação de calor, e tecidos jogados no chão trazendo à tona o

desconcerto de ter de pisar sobre tecidos no chão. As pessoas hesitavam por um instante, mas, ao constatarem a impossibilidade de passar sem pisar nos tecidos, iam em frente pisando com cuidado. Os alunos de diferentes áreas gostaram da interferência no ambiente para as suas horas de lazer, onde sentavam e/ou deitavam para conversar. Como foi dito nos momentos de avaliação do trabalho em grande grupo, ficava a sensação de que “*não podia pisar, mas podia deitar*”.

De certa forma, houve a subversão da obra pelos usuários que ousaram deitar e sentar nos cobertores, adaptando-a a um uso autorizado socialmente, desfazendo o desconforto inicial (processos de desterritorialização e reterritorialização provocados pelo trabalho).

Cabe, aqui, notar que tanto o exemplo da intervenção *Os Novos Caminhos da Rotina* quanto *Aconchego* propõem conduzir o fruidor para relações mentais entre o vivido fisicamente e a virtualidade destas situações, para os desenlaces entre os virtuais e os atuais gerados a partir da situação inicial dos trabalhos. Sendo assim, se deslocarmos as afirmações de Deleuze em relação ao cinema para a obra (o exercício de sala de aula) dos alunos, podemos dizer que “*ela se torna questionante, respondente, objetivante, provocante, teorematizante, hipotetizante, experimentante, conforme a lista aberta das conjunções lógicas ('ou', 'portanto', 'se', 'pois', 'com efeito', 'embora' ... [...] (1990, p. 34)*”, portanto geradoras de linhas de fuga no híbrido processo da fruição.

Com o desenrolar da disciplina durante estes dois semestres iniciais, foi possível observar a tendência plástica e/ou teórica que balizava a produção de cada aluno, apesar de os trabalhos sempre serem realizados em grupo, não apenas pelas observações durante o processo de criação, mas também pelas ponderações teóricas nos momentos de discussão. Este dado é importante, pois permitiu, já nos semestres iniciais, a verificação de diferentes formas de expressão da hibridação dos processos de criação dos alunos nos pequenos grupos. Ou seja, no trabalho final, em que os grupos



tiveram mais tempo para a execução da atividade proposta, foi possível identificar a poética<sup>13</sup> de alguns alunos configurando o trabalho do seu grupo (aspecto mais difícil de ser observado quando os grupos tinham apenas algumas horas para a elaboração conceitual e técnica do seu trabalho) ou a compatibilidade de temáticas e/ou formas de abordagem das temáticas entre os integrantes do grupo ou, ainda, a não prevalência da poética de nenhum dos integrantes do grupo.

Nos debates gerais com a turma, foram recidivas as questões sobre produção e autoria coletivas, múltiplas soluções e enfoques, distinção e diferenciação de intenções nas análises e pontos de vista sobre os trabalhos dos colegas, visto que o próprio trabalho era coletivo, cooperativo<sup>14</sup>, implicando estes aspectos. Acreditamos que os temas dos seminários realizados em aula, relacionando arte e tecnologia, tenham contribuído nestes questionamentos também, não apenas porque estes remetiam para a proposta de trabalhos artísticos abertos, à espera da participação do usuário, mas também porque a terminologia utilizada pelos alunos dava indícios de uma aproximação (neste caso teórica) com a tecnologia digital (tais como: usuário, interatividade, virtual, imagem digital, simulação, rede, *link*,...)

O desenvolvimento das atividades, nos grupos e entre os grupos, nos debates gerais da turma sobre as atividades de aula, permitiu constatar que esta foi uma dinâmica motivadora em sala de aula, o que não implicou em consenso; pelo contrário, o dissentimento foi o potencial de ação no trabalho dos grupos (SCHUCH & AXT, 1999).

---

<sup>13</sup> Entende-se por poética o desenvolvimento do processo criativo que deixa entrever as características que especificam a forma de trabalho de cada artista, sejam estruturais, temáticas, conceituais. Umberto Eco (1986) desenvolve este conceito na perspectiva de uma “obra aberta”.

#### 4.3 grupos de 1999: outras formas visíveis e dizíveis

Com as turmas de 1999, as atividades com o computador foram intensificadas e iniciaram com a exploração dos programas gráficos de criação e visualização de formas em três dimensões<sup>15</sup> Virtual City Navigator, Sweep, Edit City, Editor de Plantas, Editor de Plantas Simples e Visualizador 3D (PINHO & COHEN, 1999; PINHO et alii, 1999). A interface gráfica destes programas pode ser verificada nos anexos.

A exploração dos programas foi intuitiva tanto na criação quanto na visualização das formas tridimensionais no espaço digital. A escolha dos *software* pelos alunos foi aleatória, não havendo obrigatoriedade de usar a todos. Não houve preocupação com o arquivamento dos exercícios realizados, mas com a troca de pareceres, durante o uso, sobre o movimento das formas nos eixos, X, Y e Z e sobre as suas representações gráficas no espaço virtual.

No primeiro semestre, foram utilizados apenas o Sweep e o Edit City; já no segundo semestre, todos os programas foram disponibilizados para a exploração inicial de formas em três dimensões. O programa gráfico de três dimensões Blender (versão 1.6 na época), de acesso livre disponível em <http://www.blender.nl>, foi utilizado apenas no segundo período letivo, para criações em duplas ou trios.

---

<sup>14</sup> A expressão *cooperativo* é aqui entendida como a atitude de participação co-responsável pelo construto final no grupo de trabalho.

<sup>15</sup> Os programas Virtual City Navigator e Sweep foram criados pelo professor M Sc Márcio Pinho e os demais, pelos seus alunos do curso de graduação em Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUCRS (Edit City por Siltón M. Sommer e Marcelo Braun, Editor de Plantas por Leandro e Cristiano Meneg, Editor de Plantas Simples por Rodrigo Ribas e Cristiano Müller, Visualização 3D por Afonso). Estes *software* foram disponibilizados pelo referido professor, para exploração em aula nesta disciplina.



O ambiente virtual *Construções Múltiplas*<sup>16</sup>, disponível na URL <http://www.ufrgs.br/dimensao/lab3d/construcoes> (figura 05), foi aliado às atividades presenciais em grupo, com o objetivo de intensificar a reflexão sobre a relação da arte com a telemática por parte dos alunos (SCHUCH, AXT & TAROUCO, 1999; SCHUCH, TAROUCO & AXT, 1999).

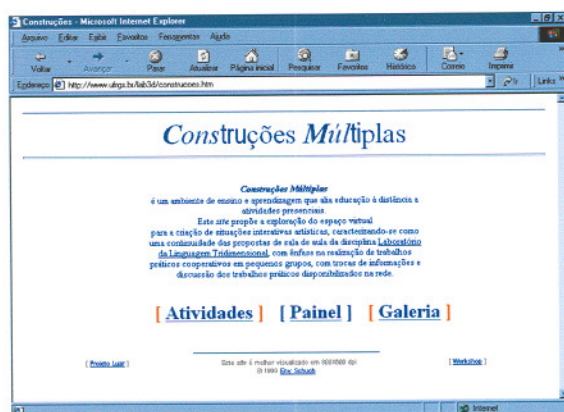


figura 05

Página de abertura do ambiente *Construções Múltiplas*.

O programa usado para os trabalhos gráficos em duas dimensões no ambiente *Construções Múltiplas* foi o Paint Shop Pro 5.0 nos dois semestres de 1999, encontrado na URL <http://www.jasc.com>.

Este ambiente foi concebido de forma a permitir que os usuários trocassem informações textuais e gráficas para a execução das propostas previamente organizadas, respeitando o ritmo de trabalho de cada usuário. O acesso ao ambiente como atividade de aula sempre foi realizado a partir do laboratório, visto que na época nem todos os alunos tinham computador e/ou conexão com a Internet em suas casas. Todas as produções de aula ficavam disponíveis na *World Wide Web* (WWW).

*Construções Múltiplas* está estruturado em três grandes blocos que se remetem uns aos outros: *Atividades*, *Painel* e *Galeria*.

---

<sup>16</sup> *Construções Múltiplas* é um ambiente virtual de aprendizagem elaborado no segundo semestre de 1998 para a disciplina Laboratório de Teleducação deste Curso de Doutorado, ministrado pela professora Liane Tarouco.

No primeiro bloco, Atividades, estão disponibilizadas as tarefas elaboradas para o desenvolvimento de relações teóricas com e sobre as atividades práticas de sala de aula. O Painel é o local reservado para as discussões, pesquisas realizadas na WWW e questionamentos dos alunos a respeito dos trabalhos com os temas previamente elaborados no ambiente, enquanto que a Galeria, como o próprio nome diz, é o espaço reservado para os trabalhos gráficos produzidos pelos alunos.

Nestas três categorias, seis temas estão preparados para o desenvolvimento dos trabalhos a partir do bloco Atividades com a proposição dos temas: *A Telemática e a Arte, Moderno X Pós-Moderno, Exposições Artísticas, Real X Virtual, Imagens da História, e Instalação/Intervenção*. Veja os exemplos nas figuras 06 e 07, a seguir:

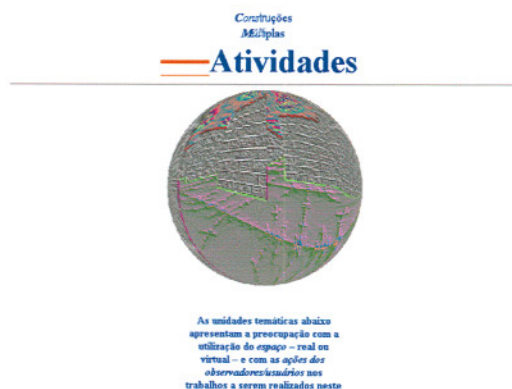


figura 06

Apresentação dos temas no módulo *Atividades*

Construções Múltiplas | **Atividades**

---

**Moderno X Pós-Moderno**

David Harvey<sup>6</sup> em seu livro *Condição Pós-Moderna* apresenta o quadro comparativo entre as características do **Modernismo** e do **Pós-Modernismo** de Hassan, de onde ele parte para uma análise sintética, porém clara, dos extremos estilísticos que separam estes dois movimentos, sem contudo concluir numa oposição categórica.

Analisem a tabela abaixo e conversem com seus colegas na *Linha de Discussão* da disciplina sobre as características destes movimentos. Outras leituras auxiliares nesta tarefa, utilizem os mecanismos de busca da Internet e mandem, *ativamente*, suas contribuições para o quadro *Exemplos Selecionados*.

Tabela: Diferenças Esquemáticas entre Modernismo e Pós-Modernismo

Modernismo	Pós Modernismo
romantismo/simbolismo	parafísico/dadaísmo
forma (conjuntiva, fechada)	antiforma (disjuntiva, aberta)
propósito	jogo
projeto	acaso
hierarquia	anarquia
domínio/loco	exaustão/aleluia
objeto de arte/ obra acabada	processo/ performance/ happening
distância	participação
estação/ totalização/ sistema	descrição/ desconstrução/ antitema
presença	ausência

figura 07

Tema *Moderno X Pós-Moderno* no Módulo *Atividades*

O tema selecionado para dar continuidade às atividades de sala de aula foi *Moderno X Pós-Moderno*. O contato com a tecnologia digital iniciou com trocas de mensagens por lista de discussão e pesquisa na WWW, passando pela utilização de programa gráfico para experimentação e realização de trabalhos individuais (figura 08)<sup>17</sup>.

Alguns alunos do primeiro semestre (período em que este ambiente foi apenas testado) fizeram referência às propostas que seriam realizadas no espaço físico pelo seu grupo de trabalho no turno de aula seguinte, como podemos verificar no exemplo das figuras em seqüência a seguir: (figuras 08 e 09).

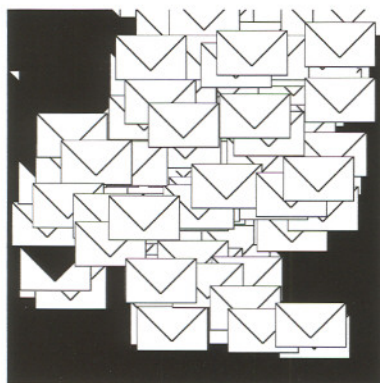


figura 08

Exploração individual de programa gráfico 2D no primeiro semestre de 1999, com referência ao trabalho interativo que seria proposto aos colegas pelo pequeno grupo no turno de aula seguinte.

---

<sup>17</sup> As imagens dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos do segundo semestre deste ano estão acompanhados dos nomes de seus autores, uma vez que foram disponibilizados no *site* da disciplina desde a utilização do ambiente Construções Múltiplas pela turma; já os trabalhos dos alunos do primeiro semestre não apresentam a identificação de seus autores, visto que na época este ambiente ainda não estava com acesso público liberado.





figura 09

Detalhe da atividade no espaço físico, referida no trabalho gráfico anterior (figura 08) proposto aos colegas no corredor de acesso à sala de aula. Simulação de uma caixa de correspondência com mensagens iniciais dando as instruções para a interação da turma.

Neste trabalho com a tecnologia digital, os universos abarcados digitalmente acabaram por extrapolar seus limites de existência e se imbricaram com a realidade concreta, da mesma forma que o inverso foi o ponto de partida para a atividade gráfica apresentada, visto que antes de tudo existe uma *idéia* a ser exercitada por diferentes formas de pensar, seja artística, filosófica ou científica.

Na turma do segundo semestre, a criação com a tecnologia digital com o auxílio do programa gráfico evoluiu para trabalhos plásticos colaborativos, nos quais algumas etapas intermediárias do processo criativo foram arquivadas e disponibilizadas no ambiente *Construções Múltiplas*. Vide: <http://www.ufrgs.br/dimensaon/lab3d/construcoes/galeria2.htm>.

Tais experiências foram abrindo alternativas para a produção e reflexão do processo criativo dos alunos com a tecnologia digital, reflexão esta que retornava sobre a própria prática e ampliava a maneira de utilizar a tecnologia, como podemos constatar no comentário de uma das alunas enviado para a lista de discussão, e disponibilizado para a turma no Painel – em função do seu acesso aos registros intermediários dos trabalhos de seus colegas.

Vide: <http://www.ufrgs.br/dimensaon/lab3d/construcoes/painel2.htm> .

A possibilidade de participar do processo de trabalho foi o que me deteve [...] O processo do artista quase nunca é conquistado. A obra, mesmo que "aberta", já chega acabada ou proposta. A sobreposição de imagens e a decomposição das mesmas formam um jogo, ainda que pequeno, observador/obra/processo. Alguns binômios, moderno/pós-moderno (ou serão antônimos?), de Hassan, a meu ver, podem se comunicar com estes trabalhos: tipo/mutante, forma/antiforma (na medida em que cada etapa pode muito bem ser a antítese da outra) e seleção/cominação. Tudo isto me instigou a pesquisar um pouco mais este jogo de composição/decomposição, onde ele possa levar a multiformas. (Denise Carazza, 1999/2)

Com esta observação, a aluna revela a sua surpresa diante da viabilidade de entrar em contato com etapas do processo produtivo dos seus colegas, dados que ficam apenas sugeridos na apresentação final do trabalho nos processos com as tecnologias tradicionais de produção artística. A possibilidade de retomada de qualquer momento anterior do trabalho que tenha sido arquivado digitalmente durante o processo criativo, permite aos alunos perceberem que o próprio processo produtivo pode ser rizomático e infinitamente desdobrado, quando se trabalha com a tecnologia digital. A hibridação dos processos criativos e suas respectivas ponderações conceituais já criam *linhas de fuga* na relação (ainda tênue e recém iniciada) destes alunos com a tecnologia digital, visto que as antigas referências – do tipo obra única, obra acabada, processo de produção linear, neste nível de exploração dos alunos – “*exigem a reformulação de conceitos estéticos*” (MACHADO, 1993, p.24).

Os exercícios realizados logo a seguir a estas ponderações mostram a hibridação dos campos *teórico* e de *composição* na produção de sala de aula desta aluna, em que as idéias do autor citado no seu exercício, seus próprios referenciais teóricos, os posicionamentos dos colegas nas discussões da turma em grande grupo, os trabalhos dos colegas e seus



próprios trabalhos se hibridizam, abrindo novos caminhos para a pesquisa individual. Veja figuras 10, 11 e 12.



figura 10

Início da exploração gráfica em programa 2D com a utilização de uma única ferramenta da palheta oferecida pelo programa utilizado.

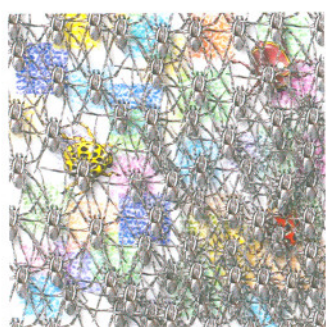


figura 11

Fase intermediária da exploração gráfica em programa 2D em que a aluna vai adensando novos recursos gráficos.

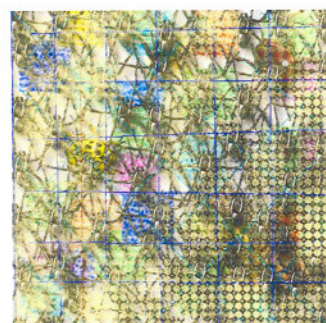


figura 12

Um desdobramento da fase de exploração gráfica anterior com o programa 2D em uso, no qual múltiplas alternativas foram testadas no processo de criação.

Este foi um exemplo destacado entre outros com desdobramentos semelhantes na turma, no qual pudemos ver com a seqüência de figuras anteriores (figuras 10, 11 e 12) que a tarefa de arquivamento de etapas intermediárias, no processo de criação, passou a ser um recurso *natural* no



desenvolvimento das etapas de trabalho, caracterizando o envolvimento dos alunos com o trabalho *in progress* que a tecnologia propicia.

Quanto aos trabalhos finais em espaço físico das turmas do primeiro e segundo semestres de 1999, a realização ocorreu no corredor de acesso às salas de aula de escultura, sendo que foi acrescida à exigência do ano anterior – de preservação das características de exposição dos trabalhos por uma semana – a condição de que a utilização deste espaço não poderia inviabilizar a função de passagem do corredor, ou seja, deveriam permitir que o trânsito para a sala dos funcionários e para a entrada de fundos do auditório, bem como para os próprios *ateliers* de escultura, ocorresse. Estes trabalhos manifestaram diferentes tendências quanto ao estilo e temas, mas a implicação ativa do fruidor foi intencionalmente requerida por todos os grupos, sem a qual as propostas não se completariam, não se dariam a ver em sua amplitude. Confira as URL:

- <http://www.ufrgs.br/dimensaon/lab3d/1999-1> ,
- <http://www.ufrgs.br/dimensaon/lab3d/1999-2> .

Destacamos dois exemplos, um de cada semestre deste ano, a título de amostragem (figuras 13, 14 e 15,16) dos trabalhos em espaço físico e também porque acreditamos que os valores presentes nas atividades produzidas com a tecnologia digital perpassam estes exemplos, tais como a idéia de transformação, de convívio coletivo e de troca. Estas idéias estiveram presentes em outros trabalhos também.



figura 13

Intervenção (Sem Título), realizada por Simone Corrêa e Maria Patricia Francisco. 1999/1.



figura 14

Detalhe da Intervenção anterior. 1999-1

Esta intervenção consistiu na cobertura completa do piso do corredor com folhas, galhos e frutos de árvores. Além da estranheza do grande acúmulo de resíduos vegetais num ambiente interno, também chamou a atenção o cheiro exalado pela matéria orgânica verde concentrada. Esta característica fez o trabalho ser percebido (inalado) para além do próprio espaço delimitado.

Ao impacto gerado pelo contraste entre o material orgânico e o concreto armado do local, outras características foram se somando ao trabalho, tanto pela ação das pessoas quanto pela simples passagem do tempo, tais como: trilhas, piso escorregadio, deterioração da matéria orgânica e acentuação do cheiro de ácido acético – presente desde o início.

A idéia de agir sobre o meio, transformá-lo, esteve presente desde a concepção até a fruição da intervenção para o grupo proponente, ou seja, na coleta e transporte do material (limpeza de lugares abertos), na deposição do material no corredor (sensação de espaço ampliada, alteração da regularidade do piso) e na fruição (trilhas de caminhos, deterioração do material, acentuação de cheiro).

A execução do trabalho teve um enfoque ecológico por parte do grupo, que fez questão de apenas transportar o material já desfolhado depositado sobre o solo das praças, ruas e parque de onde foi coletado (proposta de limpeza) para o corredor – sem destruir os vegetais vivos – o que nem sempre refletiu o posicionamento dos fruidores, visto que o grupo provocou reações variadas entre aqueles que entraram em contato com a proposta: desde a valorização da natureza salientada pelo contraste com o ambiente, passando por associações determinadas pelo cheiro (como flores, cemitério, vida, morte, delimitação de ciclos vitais), até a negação do trabalho, referendando o aspecto ascético do concreto das cidades.

A declaração de uma das alunas deste grupo, em relação aos seus sentimentos quanto ao trabalho oferecido ao público, foi um aspecto novo até então. Ela relatou que foi gratificante sentir-se na condição de não ser mais *dona* do trabalho, aceitando que o trabalho tinha um fluxo a ser desdobrado nas relações com as outras pessoas, sobre o qual ela não tinha mais ascendência determinante.

Certamente esta postura tem a ver com os referenciais de vida desta aluna e da própria natureza do material selecionado, mas esta foi a primeira vez que *explicitamente* foi assumida a posição de que os desdobramentos resultantes dos agenciamentos desencadeados no contexto social com o trabalho não pertencem ao criador, mas ao espaço de inter-relações criado pela obra (apenas proposto pelas suas autoras) e seus



fruidores<sup>18</sup>. Esta condição foi relevante para o processo de hibridação vivido em sala de aula, na medida em que os alunos se viam exercitando um processo que já estava presente nas relações, ou seja, a impossibilidade da certeza dos acontecimentos quando diferenças são permitidas, quando são vistas como valores a serem perseguidos.



figura 15

Intervenção (Sem Título), de Denise Carazza, Iolanda Vieira e Laura Lautert. 1999/2.



figura 16

Detalhe da Intervenção anterior. 1999-2.

Esta intervenção consistiu na interrupção do corredor com um espaço vivencial delimitado por barreiras feitas de tecido de caíam em dois planos verticais desencontrados por uma distância de aproximadamente 50 cm permitindo a passagem normalmente, embora, de longe, houvesse a

---

<sup>18</sup> Esta situação é especial, pois não foi manifestado *apenas* o conhecimento de que toda obra de arte é aberta e que pode provocar uma infinidade de sentidos para os seus fruidores, mas o fato de que o espaço de interações se estabelece de fato quando os agenciamentos são desencadeados a partir da afecção que o trabalho artístico é capaz de provocar no seu público pelas suas próprias alternativas.

impressão de que o corredor estivesse fechado. O mesmo recurso de interrupção foi realizado em dois pontos opostos, deixando uma área de cerca de 4m de comprimento no corredor para a colocação de um tapete, almofadas, jornais e revistas.

A intenção de chamar a atenção para o próprio corredor foi o ponto de partida para esta intervenção. Este intento foi atingido com a sua alteração, criando um espaço dentro de outro espaço. O local de passagem se tornou local de parada. A observação de uma das colegas, durante a primeira discussão sobre o trabalho, ilustra um dos deslocamentos provocados pelo ele: *“Eu estava atrasada. O ambiente interrompeu o meu tempo.”*

Esta intervenção trabalhou a idéia de espaço e tempo concomitantemente em diversos níveis, pois fez com que as pessoas falassem do seu tempo, da possibilidade de dar-se um tempo, da reavaliação do uso dado aos espaços, da vontade de compartilhar o mesmo espaço físico ou de sentir seu isolamento, como verificamos na frase de outro colega do grupo: *“É estranho estar no local individualmente”*.

Durante a semana, várias reivindicações para o local foram feitas ao grupo proponente do trabalho, tais como: telefone, frigobar, bomboniere, cinzeiro, ... em manifestações claras de apropriação do espaço oferecido.

Nestes dois exemplos, vemos que o exercício da arte se fez; cada um a sua maneira, rompeu com os hábitos do seu público, sugerindo questões a partir de um local que lhes passava despercebido quotidianamente. De repente, o banal – um corredor longo e de teto baixo – criou linhas de fuga para a arte e para a vida destes alunos dispostos a buscar um novo olhar para atos repetitivos como cruzar um corredor.

#### 4.4 2001: uma odisséia no espaço

Nesta turma, as atividades que envolveram a tecnologia digital durante o semestre foram mais numerosas, possibilitando, conseqüentemente, novas considerações sobre o uso desta tecnologia em sala de aula, mas a alusão ao filme de Stanley Kubrick, certamente, é mero trocadilho.

As atividades em espaço físico também culminaram com a apresentação dos trabalhos seguida das discussões gerais sobre a produção e fruição recém finalizadas. Os trabalhos foram documentados em vídeo para posterior retomada da atividade com o grupo a partir da reprodução da gravação em videocassete conectado a uma televisão de 14 polegadas. O vídeo, por ser singularmente afeito a circuitos restritos como salas de aula e laboratórios, tornou a exibição simplificada sem a exigência de equipamentos sofisticados (SANTOS 1995; SANTORO 1989), facilitando a aproximação da turma com a tecnologia utilizada.

O processo de desenvolvimento de algumas atividades de aula, os trabalhos realizados e a interação que alguns destes trabalhos provocavam também foram filmados com câmera VHS-C e transformados em vídeo digital para edição em computador. Posteriormente, alguns destes vídeos foram disponibilizados na Internet, via WWW, no repositório produzido pela turma.

O vídeo foi utilizado como um instrumento de apoio à reflexão sobre a produção do grupo na apreensão do espaço, inicialmente apenas em relação ao espaço físico, considerando que a disciplina tem por principal objetivo trabalhar com o espaço tridimensional. Esta restrição foi abandonada à medida que as tarefas envolviam a tecnologia digital, e a própria linguagem do vídeo era tematizada nas discussões sobre os trabalhos já realizados, abrindo questões sobre o espaço virtual.



Além da retomada das cenas dos vídeos já editados dos trabalhos, a vivência com os próprios trabalhos foi fundamental no direcionamento das discussões sobre as intenções, associações e soluções técnicas da produção formal dos alunos, pois permitiu o levantamento de questões sobre a mediação desta tecnologia na produção contemporânea de uma forma geral, extrapolando as atividades de sala de aula.

Os debates geraram questionamentos que englobaram aspectos de diversas naturezas, desde *técnicos* (relativos ao processo construtivo dos alunos), passando por *formais* (adequação dos recursos plásticos para tratar dos assuntos em questão), até *teóricos/filosóficos* sobre a arte contemporânea, reafirmando que não apenas o trabalho em grupo, nos diferentes momentos da produção artística, mas também *a sua retomada (repetição) através da linguagem pelo grupo* geravam a hibridação dos pontos de vista, das competências individuais, dos fluxos de informação da mídia na vida quotidiana e da própria forma de utilização da tecnologia selecionada, neste caso, o vídeo.

A visualização de um dos vídeos realizados – do trabalho *Cheio de Nada* – em monitor de televisão, no encontro seguinte à sua realização, chamou a atenção da turma sobre o caráter performático da produção videográfica. A apreensão da imagem pelo fruidor do vídeo se dá de forma diferente de quando este está em presença do trabalho concreto, visto que a imagem videográfica é seletiva, restritiva, asséptica de certa maneira. O vídeo não permite vislumbrar a riqueza de detalhes concretos (que, por vezes, depõem contra a qualidade de execução técnica do trabalho observado no seu ambiente original), o que pode vir a valorizar (ou mesmo prejudicar) um trabalho documentado em vídeo, em função de suavizar imperfeições técnicas e priorizar determinados ângulos de captura das imagens.

A sequência das figuras 17, 18, 19, 20, 21 e 22 apresenta algumas cenas do processo de criação e de fruição da instalação *Cheio de Nada*,

realizada por Silvana Becker, Marco Fronckowiak e Reginaldo Porto Alegre que está disponível na página dos alunos. Vide <http://www.ufrgs.br/dimensaon/lab3d/2001-1> .



figura 17

Processo de produção da instalação *Cheio de Nada*.



figura 18.

Outra etapa do processo de produção da instalação *Cheio de Nada*.



figura 19

Fruição da instalação *Cheio de Nada* (momento a)



figura 20.

Fruição da instalação *Cheio de Nada* (momento b).



figura 21.

Fruição da instalação *Cheio de Nada* (momento c).



figura 22.

Fruição da instalação *Cheio de Nada* (momento d).

A escolha da iluminação, neste trabalho, contribuiu diretamente para a constituição de um espaço à parte. Algumas de suas possibilidades de uso/interação foram descobertas após sua finalização e o começo de sua exploração. O que inicialmente era apenas a caracterização/delimitação de um espaço dentro do espaço da sala de aula, tornou-se um vestido, um esconderijo, uma máquina do tempo, uma mãe d'água se deslocando no mar, ...

Os momentos destinados à fruição dos trabalhos foram de grande importância no desencadeamento da produção de sentidos pelo grupo, visto que, nestas interações, os alunos descobriam possibilidades de apreensão dos trabalhos que não haviam sido consideradas durante a execução. Por exemplo: com este trabalho, *Cheio de Nada*, diferentes movimentos de ondulação (provocados pelos braços ao entrar dentro do espaço delimitado pelas paredes de sacos plásticos cheios de ar) sugeriam ondas, ou ainda a sensação de estar usando um amplo vestido. Novas sensações eram experimentadas a cada nova interação, constituindo linhas de fuga no processo de fruição.



Nesta turma, os temas do ciclo de seminários seguiu uma das tendências das discussões levantadas com a utilização do vídeo, ou seja, não se centrou na relação arte e tecnologia, mas nas características da arte contemporânea. Os alunos optaram pelos seus tópicos nos livros seleccionados e colocados à disposição para este fim. Após a explanação teórica de cada aluno, o trabalho plástico se desenvolvia baseado nas discussões decorrentes do seminário.

A interação com a tecnologia digital foi intensificada neste semestre, mas sem a utilização do ambiente Construções Múltiplas. Várias sessões de pesquisa na WWW de temas de interesse individual relacionados com a arte – passando pela exploração de uma lista de museus do mundo como sugestão inicial da tarefa de aula – gerou uma instalação sobre os *sites* de divulgação de arte.

Na instalação *Obra Não Disponível*, os alunos expressaram algumas insatisfações com a navegação na WWW, tais como: o sistema de venda de imagens de trabalhos artísticos via rede (o que impossibilitava o contato com as obras, se a compra não fosse efetivada), *download* lento em função do excesso de dados disponibilizados nas páginas, *links* falhos, etc.

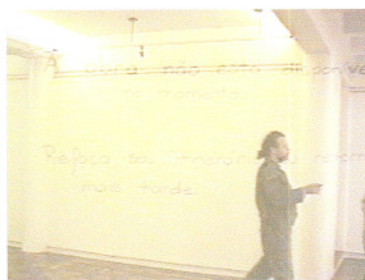


figura 23

Imagem do vídeo sobre o trabalho *Obra Não Disponível*

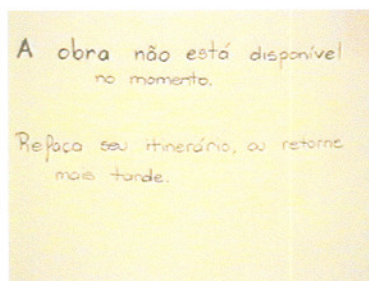


figura 24

Detalhe do vídeo sobre o trabalho *Obra Não Disponível*



De imediato, os alunos gostaram da idéia de ter seus trabalhos plásticos, realizados em sala aula, disponibilizados na Internet, com acesso livre para amigos e colegas. O grupo elegeu os itens que fariam parte do repositório de dados, determinou a estrutura de navegação e o seu *design* gráfico (figura 26).



figura 26  
Produções Plurais

Em *Produções Plurais* foram disponibilizados os trabalhos de sala de aula com uma breve sinopse realizada pelo grupo, enquanto que em *Produções Singulares* foram direcionados outros trabalhos coletivos produzidos pelos alunos fora desta disciplina, especificamente uma exposição e um trabalho teórico que os alunos consideraram que estavam relacionados com as atividades da disciplina.

O grupo contou com o apoio técnico do monitor da área de tecnologia para a construção das páginas com a linguagem HTML (*Hipertext Market Language*) e recebeu os vídeos sobre os trabalhos realizados já editados para disponibilizar no *link* "Produções Coletivas".

A tarefa, no início, foi envolvente, mas, à medida que surgiam dificuldades de compatibilizar as idéias de criação com o conhecimento técnico do grupo para solucionar os problemas, um certo desconforto e ansiedade foram manifestados, visto que a turma não tinha familiaridade com a linguagem HTML e apenas um dos alunos utilizava o computador



com regularidade. Embora o grupo admitisse a importância de estar sincronizado com a tecnologia digital disponível para a produção artística, manifestava claramente que esta não era a mídia de interesse para futuros trabalhos pessoais.

Contudo, a proposta de um trabalho coletivo com vídeo a ser executado em aula foi acolhida com entusiasmo. Cada aluno teve em torno de 10 minutos para capturar as cenas que quisesse em sala de aula, no prédio ou nas imediações do Instituto de Artes, para a produção de um único trabalho de vídeo em grupo a ser editado digitalmente. As tomadas com duas câmeras VHS-C foram feitas e transformadas para vídeo digital, entre conversas acaloradas sobre suas escolhas e situações que ocorreram durante as tomadas de câmera.

Esta atitude de prontidão e interesse pela proposta de produção videográfica, com o auxílio da tecnologia digital, permitiu crer que a insatisfação manifestada em trabalhar com a telemática não é com a tecnologia digital em si, mas com a insegurança decorrente da defasagem de conhecimento técnico necessário para levar a cabo os intentos do grupo – o que motivou os alunos a referendar formas de trabalho tradicionais, em que possuíam maior autonomia. O vídeo é uma tecnologia mais familiar e o primeiro contato, mesmo quando a edição é digital, é através de uma câmera com operações já naturalizadas em relação às operações exigidas na interação com o computador.

#### 4.4.1 vídeo: um aliado familiar

[...] cada instante é um começo no meio do tempo.  
Lyotard<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Vide LYOTARD (2000, p.21).

O vídeo não se restringe à realidade tangível, pois trabalha com o imaginário, seja em que modalidade for: documentário, experimental, ou vídeo-arte. Entre tantas maneiras de especificar o que vem a singularizar o vídeo, Jean Paul Fargier optou pelo enfoque da realidade:

*É preciso que se saiba, é preciso resignar-se: o vídeo não é uma forma de ser da realidade, é mil maneiras das imagens estarem em outro lugar (p. 231, 1933, ênfase minha).*

Vídeo é criação.

Mesmo em sala de aula, quando se faz a edição de um trabalho visual realizado pela turma, abrimos mão da realidade imediata para tratar de um outro universo: o universo da imagem que diz mais, mas não diz com exatidão, diz de outra forma, com outra intenção, caminha *até* com o perigo de se perder no evasivo.

As imagens *em movimento* do vídeo fazem um apelo incisivo ao sistema sensório-motor que reage à exteriorização visual da imaginação coletiva, possibilitando uma vivência em grupo ativa e interativa. Em aula, mesmo sem poder agir sobre o produto videográfico final, os alunos foram parceiros do mesmo imaginário expresso, passível de ser tratado não apenas intelectualmente, mas primordialmente pelo sistema sensório-motor, pois, como diz Kerckhove, as imagens falam ao corpo:

[...] meu sistema neuromuscular segue constantemente as imagens de vídeo, mesmo quando minha mente divaga. Isto é involuntário em virtude do nosso antiquíssimo programa biológico: os sistemas nervosos autônomos dos mamíferos superiores estão condicionados para responder a qualquer alteração perceptível ao redor que possa ser relevante para a sobrevivência (1999, p.37,)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Tradução da autora.

Para Samain, *"em toda fotografia existem pelo menos dois observadores e duas observações distanciadas no tempo e no espaço"* (1998, p. 123). No vídeo, podemos atribuir muitos olhares ao observador que está por detrás das lentes – inclusive no processo de edição em que este experimenta enfoques que condicionarão os olhares externos à produção videográfica. Os recursos eletrônicos de manipulação imagética, possibilitam a inserção de efeitos e transições na visualização da seqüência de imagens, tanto em tempo real quanto na continuidade da metamorfose dos dados produzidos pela pós-produção digital, otimizando a edição do vídeo.

A apresentação videográfica, de trabalhos vivenciados fisicamente pelos alunos, abriu o debate sobre os enfoques priorizados em detrimento de outros subsumidos e enfatizou a ação de diferentes propostas de edição na apresentação do trabalho. Estes aspectos levaram, via de regra, para a análise do vídeo como uma linguagem à qual estamos sujeitos em larga escala por ação da mídia.

Neste sentido, Bill Viola, artista que utiliza o vídeo como meio de expressão e reflexão, ao se referir aos meios de comunicação de massa com os quais as imagens são produzidas, enfatizou o papel construtor de questões destes recursos técnicos, à medida que levam a pensar sobre a realidade que está sendo capturada ao colocar o homem em contato com a instabilidade, com a transitoriedade, com o movimento contínuo do tempo (VIOLA, 1995a; 1995b; ZAYA, 1989).

Samain, ainda se referindo à fotografia, afirma: *"ela olha para mim e, no seu espelho, interroga minha própria existência"* (1998, p.132). Também o vídeo conduz para situações semelhantes, quando as cenas encadeadas das imagens nos conduzem para confrontos pessoais, antes de tudo com nós mesmos, com ênfase na passagem do tempo, no transcorrer das ações, no movimento, nas escolhas/movimentos vividos através das



imagens diante de um real inapreensível, mas sentido nas imagens tempo (DELEUZE, 1990).

Considerando que o vídeo é uma expressão que envolve muitas conotações, entre elas “*de atividade, de processo, enfim, da produção e veiculação de mensagens*” (SANTORO 1989, p. 17), podemos afirmar que fazer vídeo em sala de aula ultrapassou a condição de comunicação unidirecional (informação) e questionou a sua condição como documentação, pois ficou dependente dos processos de elaboração de idéias em que os fruidores (alunos) tomaram parte no contato direto com os trabalhos capturados.

Em função do forte apelo sensório-motor e do processo de edição em que o fruidor de um vídeo é envolvido, independentemente da sua autorização expressa (KERCKHOVE, 1999; AXT & SCHUCH, 2001), ficou claro aos alunos que cada edição de uma produção plástica é um novo trabalho sobre aquele do qual se partiu. O uso do vídeo tratou de construir enunciados, pois, como afirma MACHADO, todos os textos “*são sempre e necessariamente intencionais, interpretativos e subjetivos*” (1998, p. 322).

Assim, o vídeo em sala de aula superou a condição de registro e documentação das atividades, pois além de promover a discussão sobre o trabalho ao qual fazia referência, também conduziu a atenção para o vídeo como produto de uma linguagem específica, relacionando estes aspectos com a realidade imediata (mídia) na qual estamos imersos e a partir da qual reconhecemos o mundo e construímos nosso conhecimento.

O vídeo, desta feita, se apresentou como mais um elemento de reflexão e ação sobre o processo produtivo vivido pelos alunos, propiciando um deslocamento da condição de atores no processo de apreensão do trabalho (vivência) para a condição de fruidores de um novo trabalho, evidenciando o processo de hibridação do plano de composição com o plano teórico.

Discussões sobre a especificidade do vídeo foram constantes, tais como a tendência em compor situações intimistas, em que os detalhes dos cortes em primeiro plano se revelam com maior incidência e mais desprovidos de detalhes, levam o vídeo a utilizar a metonímia, a fragmentação e a recorrência de imagens como suporte nas suas produções.

Os alunos fizeram associações com os recursos gráficos de que a mídia televisiva se vale nos seus chamados para programas ou manchetes jornalísticas. Essas ponderações permitiram que a turma percebesse concretamente o quanto o nosso olhar é construído pelas referências/linguagens com as quais temos contato ao utilizarmos, direta ou indiretamente, uma tecnologia.

A reconhecimento dos acontecimentos quotidianos também se dão através das tecnologias utilizadas socialmente que, por sua vez, direcionam nossas relações com tais acontecimentos, evidenciando a lógica do dispositivo que está sendo manipulado e dos recursos tecnológicos que se tornaram padrões, naturalizando o papel simbólico que exercem na sensibilidade, percepção e ideologia contemporâneos (MACHADO, 1993), a exemplo da perspectiva renascentista de um olho centralizado (um observador hipotético) atualizado para as câmeras que capturam a realidade, determinando o ângulo que o fruidor tem a incumbência de assumir diante das situações que estão sendo re-apresentadas.

Mas, sabemos e pudemos constatar pelas discussões provocadas pelos vídeos em sala de aula, que assumir o mesmo ângulo de visão diante de uma câmera não significa, necessariamente, atribuir os mesmos sentidos ao acontecimento que está sendo vivenciado por intermédio deste meio tecnológico.

## 5. um olhar, muitos fluxos

Escrever é um desses meios, necessariamente  
aventurosos, que se tem de *encontrar*.  
Escreve-se porque não se sabe o que se tem a dizer,  
para tentar sabê-lo.  
Lyotard<sup>22</sup>

### 5.1 fluxos: tensões em movimento

O pensamento atual admite com naturalidade que muitos fatores se interconectam na elaboração da subjetividade que experimentamos/expressamos, e que entre estes fluxos estão os produzidos pelas tecnologias comunicacionais utilizadas nas sociedades (LEMOS, 1999; SAMAIN, 2000) e, ainda, que tais meios de comunicação possuem uma lógica de operacionalização e semiótica que retroagem sobre a sociedade que os gerou ou utiliza. Mas, certamente, a forma de uso das tecnologias produz diferenças nesta interação que se estabelece entre os grupos específicos de usuários e máquinas.

A complexidade dos fluxos em sala de aula foi melhor dimensionada nos momentos de discussão em grande grupo, quando os alunos

---

<sup>22</sup> Vide LYOTARD (1996, p.113), ênfase minha.



comentaram os trabalhos de seus colegas a partir das suas próprias formas de aproximação com tais apresentações, salientando quais os aspectos formais e/ou sensíveis (materialidade, temperatura, cheiros, sons e modos de utilização da tecnologia digital) que tiveram maior relevância na afecção provocada pelo trabalho, associações de idéias, rupturas e/ou continuidades de sentido em relação a outras experiências.

Estas interações contribuíram tanto para a avaliação dos grupos sobre a coerência entre a tarefa proposta a ser realizada e a sua concretização, quanto para o enriquecimento teórico-prático dos alunos (nos planos teórico e de composição), com as explicações para justificar os próprios posicionamentos diante das produções artísticas e fruições compartilhadas.

O objetivo de fomentar a hibridação em sala de aula (com a estratégia de trabalhar em pequenos grupos e discutir a fruição das apresentações em grande grupo) explicitou a diversidade de saberes, de modos de fazer, de vivências e de valores manipulados pelos alunos que contrapuseram seus pontos de vista na elaboração de conclusões, por vezes parciais, em relação ao conhecimento específico da disciplina. Desta maneira, pudemos flagrar algumas linhas de fuga na produção de sentidos dos agenciamentos compartilhados.

Os momentos de fruição dos trabalhos em aula foram ímpares no favorecimento da sensibilidade, visto que a turma circunscrevia um conjunto de fruidores muito especial, afeito a se envolver, a reagir às provocações, a aceitar os convites feitos/oferecidos com os exercícios artísticos dos colegas. Com este trabalho foi possível verificar a importância da hibridação de diferentes formas de pensar/viver a realidade, visto que a *sensibilidade* (a partir do visível no plano de composição) e o *conceito* (a partir do dizível no plano teórico) se hibridaram na criação de linhas de fuga que retroagiram na própria produção dos alunos (com *variedades* na forma de construir os trabalhos e *variações* no enfoque dos conceitos), tanto quanto no processo de fruição.

Como pudemos observar na análise apresentada de alguns trabalhos, isto foi um fato ocorrido tanto nas experiências em espaço físico quanto no espaço virtual com a tecnologia digital.

Nos momentos de discussão em grande grupo, os alunos verbalizaram as soluções encontradas no processo de criação coletiva a fim de apreender as suas próprias ações. Muitas vezes, as alternativas selecionadas não tinham sido delimitadas suficientemente em seus pequenos grupos, apenas haviam sido lançadas possibilidades (Idéias) que sugeriam os meandros de cada investida de solução visual para a proposta de aula. Neste ponto, relembramos Tarkovski (1999) ao afirmar que o conhecimento produzido pelo artista chega atrasado, em defasagem em relação ao seu construto, visto que este já construiu sua obra quando inicia a caminhada em direção ao saber teórico explicitado (dizível) em tal embate.

A necessidade da explicitação, através da linguagem, do processo artístico contido em cada trabalho realizado foi, sem dúvida, acadêmica, mas, inquestionavelmente, esta também é uma faceta da produção artística contemporânea que se vale da discussão para falar de si mesma, para questionar seus limites e diminuir as distâncias entre o público fruidor e o artista, provocadas pela excessiva fragmentação cultural que por um lado liberta para as diferenças na forma de ser e existir, mas, por outro, dispersa, podendo levar a uma sugestão de descompromisso ou desvinculação com a realidade.

Estes processos de produção, fruição e conceituação no espaço-temporal dos alunos desvelaram formas alternativas de relação com a realidade (linhas de fuga que promoveram desterritorializações e reterritorializações). Tais linhas de fuga poderão vir a ser condicionantes em outras atividades, o que o filósofo Paulo Ghiraldelli, ao tematizar a filosofia da educação, denomina de *esperanças nebulosas*, dizendo:

Ora, talvez esteja aí, então, a *nova* filosofia da educação: "antes esperança que conhecimento", [...]. Ou ainda: "pessimismo quanto ao conhecimento e otimismo quanto à prática", [...] (p.37, 2000).

Entre os seus referenciais teóricos selecionados para desenvolver tal posição frente à educação, está Lyotard que, em 1979, enfocou a condição de pós-modernidade, caracterizando a impossibilidade de continuarmos pensando com metanarrativas para explicar o mundo e nos resguardarmos das incertezas (LYOTARD, 1993b) nas sociedades contemporâneas que enfatizam as práticas de pequenos grupos.

## 5.2 apreender o aprendiz

Envolver-se com a educação é uma posição política e filosófica assumida da mesma forma que se acaba por assumir os agenciamentos do cotidiano. Como educar sem ser conjuntamente educado, assumindo a mais plena mutabilidade do nosso conhecimento e do nosso pensamento (ORTHOFF, 2002)? Se educar é propiciar condições para que o aluno questione seus referenciais em relação à área de conhecimento em foco, então passamos, inevitavelmente, pela mesma desaprendizagem, desconstrução e incerteza geradoras das linhas de fuga.

Nos processos de hibridação, o embate com situações-problema concretos no plano de composição, trabalhado plasticamente com exercícios previamente determinados, fez com que os alunos exercitassem diferentes modos de pensar (artístico, científico e filosófico) ao produzirem sentidos aos seus processos de criação, produção e fruição em aula e, posteriormente, ao elaborarem teoricamente os conceitos e as funções referentes a tais experiências e vivências.



De certa maneira, pode-se dizer que houve uma reafirmação dos sentidos, tanto no processo de produção/criação quanto de fruição/discussão. Priorizando o sentido, procuramos que aflorasse “*na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido*”, ou seja, aquilo que não pode ser expresso verbalmente, mas apenas capturado pela sensação (DELEUZE, 1988, p. 270).

Deleuze considera que o “*aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos*” (1988, p. 269), e que o aprender são as ações subjetivas realizadas frente ao problema constituído (ou Idéia), em busca do saber como generalidade de um conceito ou de uma regra.

As Idéias são as instâncias que vão da sensibilidade ao pensamento e deste retornam à sensibilidade, provocando a *violência* necessária ao pensar (como processo de criação). As Idéias são os problemas sobre os quais a sensibilidade constrange o pensamento sem se limitar ao senso comum da representação. A sensibilidade parece obscura ao envolver um potencial de distinção em relação ao universo da reconhecimento que habitamos.

As turmas compuseram novos agenciamentos nos quais os sentidos que permearam suas atuações geraram saberes para satisfazer às questões que haviam sido propostas. Deleuze, se referindo ao diálogo entre Artaud e Rivière que tematizava o pensamento, diz que Artaud

Sabe que pensar não é inato, *mas deve ser engendrado no pensamento*. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, *mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe* (não há outra obra, todo o resto é arbitrário e enfeito). *Pensar é criar*, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “*pensar*” no pensamento (1988, p. 243, ênfase minha).

A contribuição das hibridações da arte para a formação e permanente desenvolvimento do homem está na sua capacidade de provocar linhas de

fuga desde o processo de criação/produção (campo de composição) até o processo de fruição/discussão (campo teórico), a partir da sensibilidade que é afectada pelo que só pode ser sentido.

Aprender é processo, é percurso, é trilha a ser marcada por aquele que busca um saber. É intranqüilidade, é criação de linhas de fuga que expressam a recusa à imposição de uma lógica pré-estabelecida de reconhecimento da realidade, visto que somos corpos sensoriais capazes de apreender e agenciar as relações sociais para além das suas regras.

Artistas carregam *imagens*, acreditando nas linhas de fuga que são geradas nas hibridações de universos que inventam novos espaços, que fazem sentido na tendência contemporânea de pensar as realidades que se imbricam e complicam na produção de imaginários sempre em transformação acelerada. Os grupos de trabalho em sala de aula vivenciaram estas situações e manifestaram tal inquietude quando, nos seus processos criativos, lançaram mão de objetos não habituais e recursos técnicos heterogêneos, atualizando o sentido de objetos já incorporados ao senso comum pelo uso.

A assertiva "*toda imagem (...) é portadora de intenções*" (PARENTE, 1993, p. 24), nos remete para a atividade artística premente de questões geradoras que a colocam em relação direta com o meio, que pensam o seu espaço/tempo sem que o pensamento tenha, ainda, se concluído. Como vimos, há diferentes maneiras de pensar, e a arte pensa o seu contexto no tempo através de construtos sensíveis que autorizam, no máximo, uma transposição inexata, pela linguagem, para o dizível (plano teórico), da mesma forma que o seu inverso também é verdadeiro.

Com a hibridação em sala de aula os alunos enfocaram aspectos importantes na produção e conceituação artística contemporânea, como a tendência em propor agenciamentos intensos, convidando/provocando/sugerindo ao observador/fruidor relações conceituais com a proposição de *um entre dois* dos campos de composição e teórico. Afetar e ser afetado

pela obra, à semelhança do que ocorre com o próprio artista no seu processo de criação.

A produção artística em sala de aula agiu num espaço intersticial entre os saberes do grupo, trazendo à tona sentidos novos. *Apresentou* o que não estava dado, ao questionar o saber do mundo em que se deslocavam – o que, por vezes, provocou um certo desconforto nos processos de desterritorialização que se desdobravam a partir das linhas de fuga.

O exercício da arte foi a própria expressão da multiplicidade da vida em sala de aula (o que ultrapassou a representação da natureza, tanto formal quanto simbólica (POMBO, 2002) ). Foi um acontecimento desencadeado pela fruição dos trabalhos dos alunos, foi o próprio processo de criação arrancado, *roubado*, desterritorializado das condições de criação dos pequenos grupos e reterritorializado no domínio da turma.

### 5.3. corpos em transformação

O corpo artístico (construto), com seus movimentos e transformações, foi capturado pela linguagem na sua diferença (na repetição), potencializando-se: seja para aquele que via o corpo através da linguagem que o multiplicava e o implicava, seja para aquele que falava o corpo e dava a ver e que, igualmente, foi multiplicado e implicado pelo o que fora visto.

Vimos que o processo de hibridação das produções artísticas dos alunos, na sua condição de acontecimento que provocou a produção de sentidos, abriu fissuras no senso comum que delimitava a sensibilidade dos alunos, por meio das linhas de fuga.



Só no momento de falar sobre o processo vivenciado pelos próprios grupos, foi possível a *iniciação* na dimensão do que realmente estava sendo vivenciado durante a produção do trabalho plástico. Sim, iniciação, que significa *apenas começar*, como muito bem coloca Lyotard (1993b), pois nada é realmente finalizado, nada se dará a ver, a classificar, a sistematizar<sup>23</sup> por completo. Caso isto ocorresse, não teríamos mais o acontecimento a ser retomado/revivido pela sensibilidade, apenas o que já havia se tornado conhecimento a ser repassado/reconhecido.

Apesar da aproximação incipiente das turmas com a tecnologia digital em razão da natureza da própria disciplina, estas foram capazes de apreender os condicionamentos que estes meios tecnológicos propõem para seus usuários, pois ao lograrem a afecção da tecnologia digital, esta passou a ser a motivação para a pesquisa artística que buscou meios, seja para a captura da singularidade desta hibridação, relativizando o realismo e a identidade como referenciais miméticos da realidade, seja através da diversidade de trabalhos (arquivos) realizados, desmembrados e interconectados recidivamente na multiplicação de soluções, da sedução das imagens eletronicamente tratadas em diferentes formatos de visualização, seja, ainda, pela inclusão do fruidor/usuário na obra por meio dos recursos de telecomunicação, em condições síncronas ou assíncronas.

A própria discussão de uma pesquisa de um dos alunos, através de um programa de conexão síncrona de comunicação via WWW por meio de texto escrito, tornou-se um acontecimento, à medida que se ia tomando consciência das exigências do que seja se comunicar remotamente por texto escrito, tais como a necessidade da existência de um tema comum, a concentração exigida para ler e escrever rapidamente, o formato da escrita

---

<sup>23</sup> “Luta-se contra a cicatrização do acontecimento, contra a sua classificação sob a rubrica das ‘crianças’, para preservar a iniciação. Esse combate é aquele que a escrita empreende contra a Novilíngua burocrática. Esta deve embaciar a maravilha que acontece (alguma coisa). A guerilha do

(simplificada, com uso de ícones, parágrafos curtos e objetivos, entre outros recursos) para manter o interesse no diálogo. Este é um exemplo simples e objetivo dos agenciamentos que ocorreram entre usuários e máquinas nesta hibridação de corpos na simulação de uma comunicação a distância no laboratório.

Também esta experimentação caracterizou a importância do contato com os recursos tecnológicos para que os próprios alunos possam ser desestabilizados pelas situações não habituais que os forçam a pensar sobre a apropriação que operam sobre a tecnologia disponível.

As intensidades dos agenciamentos desencadeados pela discussão escrita via rede evidenciaram hibridações sensório-motoras e abstratas adaptando-se a um mesmo espaço virtual em tempo real, visto que o nosso funcionamento sensório-motor é indissociável da capacidade de pensar/agir no mundo em que vivemos, em função da nossa condição genética (KERCKHOVE, 1999).

Vimos, assim, que a hibridação foi justamente um potencializador da afecção/percepção, ação/produção no qual a tecnologia digital pode manifestar algumas das suas atualizações/virtualizações no processo artístico com a telemática em sala de aula, ficando, também, a certeza de que a diferença propiciada pela tecnologia digital está na maneira como é feita a sua utilização no espaço de experimentação que não prioriza a reconhecimento.

Incentivar o usuário a experimentar uma nova tecnologia em busca das suas especificidades, que envolvem facilidades e exigências sobre a sua lógica operacional, levam-no a recriar o que já é sabido por outros (artistas e teóricos que trabalham com a relação da arte com a tecnologia digital) a partir da produção de sentidos que este uso provocou, tornando-se uma *descoberta* e fazendo com que as discussões sobre as interações

---

amor contra o código dos sentimentos tem o mesmo objectivo, salvar o instante contra a adaptação e o conotado” (LYOTARD, p. 110, 1993).

*vividas no campo da composição com a tecnologia digital em sala de aula, não sejam meras repetições de um saber já instituído no plano teórico por outros, mas a expressão de um processo vivido que criará novas linhas de fuga em novos agenciamentos com a tecnologia digital.*

Estamos certos de que a produção de linhas de fuga foi proporcional ao contato exercido pelos alunos com a tecnologia digital, visto que, como foi colocado no começo deste estudo, nossa proposta foi de inserir esta tecnologia dentro das exigências do aprendizado em artes plásticas, preservando o processo artístico (*plano de composição*), no qual acreditamos e que ratificamos incondicionalmente. À medida que novas utilizações desta tecnologia sejam encaminhadas com grupos que já tenham uma aproximação inicial com a telemática, certamente outros processos de desterritorialização/reterritorialização serão abertos tanto na criação e fruição, quanto no campo teórico (quando a linguagem *duplica* o visível).



## algumas ponderações

Em busca de pensar os processos de apropriação da tecnologia digital no âmbito das artes plásticas, fomos caracterizando a arte como modo de pensamento, como *plano de composição*, como nos diria Deleuze, colocando lado a lado a ciência, a arte e a filosofia no enfrentamento do que possa vir a ser o pensamento numa ação coletiva e comprometida em sala de aula.

O ato do pensamento, que nos parece tão naturalizado, é escasso, é pouco diante das próprias potencialidades desta ação subsumida no senso comum. Às vezes, neutralizado pela reconhecimento de realidades, nos impede de ver novos fluxos e desdobramentos no que se *apresenta*.

Fomentar a hibridação dos processos de criação e fruição nas turmas trabalhadas foi uma estratégia na tentativa de visualização daquilo em que já acreditávamos: os corpos são híbridos, tanto físicos quanto abstratos. E esta hibridação complexifica os agenciamentos propostos no nosso universo específico: a sala de aula.

A hibridação, como prática de sala de aula, nos proporcionou assumir a criação de condições de aprendizagem em que os alunos puderam reinventar as relações com a tecnologia digital juntamente com a manutenção do *processo artístico*, mesmo quando a referida tecnologia estava sendo inserida no contexto de trabalho. As experiências foram

incipientes por vários motivos, tais como a falta de hábito de trabalhar com a tecnologia (numa disciplina teórico-prática de uma ênfase tradicionalmente envolvida com a materialidade dos objetos e a espacialidade física), o distanciamento da grande maioria dos alunos em relação à criação com esta tecnologia (e até mesmo a sua negação) e a falta de condições adequadas para a prática com a própria tecnologia que estava sendo posta em questão.

Neste ponto da pesquisa, acreditamos que muitos fluxos poderão atuar positivamente nos futuros agenciamentos com a telemática, tais como:

- o favorecimento das condições físicas para a exploração das relações da arte com a tecnologia digital adaptadas às necessidades do próprio curso<sup>24</sup>, dentro da Unidade de Ensino (visto que em vários momentos tivemos que utilizar as instalações e equipamentos de outras Unidades para o desenvolvimento desta pesquisa, embora os recursos exigidos fossem básicos para a área de tecnologia;
- produções colaborativas entre as disciplinas da área de tecnologia (laboratórios) com as demais ênfases do curso;
- ênfase nas disciplinas da área de tecnologia nas trocas dentro do grupo, utilizando os próprios recursos telemáticos de comunicação a distância, síncrona ou assíncrona.

Enfim, esta aproximação prática da telemática com a produção artística em sala de aula possibilitou vislumbrar necessidades para projetos futuros, afirmar a adequação da estratégia selecionada para a interação entre os grupos e explicitar a importância dos processos de

---

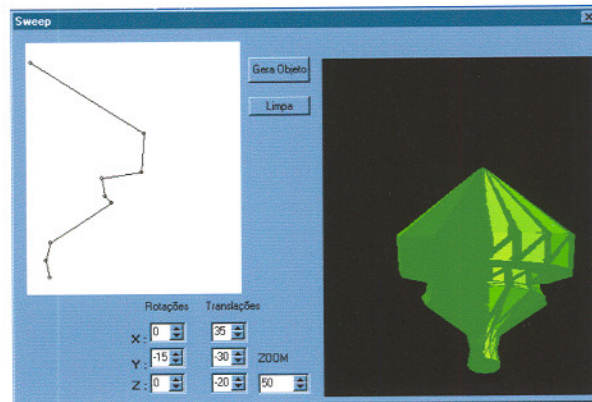
<sup>24</sup> Os laboratórios de tecnologia digital para a área de artes visuais devem contemplar, além de *hardware* e *software* com configurações adequadas às experimentações espaço-temporais do mundo concreto com o virtual, de amplo espaço físico, visto que a tecnologia digital incrementa as possibilidades de produções artísticas como intervenções, instalações, objetos, vídeo-esculturas, vídeo-performances, etc.

desterritorialização/reterritorialização provocados pelas linhas de fuga produzidas em ambientes ricos em diversidades.

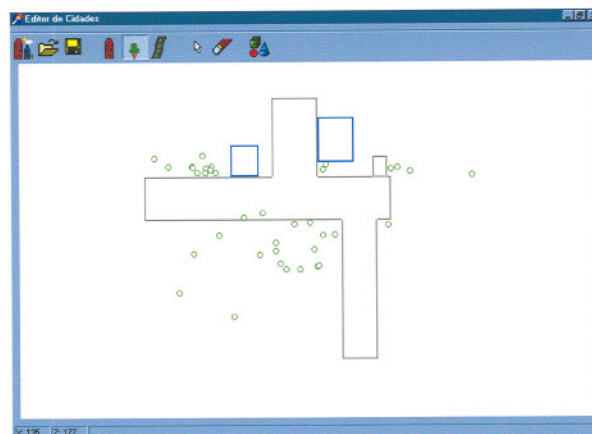
A geração de linhas de fuga no processo de hibridação se mostrou um forte aliado nos agenciamentos da arte com a tecnologia digital em sala de aula, se considerarmos a criação/fruição dos trabalhos como acontecimentos em que os alunos se defrontam com a produção de novos sentidos para situações já sistematizados no campo artístico.



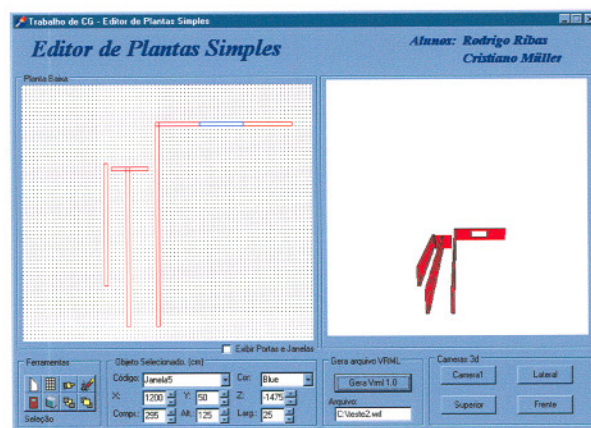
anexos



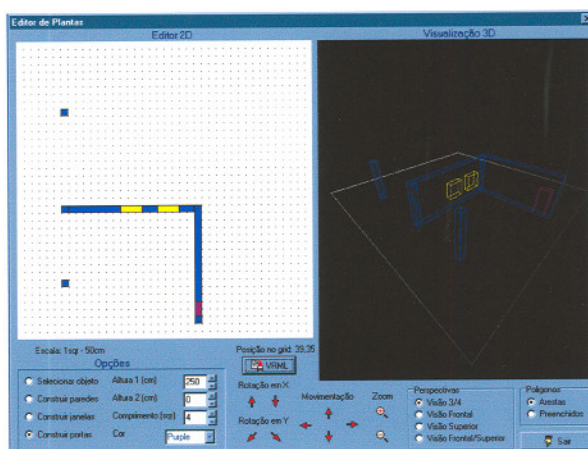
Interface do programa Sweep.



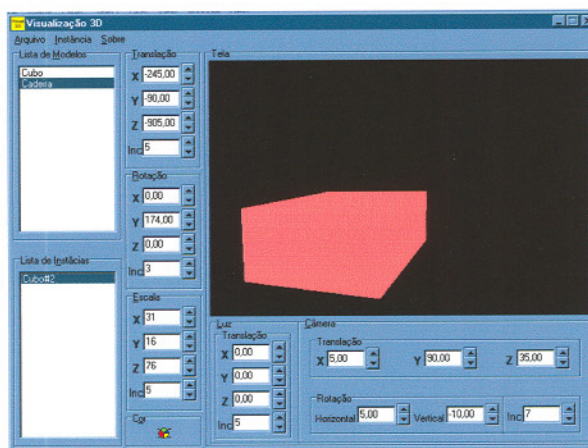
Interface do programa Edit City.



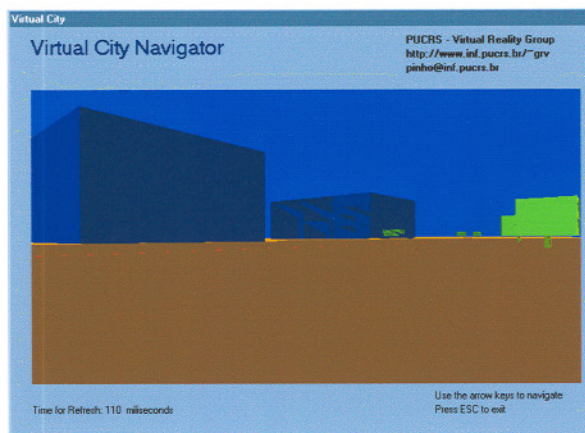
Interface do programa Editor de Plantas Simples.



Interface do programa Editor de Plantas



Interface do programa Visualizador 3D.



Interface do visualizador Virtual City Navigator.



## bibliografia de referência

- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- AXT, Margarete & SCHUCH, Eny. Ambientes de Realidade Virtual na Educação: que real é este? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Fundação Uni-Botucatu/ UNESP, v.5, n.9, p. 11-30. Botucatu, SP: Fundação UNI, 2001.
- COUCHOT, Edmond. Da Representação à Simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, André. (Org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p.37-48.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Lisboa: Vega, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *O Mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A Imagem-Tempo: cinema 2*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* 2º ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. v.1.
- ECO, Umberto. *A Obra Aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
- FARGIER, Jean-Paul. Poeria nos Olhos. In: PARENTE, André. (Org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p.231-236.
- FREIRE, Cristina. *Poéticas do Processo: arte conceitual no museu*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *Filosofia da Educação e Ensino: perspectivas neopragmáticas*. Ijuí/ RS: Editora UNIJUÍ, 2000.
- GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.
- GOMBRICH, E. H. *Arte e Ilusão; um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- HARDT, Michael. *Gilles Deleuze – um aprendizado em filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- KERCKHOVE, Derrick de. *La Piel de la Cultura: investigando la nueva realidad eletrónica*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- LEMOS, André. *Bodynet e Netcyborgs: sociabilidade e novas tecnologias na cultura contemporânea* [on line]. Disponível na Internet via WWW. URL <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/intro.html>. 2002.
- \_\_\_\_\_. Arte Eletrônica e Cibercultura. In MARTINS, Francisco M. & SILVA, Juremir M. da. *Para Navegar no Século XXI*. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999.
- LOVINK, Geert. La Importância de ser un Medio: o una pequeña red en un grand mundo. *El Paseante*, Madrid, n. 27-28, p.32-33, 1998.
- LYOTARD, Jean-François. *Peregrinações: lei, forma, acontecimento*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Moralidades Pós-Modernas*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- \_\_\_\_\_. Algo assim como: “comunicação ... sem comunicação”. In: PARENTE, André. (Org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993a. p.258-266.
- \_\_\_\_\_. *O Pós-Moderno Explicado às Crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993b.

- MACHADO, Arlindo. A Fotografia sob o Impacto da Eletrônica. In: SAMAIN, Etienne. (Org.) *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Máquina e Imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- ORTHOFF, Geraldo. O Chamariz do Devir: pontos de fuga/ pontos de partida (projeto: Espaço na Supermodernidade/ Paisagens Encapsuladas) ... In: BRITES, Blanca & TESSLER, Elida (Org.). *O Meio como Ponto Zero: metodologias da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2002. p.77-84.
- PARENTE, André. Introdução: os paradoxos da imagem-máquina. In: PARENTE, André. (Org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p.7-33.
- PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- PIAGET, Jean. *Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1976.
- PINHO, Márcio & COHEN, Marcelo. *Um Modelo de Ensino de Computação Gráfica Baseado em Ferramentas de Visualização 3D*. [on line] Disponível na Internet via WWW. URL <http://grv.inf.pucrs.br/Pagina/Publicacoes/Vrmlcg.htm>
- PINHO, Márcio et alii. *Experiences in Virtual Reality Laboratory at PUCRS*. [on line] Disponível na Internet via WWW. URL <http://grv.inf.pucrs.br/Pagina/Publicacoes/Experiencias/Ingles/LrvResumoIng.htm>
- POMBO, Catarina. O Corpo da Estética: arte e natureza em Gilles Deleuze. In: Daniel Lins & Sylvio Gadelha (Org.) *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Despostos, 2002. p. 37-48.
- RAJCHMAN, John. Existe uma Inteligência do Virtual? In: ALLIEZ, Éric. (Org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 397-413.
- RANCIÈRE, Jacques. Existe uma estética deleuziana? In: ALLIEZ, Éric. (Org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 505-516.
- ROLNIK, Suely. Hal Hartley e o Realismo do Invisível. *Imagens*. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, n. 4, p. 96-103, abril, 1995.



- SAMAIN, Etienne. Gregory Bateson: antropólogo e comunicólogo – Uma Investigação: do “duplo vínculo” à “estrutura que liga”. *Cadernos da Pós-Graduação*. Instituto de Artes/ UNICAMP, Campinas, SP, v. 4, n.1, p. 72-83, 2000.
- \_\_\_\_\_. Um Retorno à Câmara Clara: Roland Barthes e a antropologia visual. In: SAMAIN, Etienne. (Org.) *O Fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SANTORO, Luiz Fernando. *A Imagem nas Mãos: o vídeo popular no Brasil*. São Paulo: Summus, 1989.
- SANTOS, Rudi. *Manual de Vídeo*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- SCHAEFFER, Jean-Marie. *A Imagem Precária: sobre o dispositivo fotográfico*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- SCHUCH, Eny M. M. O Devir dos Ambientes de Realidade Virtual. *Informática na Educação: Teoria e Prática / Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, vol. 3, n.1, p. 63-66, set. 2000.
- \_\_\_\_\_. Arte e Híbridação. *Coletânea do Programa Pós-Graduação em Educação*, Faculdade de Educação/ UFRGS, Porto Alegre, vol. 6, n. 16, p. 97-101, jan./fev. 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Híbridação: arte e tecnologia*. Porto Alegre, 1998b. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade dos Meios de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- SCHUCH, Eny M. M. e AXT, Margarete. *A Interatividade da Construção Artística*. Porto Alegre: 51ª Reunião Anual da SBPC, 1999.
- SCHUCH, Eny M. M.; AXT, Margarete; TAROUCO, Liane M. R. *Aprendizagem Interativa no Espaço Tridimensional em Artes Visuais*. Curitiba: X Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 1999.
- SCHUCH, Eny M. M.; TAROUCO, Liane M. R.; AXT, Margarete. *Construções Múltiplas: um ambiente com realidade virtual no processo de ensino-aprendizagem do espaço tridimensional*. Porto Alegre: II Workshop Informática na Educação/ PGIE/ UFRGS, 1999.
- SILVA, Rosane A. N. de. *Cartografias do Social: estratégias de produção do conhecimento*. Porto Alegre: 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TARKOVSKI, Andrei A. *Esculpir o Tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIOLA, Bill. Interpretar una copa rota. *El Paseante*, Madrid, n. 23-25, p.96-101. 1995a.

\_\_\_\_\_. Entre el cómo e el porqué. *El Paseante*, Madrid, n. 23-25, p.102-103. 1995b.

ZAYA, Octavio. Bill Viola: en memoria de Ingrid Oppenheim. *El Paseante*, Madrid, n.12, p. 80-95. 1989.

bibliografia consultada<sup>25</sup>

- ALLIEZ, Éric. *Deleuze Filosofia Virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARLOW, John Perry. Vender Vino sin Botejas: la economía de la mente en la red global. *El Paseante*, Madrid, n. 27-28, p.10-22, 1998.
- BOEIRA, Nelson. Nietzsche, O Pensador mais Exigente. *Jornal da Universidade/ UFRGS*, Porto Alegre, ano III, n. 33, ago. 2000.
- CAE (Critical Art Ensemble). Plagio Utópico e Hipertextualidad en la Cultura Eletrônica. *El Paseante*, Madrid, n. 27-28, p.36-46, 1998.
- COSTA, Rogério da (Org.). *Limiares do Contemporâneo*. São Paulo: Editora Escuta, 1993.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- \_\_\_\_\_. *La Imagen-Movimiento: estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós, 1994.
- \_\_\_\_\_. *El Pliegue*. Barcelona: Paidós, 1989.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. v. 5.

---

<sup>25</sup> A *Bibliografia Consultada* não foi referida no corpo da tese, mas optamos pela sua colocação por considerarmos que teve um papel importante no desenvolvimento das idéias aqui apresentadas.



- DERY, Mark. *Velocidad de Escape: la cibercultura en el final del siglo*. Madrid: Siruela, 1998.
- DOMINGUES, Diana. (Org.) *A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 1997.
- DUNCAN, Michael. Bill Viola: altered perceptions. *Art in America*. p. 63-69, mar. 1998.
- ECHEVERRIA, Janvier. Constituir Internet. *El Paseante*, Madrid, n. 27-28, p. 6-7, 1998.
- ECO, Umberto. *Viagem na Irrealidade Cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- LEÃO, Lucia (Org.). *Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: FAPESP/ Iluminuras, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MACHADO, Arlindo. *A Arte do Vídeo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- MALDONADO, Tomás. *Crítica de la Razón Informática*. Barcelona: Paidós, 1998.
- MARASCHIN, Cleci et alii. *Percepção em Ambiente de Realidade Virtual/ Relatório Projeto ARCA- Ambiente de Realidade Virtual Cooperativo de Aprendizagem*. Porto Alegre: PGIE/ UFRGS, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras Incompletas*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1996.
- PARENTE, André. O cinema do pensamento paisagem, cidade e cybervidade. In: ALLIEZ, Éric. (Org.) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. p.535-543.
- PARENTE, André. *O Virtual e o Hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- PLAZA, Julio. Arte/ Ciência: uma consciência. *Revista Comunicação e Artes*, São Paulo, 19 (29), p. 24-33, set-dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. As imagens de terceira geração, tecno-poéticas. In: PARENTE, André. (Org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p.72-88.

- \_\_\_\_\_. *A Imagem Digital: crise dos sistemas de representação*. São Paulo, 1991. Tese de Livre-Docência – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PIGNATARI, Décio. O Paleolhar da Televisão. In: NOVAES. Adauto. (Org.) *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.487-492.
- PRADO, Gilberto. *Projeto wAwRwT*. [on line]. Disponível na Internet via WWW. URL <http://wawrwt.iar.unicamp.br/index.html>
- ROLNIK, Suely. Subjetividade em Obra: Lygia Clark artista contemporânea. In: Daniel Lins & Sylvio Gadelha (Org.) *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Despostos, 2002. p. 269-279.
- RUSH, Michael. *New Media in Late 20th-Century Art*. London:Thames & Hudson, 1999.
- STURKEN, Marita. La elaboración de una historia: paradojas en la evolución del vídeo. *El Paseante*. Madrid. n. 12, p. 66-79. 1989.
- TURKLE, Sherry. *Life on the Screen: identity in the age of the internet*. Nnew York: Touchstone, 1997.
- WOOLLEY, Benjamin. *El Universo Virtual*. Madrid: Acento Editorial, 1994.
- YOUNGBLOOD, Gene. *Expanded Cinema*. New York: P. Dutton & Co., 1970.