

/ in_filtrate:

feminismos e internet
no ensino
das artes visuais



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

VIVIANNE MACENA DE SOUZA NÓBREGA

***IN_FILTRATE: FEMINISMOS E INTERNET NO ENSINO DAS
ARTES VISUAIS***

Brasília

2017

VIVIANNE MACENA DE SOUZA NÓBREGA

***IN_FILTRATE*: FEMINISMOS E INTERNET NO ENSINO DAS
ARTES VISUAIS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. María del Rosario Tatiana Fernández Méndez.

Brasília

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, principalmente minha mãe, Elizalba, e minhas tias-avós, Adinalva e Albanita, por todo o carinho e ensinamentos que me propiciaram ao longo de nossas vidas.

À Tatiana Fernández, pelas aulas que me marcaram profundamente, pelas conversas durante esta orientação e, acima de tudo, pelos deslocamentos epistemológicos destes encontros.

Ao meu companheiro, Antônio Carlos, pelo cuidado e pela presença em todos os momentos desta caminhada, principalmente aqueles de maiores incertezas.

Por fim, agradeço à todas professoras e professores que tive a oportunidade de conhecer nesta graduação, em especial Thérèse Hofmann, Angela Prada, Belidson Dias e Nair Bicalho. Vocês me proporcionaram experiências que mostraram que é possível pensar em diferentes maneiras de educar e de aprender. Muito obrigada!

RESUMO

No presente trabalho de conclusão de curso, investigo a maneira com a qual os estudos feministas podem se relacionar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), especialmente a *internet*, no contexto das aulas de Artes Visuais para o Ensino Médio. Nesse sentido, apresento uma discussão sobre as origens e os desdobramentos das experimentações feministas na *internet*, ressaltando que a maneira como nos relacionamos com as tecnologias fazem parte dos processos de construção das nossas subjetividades. Utilizo como metodologia as proposições da Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA) para criar o *in_filtrate*, um Objeto de Aprendizagem (OA) que vincula as possibilidades das aprendizagens poéticas às relações entre os sujeitos, às tecnologias e às perspectivas feministas apresentadas nesta investigação. Por fim, analiso as principais características do objeto proposto e possíveis aberturas que a discussão destes temas podem trazer para o ensino das Artes Visuais.

Palavras-chave: Feminismos. Internet. Objetos de Aprendizagem.

ABSTRACT

In the present monograph, I investigate the way in which feminist studies can relate to the Information and Communication Technologies (ICT), especially the Internet, in the context of the Visual Arts classes. In this sense, I present a discussion about the origins and consequences of feminist experiments on the Internet, emphasizing that the way we relate to technologies are part of the processes of construction of our subjectivities. I use the propositions of the Arts-Based Educacional Research (ABER) methodologies to create the *in_filtrate*, a Learning Object (LO) that links the possibilities of poetic learning to the relations between the subjects, technologies and feminist perspectives presented in this research. Finally, I analyze the main features of the proposed object and possible openings that the discussion of these themes can bring to the art education.

Keywords: Feminisms. Internet. Learning Objects.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – VNS Matrix, <i>Infiltrate Lightbox</i> , 1993..... | 16 |
| Figura 2 – VNS Matrix, <i>Cyberfeminist Manifesto For The 21st Century</i> , 1991..... | 18 |
| Figura 3 – VNS Matrix, <i>DNA Sluts</i> , 1993..... | 20 |
| Figura 4 – VNS Matrix, <i>BDM and Circuit Boy</i> , 1993..... | 20 |
| Figura 5 – VNS Matrix, <i>Dentata and Circuit Boy</i> , 1993..... | 21 |
| Figura 6 – VNS Matrix, <i>All New Gen Installation</i> , 1993..... | 21 |
| Figura 7 – Lynn Randolph, <i>Cyborg</i> , 1989..... | 42 |
| Figura 8 – Camille Utterback, <i>New York at The Kitchen</i> , [2000-2002]..... | 43 |
| Figura 9 – Camille Utterback, <i>New York Screen View</i> , [2000-2002]..... | 44 |
| Figura 10 – VNS Matrix, <i>Silicon Angels</i> , 1993..... | 45 |
| Figura 11 – VNS Matrix, <i>Cortex Cronex</i> , 1993..... | 45 |
| Figura 12 – VNS Matrix, <i>Sem título</i> , 1994..... | 46 |
| Figura 13 – Lynn Hershman Leeson, <i>Reach</i> , 1986..... | 47 |
| Figura 14 – Lynn Hershman Leeson, <i>Seduction</i> , 1985..... | 48 |
| Figura 15 – Lynn Hershman Leeson, <i>Video Legs</i> , 1990..... | 48 |
| Figura 16 – Prema Murthy, <i>Mythic Hybrid</i> , 2002. Extrato de vídeo..... | 49 |
| Figura 17 – Página inicial do OAP..... | 53 |
| Figura 18 – Detalhe da proposta da atividade do OAP..... | 54 |
| Figura 19 – Pista 1..... | 55 |
| Figura 20 – Pista 2..... | 55 |

| | |
|---|----|
| Figura 21 – Pista 3..... | 56 |
| Figura 22 – Página do fórum de discussões do OAP..... | 57 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 1. OS FEMINISMOS E AS TECNOLOGIAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS..... | 11 |
| 1.1 Os feminismos na <i>internet</i> | 13 |
| 1.2 Os Objetos de Aprendizagem no ensino das Artes Visuais | 30 |
| 2. HIBRIDIZAÇÕES..... | 37 |
| 2.1 <i>In_filtrate</i> | 38 |
| 2.1.1 O protótipo virtual..... | 50 |
| 2.1.2 O protótipo em papel..... | 57 |
| 2.2 Os currículos de Arte e o <i>in_filtrate</i> : a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio..... | 60 |
| 3. DIÁLOGOS EM REDE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO <i>IN_FILTRATE</i>..... | 69 |
| CONCLUSÃO..... | 78 |
| REFERÊNCIAS..... | 81 |
| ANEXO A – Versão em papel do <i>in_filtrate</i> | 85 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tratou das relações entre os estudos feministas, a educação, a arte e as tecnologias, tomando como ponto de partida as experimentações feministas na *internet* com início nos anos 1990. Assim, procurei entender de que modo as visualidades feministas na *internet* poderiam se relacionar e/ou contribuir com o ensino das Artes Visuais a partir da crescente popularização de tais discussões na *internet* nos últimos anos – processo pelo qual eu conheci estas temáticas –, bem como dos estudos sobre os feminismos, as discussões de gênero e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) que realizei no decorrer desta graduação.

Neste ínterim, devido à expansão das TIC nas práticas cotidianas, o relacionar-se com as tecnologias pode tornar o ambiente escolar, incluindo a nossa área de estudos, um espaço em potencial para a articulação crítica das discussões que circundam as questões supramencionadas.

O referencial teórico que embasou tal questionamento inicial tomou como ponto de partida o *Manifesto Ciborgue*, de Donna Haraway (2009), desdobrando-se na ideia do “quarto próprio conectado” à *internet*, de Remedios Zafra (2011), e suas possibilidades de relações com as noções multidimensionais das subjetividades propostas por Félix Guattari (1992).

A partir das bases conceituais das metodologias de Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA), foi possível situar o desenvolvimento da presente investigação através do

reconhecimento das características específicas e das potencialidades que elas podem trazer para a educação, a partir de suas relações com a imaginação, a criatividade e a análise crítica de nossas práticas cotidianas.

Assim, o primeiro capítulo desta investigação fez uma breve contextualização das concepções que embasaram as práticas feministas na *internet* no início dos anos 1990, além de algumas visualidades importantes daquele período, bem como as reestruturações que tiveram que enfrentar na medida em que as nossas formas de se relacionar nos espaços virtuais se alterava. Paralelamente às experimentações feministas na *internet*, a popularização das TIC propiciou o desenvolvimento de artefatos pedagógicos conhecidos como Objetos de Aprendizagem (OA) – conceito tratado a partir de suas especificidades no campo educacional e relacionado ao ensino das Artes Visuais através dos denominados Objetos de Aprendizagens Poéticas (OAP) propostos por Tatiana Fernández (2015), e da ideia do “quarto próprio conectado” à *internet* de Remedios Zafra (2011).

No segundo capítulo proponho o *in_filtrate* – um OAP para o Ensino Médio que relaciona as possibilidades de aprendizagens poéticas às tecnologias e aos pressupostos das perspectivas feministas na *internet* tratados no primeiro capítulo. Para tanto, descrevo e explico os procedimentos que foram adotados na criação dos seus protótipos virtual e em papel, bem como o modo pelos quais se articulam com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Arte para o Ensino Médio.

O terceiro capítulo contextualizou algumas características e aberturas do *in_filtrate*, tomando como base os princípios norteadores dos OAP, para mostrar alguns desdobramentos que as pedagogias críticas contextualizadas às questões dos nossos cotidianos podem ofertar ao ensino das Artes Visuais.

1. OS FEMINISMOS E AS TECNOLOGIAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) surgiram na segunda metade dos anos 1970, popularizando-se, principalmente, a partir dos anos 1990, devido à denominada Revolução Informacional. São compreendidas como tecnologias diretamente relacionadas à comunicação e à interatividade em redes, aumentando drasticamente a quantidade e o fluxo de trocas de informações em relação aos modelos comunicacionais anteriores (MUÑOZ, 2008). Assim, como exemplos de TIC, têm-se os computadores pessoais e os recursos passíveis de interligação (fotografias, vídeos e áudios digitais); a *internet* e as suas páginas *online*, inclusive as redes sociais digitais; os aparelhos celulares; o Wi-fi; entre outros.

Atualmente, quando da busca de informações sobre as TIC, é possível encontrar diversos estudos que investigam o modo pelo qual tais artefatos exercem forte influência em nossas vidas, ao mesmo tempo em que são constantemente alterados e reconfigurados a partir de nossas necessidades específicas. Neste ínterim, a compreensão desta complexa relação pode se dar a partir da integração dos artefatos digitais no nosso cotidiano de tal modo que as nossas práticas começam a se alterar e a refletir novas formas de organizações sociais, expressão e compreensão de nossas subjetividades (ABREU, 2017). Assim, tal integração é constantemente (re)inventada na sociedade atual, de

modo que seria praticamente impossível dissociar as tecnologias criadas e as relações delas advindas.

Foi nesse contexto de experimentação em torno das TIC, impulsionado há pouco mais de duas décadas com o surgimento e a popularização da *internet* e dos espaços virtuais, que muitos começaram a reconhecer suas possibilidades de utilização visando expandir seus posicionamentos em rede, devido à crescente abrangência que elas estavam alcançando nas nossas vidas. Do mesmo modo, tais perspectivas também começaram a ser incorporadas pelos movimentos sociais¹ – entre eles, o feminista –, devido às viabilidades que elas ofereciam às suas lutas pelas reconfigurações políticas e culturais sociedade vigente.

Tratando mais especificamente da questão dos movimentos feministas, atualmente, os ideais de suas diversas vertentes são amplamente divulgados e debatidos em *blogs*, vídeos, redes sociais digitais ou em *sites* de organizações voltadas para a questão – todos detentores de grande potencial

¹ Existem inúmeras teorias sobre os movimentos sociais, mas, de modo geral, eles podem ser compreendidos como um tipo de ação coletiva onde há “um princípio de identidade construído coletivamente ou de identificação em torno de interesses e valores comuns no campo da cidadania; a definição coletiva de um campo de conflitos e dos adversários centrais nesse campo; a construção de projeto de transformação ou de utopias comuns de mudança social nos campos societário, cultural ou sistêmico” (SCHERER-WARREN, 2012, p. 25). Tradicionalmente, eles são divididos entre clássicos (movimentos operários, sindicais e agrários) e novos (aqueles organizados a partir dos anos 1970 e 1980, cujo eixo central da articulação girava em torno das noções de identidade cultural, como os movimentos feministas, LGBTs, negros, indígenas, entre outros). Entretanto, apesar de tais distinções, é comum encontrar movimentos sociais com características de mais de uma destas categorias, como, por exemplo, o ambientalista, o quilombola e o ecofeminista.

de mobilização e divulgação dos seus ideais. Entretanto, para lograr a configuração atual das práticas feministas na *internet*, o movimento teve que passar por intensas experimentações, críticas e reestruturações de pensamentos e atuações que foram se reconfigurando na medida em que as nossas relações com as referidas tecnologias se alteravam, bem como muitos começavam a ter acesso aos espaços virtuais com suas demandas específicas.

Diante do exposto, nas linhas a seguir, tem-se uma breve contextualização do surgimento e desenvolvimento dos feminismos na *internet* e suas relações com algumas discussões em torno das noções de subjetividade relacionadas às tecnologias e às possibilidades pedagógicas ofertadas por estas para o ensino das Artes Visuais.

1.1 Os feminismos na *internet*

O início dos anos 1990 foi marcado pela união de um conjunto de antecedentes teóricos e históricos específicos que culminou no surgimento das atividades políticas e artísticas na *internet*, denominadas Ciberfeminismo². Aqui, vale destacar o

² Algumas autoras fazem uso da expressão “Ciberfeminismo” para designar todas as manifestações feministas relacionadas às tecnologias, sejam elas antigas ou atuais. Aqui, empreguei o termo para indicar o movimento feminista cujas práticas artísticas na *internet* apresentaram características específicas do período compreendido entre os anos 1990 e 2000.

cenário da terceira onda dos movimentos feministas³ e da publicação do *Manifesto Ciborgue* da bióloga, filósofa e escritora Donna Haraway (2009), alinhados ao otimismo utópico inicial de algumas feministas que compreendiam os ciberespaços como locais possíveis de construção da libertação social por meio da desestabilização dos conceitos de gênero e de identidade.

Haraway (2009) escreveu o *Manifesto Ciborgue* originalmente no ano de 1985, para o periódico *Socialist Review* e, em 1991, publicou-o em seu livro *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, com o título de *A Cyborg Manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century*. Ali, a autora faz uso da provocação e da ironia para tratar das noções tradicionais e estáticas dos conceitos de identidade, gênero, sexo e sexualidade, a partir de uma redefinição do conceito do imaginário do ciborgue, até então bastante presente na ficção científica, na medicina e nas guerras do final do século XX. Desta forma, ela o concebe como uma

³ O movimento feminista passou por diversas transformações ao longo de sua história que ficaram conhecidas como ondas devido às suas especificidades. É possível afirmar que os ideais da primeira onda tiveram seu início estrutural na Revolução Francesa, ganhando força apenas no final do século XIX e início do século XX, com as lutas pelo sufrágio feminino. Já a segunda onda foi iniciada nos anos 1960, nos Estados Unidos da América (EUA) e na França, com a valorização das perspectivas em torno das diferenças entre os gêneros feminino e masculino e das lutas pelos direitos civis, sociais, econômicos e culturais das mulheres. Por fim, a terceira onda feminista iniciada no final dos anos 1980 e início de 1990, foi marcada pela crítica de mulheres negras, latinas e lésbicas que não se sentiam contempladas com algumas abordagens que o movimento vinha empregando. Assim, houve uma forte recusa às perspectivas universalistas, essencialistas e dicotômicas em torno das noções das identidades e das diferenças entre gêneros.

criatura híbrida, capaz de romper e entrecruzar as fronteiras entre as máquinas e os organismos vivos, a ficção e a realidade.

Seus argumentos sobre o mito do ciborgue caminhavam na contramão das teorias totalitárias e polarizadas que ainda vigoravam no período sobre a mente e o corpo e o animal e a máquina, por exemplo, pois eles mostravam justamente as possibilidades que as fusões de tais elementos e a desestabilização de concepções estáticas poderiam trazer para os trabalhos políticos do período (HARAWAY, 2009). Do mesmo modo, a autora sinalizava às feministas da época para os perigos de se utilizarem as típicas estruturas binárias, antagônicas e, inclusive, essencialistas nos discursos centrados nas questões identitárias. Para ela, em vez de compreender a categoria “mulher” a partir de identidades naturalizadas, seria preciso tomá-la a partir das afinidades políticas que ela carrega consigo. Assim, a imagem do ciborgue poderia nos ajudar a compreender duas questões fundamentais de seu argumento:

Em primeiro lugar, a produção de uma teoria universal, totalizante, é um grande equívoco, que deixa de aprender – provavelmente sempre, mas certamente agora – a maior parte da realidade. Em segundo lugar, assumir a responsabilidade pelas relações sociais da ciência e da tecnologia significa recusar uma metafísica anticiência, uma demonologia da tecnologia e, assim, abraçar a habilidosa tarefa de construir as fronteiras da vida cotidiana, em conexão parcial com os outros, em comunicação com todas as nossas partes (HARAWAY, 2009, p. 98-99).

E foi justamente levando tais pontos específicos do *Manifesto Ciborgue* em consideração que as primeiras manifestações mais concretas relacionando os feminismos e as tecnologias começaram a ser desenvolvidas. A teórica Remedios Zafra (2007) explica que foi em 1991, que o termo “Ciberfeminismo” surgiu quase que simultaneamente e com perspectivas semelhantes quanto às relações entre a “feminização” e as tecnologias em vias de desenvolvimento nos textos da escritora feminista inglesa Sadie Plant⁴ e nos trabalhos artísticos intitulados *cunt art* do coletivo australiano VNS Matrix (VeNuS Matrix), composto pelas artistas Francesca Rimini, Julianne Pierce, Josephine Starrs e Virginia Barratt (vide Fig. 1, a seguir).



Figura 1 – VNS Matrix, *Infiltrate Lightbox*, 1993.
 Fonte: <https://vnsmatrix.net/>

⁴ Dentre as várias publicações da escritora, destaco o livro *Zeros and Ones: digital women and the new technoculture*, de 1995, cuja análise, iniciada com a história de Ada Lovelace fornece uma perspectiva feminista sobre a história do desenvolvimento tecnológico.

Apesar da semelhança inicial, Sadie Plant e o VNS Matrix se distanciavam em muito nas maneiras com as quais se aproximavam do ciberfeminismo. Enquanto a primeira descrevia os processos de identificação entre as mulheres e as tecnologias como sendo essencialmente subversivos, sem a necessidade do emprego de intervenções políticas para se concretizarem (ZAFRA, 2007) – perspectiva, aliás, que posteriormente lhe rendeu muitas críticas devido ao seu otimismo exagerado sobre a questão –, o segundo se aproximou a partir de enfrentamentos artísticos *online* que faziam uso da ironia e inversão de estereótipos para criar imaginários capazes de romper com as noções vigentes de que as mulheres não eram capazes de criar e se mobilizar nos espaços virtuais.

O VNS Matrix atuou entre os anos de 1991 e 1997, e teve uma produção bastante extensa e diversificada através de trabalhos que uniam as novas mídias, princípios de programação, fotografias, áudios e vídeos. Tinham-se manifestos, jogos, zines e imagens que as integrantes faziam circular pela *internet* ou através de CD-ROMs e que, posteriormente, fizeram parte de instalações em galerias da Austrália e de outras partes do mundo.

Entre os trabalhos do coletivo, destacam-se os manifestos de 1991 e 1996, intitulados *The Cyberfeminist Manifesto For The 21st Century* (Fig. 2, a seguir) e *Bitch Mutant Manifesto* (VNS MATRIX, 1996), respectivamente. O primeiro foi uma das primeiras intervenções de sua autoria identificadas na *internet*, tornando a frase “o clitóris é uma linha direta para a matriz” bastante conhecida e utilizada no meio ciberfeminista da época. O

segundo, por sua vez, foi o seu manifesto de “despedida”, cujos versos estavam carregados de críticas às perspectivas sexistas associadas ao capitalismo que vinham se pronunciando cada vez mais com o desenvolvimento das ciberculturas. É interessante notar que mesmo que eles tenham sido elaborados em períodos diferentes, ambos davam destaque às hibridizações entre os corpos das mulheres e das máquinas, em uma clara referência ao *Manifesto Ciborgue* de Haraway (2009).

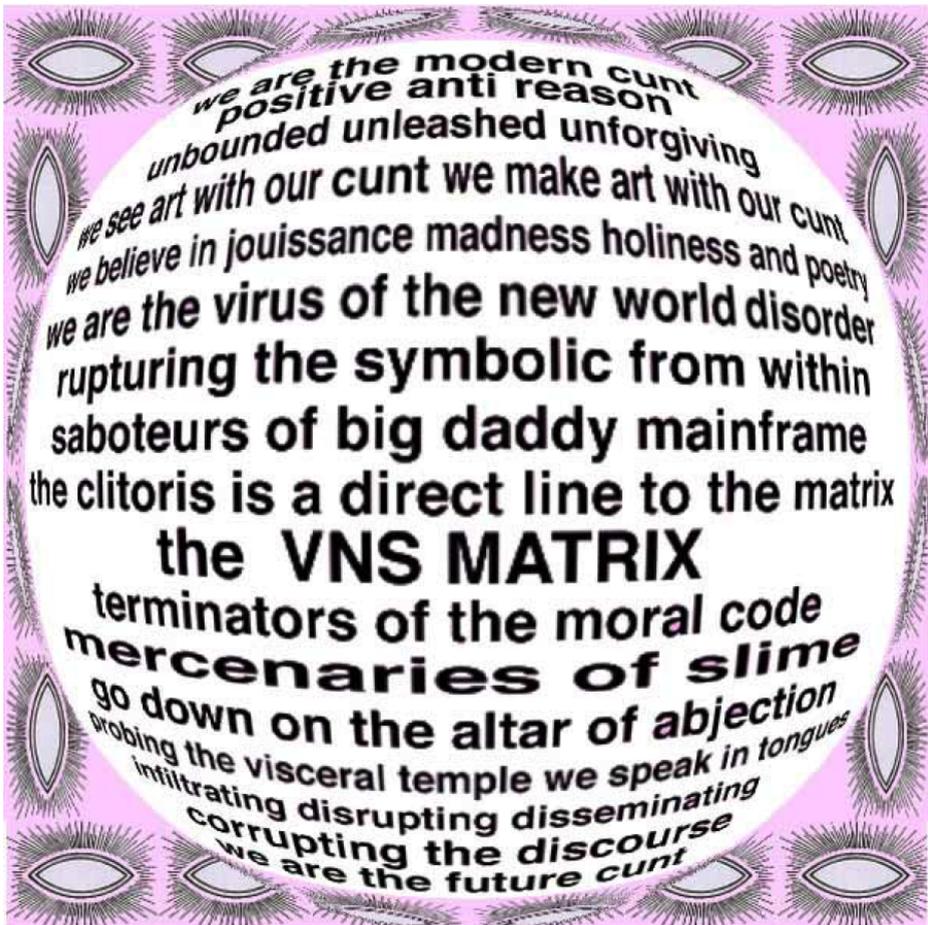


Figura 2 – VNS Matrix, *Cyberfeminist Manifesto For The 21st Century*, 1991.
Fonte: <https://vnsmatrix.net/>

Além de tais manifestos, o VNS Matrix desenvolveu, em 1993, o jogo hipertextual/instalação *All New Gen* (vide Fig. 3, 4, 5 e 6, a seguir), onde os participantes tinham que ajudar a personagem *ANG* a derrotar o *Big Daddy Mainframe*. O enredo do jogo consistia no seguinte:

Neste jogo você se torna um componente da matriz, unindo-se à *ANG* em sua missão para sabotar os bancos de dados de *Big Daddy Mainframe*. . . Todas as batalhas acontecem na *Contested Zone*, um território de propaganda, subversão e transgressão. Seus guias através da *Contested Zone* são as renegadas *DNA Sluts*, abdicadoras do regime opressivo superheróico, que se uniram à *ANG* em sua luta pela liberação dos dados. . . O caminho da infiltração é traiçoeiro e você encontrará muitos obstáculos. O mais nefasto é o *Circuit Boy* – um perigoso *Techno-Bimbo*. . . Você será abastecido pela *G-slime*. Por favor, monitore seus níveis. Juntar-se às *DNA Sluts* irá reabastecer seus suprimentos. . . Esteja preparado para questionar a sua construção genérrada. Esteja consciente de que não há código moral na *Zona* (*VNS MATRIX*, [199?], tradução nossa).

Aquele jogo foi importante porque foi um dos primeiros a trazer em sua narrativa personagens femininas como protagonistas que não foram projetadas de maneira objetificadas e hipersexualizadas – padrões dominantes e ainda recorrentes na cultura dos jogos. Ao invés disso, há a inversão sobre a perspectiva da hipersexualização com o personagem *Circuit Boy*: um corpo sem cabeça, com a musculatura extremamente definida e pênis ereto.



Figura 3 – VNS Matrix, *DNA Sluts*, 1993.
Fonte: <https://vnsmatrix.net/>



Figura 4 – VNS Matrix, *BDM and Circuit Boy*, 1993.
Fonte: <https://vnsmatrix.net/>

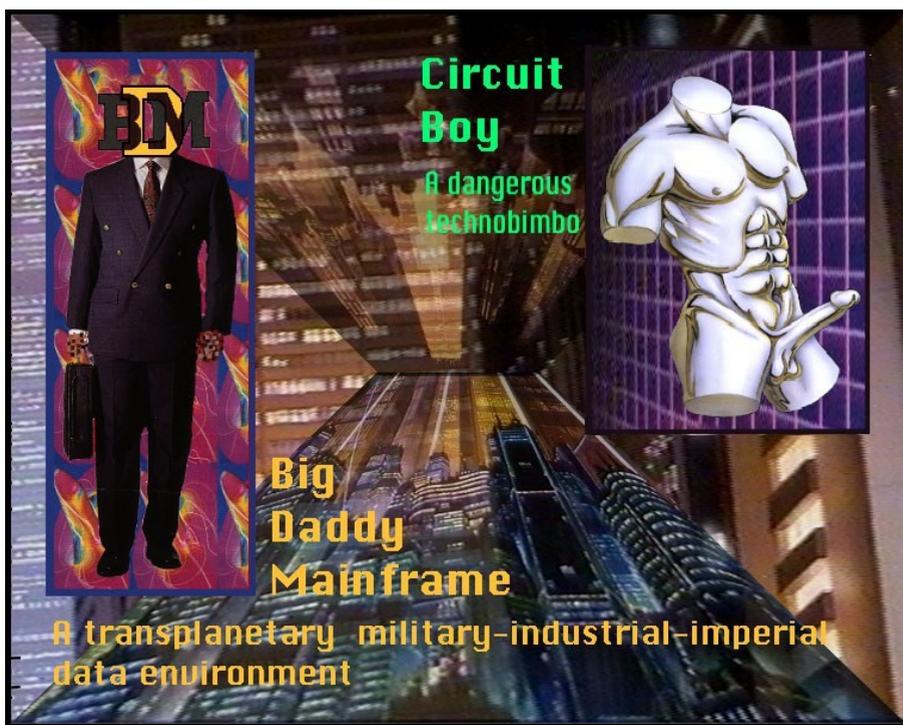


Figura 5 – VNS Matrix, *Dentata and Circuit Boy*, 1993.
Fonte: <https://vnsmatrix.net/>



Figura 6 – VNS Matrix, *All New Gen Installation*, 1993.
Fonte: <https://vnsmatrix.net/>

Com a expansão das práticas ciberfeministas na *internet*, motivadas, em grande parte, pelas ações do VNS Matrix, diversas perspectivas e críticas do movimento começaram a se espalhar nos ambientes virtuais, bem como as críticas que ele recebia. Neste íterim, um grupo formado por Susanne Ackers, Cornelia Sollfrank, Ellen Nonnenmacher, Vali Djordjevic e Julianne Pierce se reuniu em 1997, em Berlim, para criar o OBN (*Old Boys Network*) – primeira aliança internacional ciberfeminista. O nome é uma reapropriação do termo “*Old Boys Network*”, que, de acordo com o grupo, é

usado como um idioma, uma metáfora para descrever uma interação informal entre homens [...]. Nesse caso, os rapazes de uma rede foram todos para a mesma escola/faculdade/universidade de elite. A preocupação de uma Old Boys Network é apoiar e obter suporte para carreiras individuais. Rapazes mais velhos em uma posição poderosa ajudam os mais jovens e estabilizam as suas próprias posições desse jeito. Eles trocam informações e cada rapaz lucra com o sucesso de outro rapaz. Deve-se notar que os dicionários, particularmente aqueles que foram impressos antes de 1997, podem não conter alguns significados novos e importantes sobre o termo. Hoje em dia, Old Boys Network também pode ser usado para: uma rede cibernética, uma marca para atividades ciberfeministas, um vírus cibernético perigoso... (OBN, [199?], tradução nossa).

O OBN tinha o objetivo de reunir informações sobre o movimento, além de ciberfeministas que estivessem interessadas em criar e trocar experiências críticas sobre as diversas possibilidades de compreensão do Ciberfeminismo. Para tanto, reuniam informações no seu servidor *online*, divulgavam

informações por meio de uma lista de *e-mails* do grupo e promoviam encontros presenciais com outras ciberfeministas.

Um dos resultados da atuação do OBN foi a criação das Internacionais Ciberfeministas – encontros presenciais voltados para a discussão das questões supramencionadas. A primeira delas, realizada durante a *Documenta X* de 1997 – uma importante mostra internacional de arte contemporânea que acontecia em Kassel, Alemanha –, foi palco de grandes discussões conceituais em torno do que seria o Ciberfeminismo. Como resultado, as participantes se recusaram a elaborar uma única resposta para a questão, preferindo adotar a estratégia da indefinição para criar uma lista com 100 antíteses em vários idiomas sobre o que o Ciberfeminismo *não era*. Dentre elas, destaque:

1. Ciberfeminismo não é uma fragrância
2. Ciberfeminismo não é uma declaração de moda
3. Ciberfeminismo não está sozinho
4. Ciberfeminismo não é uma ideologia [...]
14. Ciberfeminismo não é Error 101 [...]
18. Ciberfeminismo não é um ismo
19. Ciberfeminismo não é antimasculino [...]
24. Ciberfeminismo não é apolítico [...]
55. Ciberfeminismo não é um cachimbo [...]
64. Ciberfeminismo não é um trauma [...]
72. Ciberfeminismo não é neutro [...]
83. Ciberfeminismo não é sobre brinquedos chatos para garotos chatos [...]
99. Ciberfeminismo não é estável
100. Ciberfeminismo não tem somente uma linguagem (OBN, 1997, tradução nossa).

Assim, com as produções descritas até o momento, é possível perceber que a primeira fase ciberfeminista foi

fortemente motivada pelo ideal de não levar as práticas hierárquicas e desiguais do mundo *offline* para o mundo *online* em construção (ZAFRA, 2011). O que estava sendo proposto até o momento é que não bastava apenas a preocupação em torno da questão do acesso das mulheres à *internet* e suas áreas correlatas, se as perspectivas hegemônicas excludentes continuassem constantemente sendo (re)produzidas nos espaços virtuais. Entretanto, apesar dos ideais em questão e da sua gama de ações – que tinham como objetivo principal a experimentação do novo espaço virtual e das possibilidades ali ofertadas para as mulheres –, tais práticas iniciais das ciberfeministas passaram a ser consideradas otimistas e, inclusive, ingênuas, principalmente no que tange às suas eficácias no âmbito político.

Uma das principais críticas feitas ao movimento naquele período partiu da artista e escritora Faith Wilding (1998), ao afirmar que, para que as estratégias utilizadas pelas ciberfeministas lograssem efetividade nos espaços virtuais, deveriam considerar e incorporar as teorias, atuações e experiências feministas já desenvolvidas e experienciadas no passado. Para aquela autora, a falta de conhecimento histórico sobre os erros e acertos que as feministas cometeram em suas ondas anteriores fazia com que as ciberfeministas não aproveitassem o espaço em questão em todo o seu potencial. Ali, ela começou a sinalizar para a necessidade da expansão dos espaços virtuais e de suas relações com as diversas interseccionalidades sociais e com os estudos pós-coloniais para,

a partir daí, formar coalizões e alianças críticas a nível global que respeitassem as diferenças e histórias de cada região.

As duras críticas sobre aquele momento utópico foram importantes porque fizeram com que as ciberfeministas percebessem que as desestabilizações das relações de poder da sociedade vigente não se davam *apenas* por meio das tecnologias e dos espaços virtuais, a começar por algumas questões básicas e bastante contraditórias que circundam a discussão, como, por exemplo, as péssimas condições de trabalho com as quais muitas das tecnologias são produzidas, além das possibilidades de acesso aos ambientes *online*. Têm-se aí situações de desigualdade que não existem apenas nas relações entre homens e mulheres, mas também nas suas intersecções de classe, étnico-raciais, sexuais, territoriais, geracionais etc. – algo latente se levarmos em consideração a origem das primeiras mulheres que atuavam na *internet*: todas eram brancas, moravam em países desenvolvidos e tinham boa formação. Em suma, o que as rápidas transformação e diversificação das experiências digitais nas práticas cotidianas estavam demonstrando é que

os ciberespaços reproduzem as mesmas estruturas sociais e os mesmos repertórios culturais do mundo *off-line*. Assim, nossas atividades nos ciberespaços também refletem parte do que somos e as tecnologias, por si só, não foram capazes de transformar relações desiguais de poder (ABREU, 2017, p. 136).

Tal questão trouxe à tona justamente esse embate entre os primeiros ideais ciberfeministas de compreensão dos ambientes virtuais enquanto espaços de experimentações e quebras de hierarquias, em contraposição às suas reais possibilidades de ação frente às diversas formas de existência aí presentes. Assim, as estratégias de ação das feministas, aliadas às de outras minorias sociais, começaram a se desdobrar nos espaços virtuais cada vez mais utilizados no início do século, acarretando em uma dissolução do ciberfeminismo enquanto movimento com características coesas, mas muito localizadas e específicas durante a sua atuação entre os anos 1990 e 2000.

Apesar disso, é importante destacar que mesmo com o fato de as primeiras experimentações ciberfeministas não terem sido completamente efetivas nos ambientes virtuais, elas abriram possibilidades e inspiraram as produções políticas e contestatórias de várias artistas, coletivos, grupos e jovens que, em grande parte, tiveram o primeiro contato com as propostas feministas a partir das trocas de experiências na *internet*.

Com isso, podemos perceber que as rápidas transformações no modo como nos comunicamos e trocamos experiências na *internet* mudou drasticamente nos últimos anos devido às próprias mudanças nas TIC e nas formas como acessamos estes espaços. É claro que tal questão também pode ter favorecido uma maior visibilização de ataques diretos às minorias políticas e sociais, mas, ao mesmo tempo, temos acompanhado uma nova geração feminista atuando ativamente através de páginas coletivas e colaborativas na *internet* para o

compartilhamento de projetos e trabalhos autorais, textos, cursos e experiências – como, por exemplo, as brasileiras *Universidade Livre Feminista*, *Blogueiras Feministas*, *Blogueiras Negras*, *Transfeminismo*, *Revista Capitolina*, *Revista AzMina*, *Think Olga*, entre tantas outras –, além de mobilizações iniciadas nas redes sociais com o uso de *hashtags* – #NiUnaMenos, #HeForShe, #ChegaDeFiuFiu, #MeuAmigoSecreto, #MeuPrimeiroAssédio, e outras.

As estratégias de atuação recorrentes nos dias atuais podem não ser consideradas tão subversivas como as empregadas pelo início da atuação ciberfeminista, mas têm o seu valor devido às suas abrangências e capacidades de mobilização nos ambientes virtuais atuais, trazendo à tona discussões que anos atrás ficavam bastante restritas aos espaços de atuação das militantes (ABREU, 2017).

De fato, as transformações que nos levaram a esse meio digital atual estão diretamente relacionadas com as novas formas de construção das subjetividades e coletividades humanas e suas relações com as práticas criativas e inovadoras presentes na *internet*. Neste sentido, Zafra (2011) propõe a ideia de que todas as formas de interações com as TIC nos levaram ao que ela denominou de “um quarto próprio conectado” à *internet*. Trata-se de uma reapropriação crítica da expressão “um quarto próprio” criada pela escritora britânica Virginia Woolf, em sua obra *Um Teto Todo Seu*, de 1929, podendo ser compreendida como um local de experimentação capaz de romper com as definições isoladas dos espaços públicos e privados, e suas respectivas

associações com as esferas de produção e reprodução, uma vez que é compreendido como um cenário público-privado *online*. Assim, ele

seria, neste sentido, um potencial cenário de criação, jogo e versatilidade, onde surgem novas oportunidades em relação aos sistemas disciplinares de produção e difusão criativa. De forma que o sujeito-máquina-online em um espaço de concentração privado se posiciona como um dos mais contemporâneos territórios de experimentação digital (ZAFRA, 2011, p. 117, tradução nossa).

Para Zafra, a apropriação crítica de tais espaços público-privados *online* no atual contexto pós-utópico dos feminismos na *internet* requer maiores esforços nos âmbitos criativos e críticos para que, assim, retomemos a “criação de imaginários emancipadores frente a cultura mais homogeneizadora e banal, mas também para nossa própria construção subjetiva em um mundo em rede” (2011, p. 128, tradução nossa). Isso porque os atuais dispositivos hierarquizadores na *internet* estão intimamente relacionados com as indústrias e as políticas tecnológicas e suas estratégias de normatização em tais espaços por meio da saturação de informações, das demandas cada vez maiores para a gestão da nossa vida *online* e dos mecanismos especialmente desenvolvidos por estes dispositivos com a pretensa finalidade de solução (ou rentabilização) dos problemas.

Aqui se tem um ponto importante para a nossa discussão, pois, assim como proposto pelo filósofo Félix Guattari (1992), a subjetividade é produzida tanto nos âmbitos individuais e

coletivos, quanto nos institucionais, apresentando, portanto, um caráter polifônico, e não unicamente psicológico. Ao propor uma redefinição das noções de subjetividade com base na inter-relação desses âmbitos, o autor não descarta que as tecnologias digitais também estão imbricadas em tais processos. Elas estariam atuando como elementos centrais na constituição da nossa subjetividade, juntamente com toda a materialidade à nossa volta, como, por exemplo, os objetos, a linguagem, as cidades e os nossos corpos. Assim, os elementos presentes no cotidiano, incluindo as novas tecnologias, são responsáveis pelas constantes (re)configurações das subjetividades humanas, de modo que estas repercutam no mundo e sobre nós mesmas.

Do mesmo modo que Haraway (2009) propunha o seu *Manifesto Ciborgue* como uma forma de atravessar fronteiras estanques, em uma compreensão relacional das subjetividades não existiriam polos distintos entre o sujeito e a natureza, mas sim, hibridizações e acoplamentos entre eles, onde a ênfase maior estaria mais nos processos pelos quais essas relações ocorrem e no que pode ser produzido a partir daí, que nas tentativas de análise de cada elemento em particular.

Logo, tais relações não poderiam ser compreendidas como sendo puramente malélicas ou benéficas, pois seria possível recair no erro da fase ciberfeminista utópica. O caráter positivo ou negativo dos referidos processos e subsequentes produções subjetivas relacionadas às tecnologias dependeriam de agenciamentos e espaços reflexivos decorrentes, de modo que o “melhor é a criação, a invenção de novos Universos de referência;

o pior é a mass-midialização embrutecedora, à qual são condenados hoje em dia milhares de indivíduos” (GUATTARI, 1992, p. 15-16). Seria, portanto, a partir desta perspectiva que o “quarto próprio conectado” à *internet* poderia ser capaz de criar imaginários críticos, complexos, heterogêneos e singulares, uma vez que se configuraria como um espaço em potencial para a reapropriação e a experimentação de novas formas de ser nos espaços *online/offline*, como um modo de se contrapor à homogeneização das subjetividades.

Diante do exposto, o desafio que se apresentou nas linhas que se seguem, portanto, foi pensar formas de agenciamentos no campo educacional que levassem em conta as possibilidades de aprendizagens poéticas entrecruzadas pelas relações entre os sujeitos e as tecnologias, e que situassem as relações de poder existentes nos espaços virtuais a partir das perspectivas feministas discutidas. Uma das possibilidades apresentadas na presente investigação foi a criação de um Objeto de Aprendizagem (OA) – conceito apresentado e melhor discutido no item a seguir.

1.2 Os Objetos de Aprendizagem no ensino das Artes Visuais

Nos últimos anos, o avanço das TIC nas práticas cotidianas propiciou diversas transformações na relação ser humano-tecnologia, bem como na organização em sociedade, ou seja, é possível a comunicação e o planejamento das atividades diárias com e a partir de tais artefatos.

Os avanços tecnológicos acabaram por demandar algumas mudanças no modo como a educação era compreendida e, principalmente, os espaços escolares, tendo em vista que a maneira com a qual o ser humano se relaciona com a produção do conhecimento e as formas de aprender e de ensinar também havia se complexificado. Assim, um dos desafios que se formava – e que ainda continua presente – era pensar estratégias educativas que estivessem mais condizentes com as novas demandas cada vez mais integradas e conectadas às TIC.

Uma via encontrada pelos profissionais das áreas dos estudos sobre as tecnologias no campo educacional para tratar da (emergente) questão foi a criação de diversos artefatos pedagógicos associados às TIC denominados de Objetos de Aprendizagem (OA). Tradução literal da expressão *Learning Objects*, aquele termo começou a ser empregado em 1994, pelo grupo de trabalho *Learning Architectures, API's and Learning Objects*, liderado por Wayne Hodgins e, posteriormente, o *Learning Technology Standards Committee* (LTSC) fez uso deste para definir os pequenos componentes mediados pelas tecnologias, sejam elas digitais ou não, que poderiam ser constantemente (re)utilizados durante os processos de aprendizagem (WILEY, 2000).

Para David Wiley (2000) essa designação dos OA advinda da LTSC era muito abrangente, o que poderia gerar certa dificuldade no entendimento das proposições e características daqueles artefatos. Neste sentido, ele propôs uma redefinição que abarcava os OA como “qualquer recurso digital que possa ser

reutilizado para auxiliar a aprendizagem” (2000, p. 7, tradução nossa). Logo, ao mesmo tempo em que caminhava de encontro às proposições do LTSC, também apresentava algumas diferenças cruciais, como, por exemplo, a negação dos recursos não digitais e não reutilizáveis no conceito. Destarte, os OA poderiam ser compreendidos como um novo tipo de aprendizagem com base na Ciência da Computação e na *internet*, cujos elementos constituintes podem ser constantemente reutilizados em diferentes situações de aprendizagem.

A conceituação básica dos OA, conforme Wiley (2000), faz com que eles se difiram bastante de outros equipamentos tecnológicos tradicionalmente utilizados nos processos educativos (filmes e músicas, por exemplo), uma vez que possibilita que um grande número de pessoas possam fazer uso de um único objeto simultaneamente em diferentes contextos. E devido a tal especificidade, eles acabaram se tornando muito populares no cotidiano, como, por exemplo, as apresentações via aparelhos eletrônicos, os aplicativos, tutoriais e jogos, o que não restringe as suas utilizações especificamente aos ambientes educacionais tradicionais.

Entretanto, vale salientar que apesar da referida associação às TIC apresentadas pelos OA, até o momento não se tem uma conceituação singular em volta deles, já que muitas autoras e autores que fazem uso de tais artefatos tendem a compreendê-los e a conceituá-los a partir das suas intenções pedagógicas pessoais e necessidades em contextos pedagógicos específicos. Assim, enquanto que para alguns eles são somente

detentores de um caráter estritamente digital (WILEY, 2000), para outros, eles também podem ser compreendidos como todo objeto que é desenvolvido com uma finalidade pedagógica, como, por exemplo, alguns jogos de carta e de tabuleiro e das propostas de ações participativas.

Em uma tentativa de elucidar as diferentes abordagens supramencionadas, Daniel Audino e Rosemy Nascimento (2010) apresentam alguns indicadores sobre os OA, que podem ficar mais ou menos evidenciados em suas estruturas, a depender de suas finalidades e dos graus de complexidade com que foram desenvolvidos. Tais indicadores foram elaborados a partir das múltiplas conceituações que os OA receberam com o passar dos anos, tais como: a acessibilidade e a interatividade com a qual pode ser utilizado; a independência com relação a outros OA para se fazer compreendido; a possibilidade de utilizar ou não a *internet*; ser customizável, flexível e de fácil atualização; possuir durabilidade, intemporalidade e portabilidade – características que possibilitam sua reutilização em outros ambientes e/ou plataformas; e, possuir metadados, de modo que possa ser armazenado em repositórios de OA.

Apesar do grande alargamento das produções e conceituações dos OA nos últimos anos, além do reconhecimento das viabilidades trazidas para o campo educacional, seja pelas suas relações diretas com as TIC, seja pelas possibilidades de aprendizagens mais colaborativas, variadas e integradas ao cotidiano, infelizmente, ainda são poucos os que foram

especialmente planejados e elaborados para o campo do ensino das Artes Visuais.

Nos repositórios de OA, no Brasil, é possível observar que aqueles que foram desenvolvidos em português para a Educação Básica nas áreas das ciências ultrapassam enormemente os de Artes Visuais. No Banco RIVED (Rede Internacional Virtual de Educação) do Ministério da Educação (MEC), por exemplo, existem apenas dois OA de Arte para o Ensino Fundamental (equivalente a 13% do total) e um OA para o Ensino Médio (equivalente a 1% do total). No Banco Internacional de Objetos Educacionais, também do MEC, a situação é precária, pois, apenas 68 OA de Artes foram desenvolvidos para o Ensino Fundamental (equivalente a 2% do total) e 79 OA para o Ensino Médio (1% do total dos OA disponíveis) (FERNÁNDEZ; FRAIZ; GUIMARÃES, 2017).

Aliado à situação escassa, tem-se ainda o fato de que muitos dos OA voltados para a educação em Artes Visuais carecem de bases referentes aos princípios de abertura à imaginação dos estudantes, bem como das possibilidades advindas para a compreensão de nós mesmas e do mundo que nos rodeia. Neste sentido, Fernández (2015) observa a ocorrência de uma preponderância de OA que se relacionam aos processos educativos mediante a transmissão de conteúdos programados e de atividades que pautam suas avaliações naquilo que foi previamente concebido como “certo” ou “errado”, de modo que as subjetividades daqueles que os utilizam ficam reduzidas apenas à recepção, memorização e repetição das informações.

É por essa razão que a autora argumenta sobre a necessidade de compreender e pensar tais artefatos a partir das especificidades que a compreensão estética e poética da educação em Artes Visuais pode ofertar. Assim, ela propõe a criação do termo “Objeto de Aprendizagem Poético” (OAP)⁵, devido às aberturas que ele pode possibilitar para os processos de construção de conhecimento vinculados às maneiras com as quais nos relacionamos com os outros, com nós mesmas e com as tecnologias que criamos e que constantemente nos transformam.

As aberturas destacadas têm por base cinco princípios, que nos orientam em direção às concepções das metodologias de Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA) por não determinarem o que será feito pelos participantes dos objetos e quais resultados se pretende alcançar. Em contrapartida, estes estabelecem espaços para o que pode vir a ser: o ainda desconhecido. São eles: 1) os espaços por onde as experiências estéticas dos participantes podem ocorrer; 2) a subjetivação – bastante vinculada às relações que os participantes desenvolvem com os objetos durante todo o processo de aprendizagem; 3) a imaginação – elemento fundamental para a criação dos espaços poéticos e das experiências estéticas; 4) as singularidades de suas experiências; e, 5) os espaços para as diferenças e as

⁵ O termo foi criado pela autora durante o seu doutoramento em Educação em Artes Visuais no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, intitulado *O evento artístico como pedagogia*. Ver Fernández (2015) para informações mais aprofundadas sobre a questão.

dissidências das formas de se situar no mundo (FERNÁNDEZ, 2015).

Mediante a breve contextualização sobre os OA, especialmente aqueles relacionados às possibilidades de aprendizagem estético-poéticas, é possível compreender as características e potencialidades que eles podem trazer para o ensino das Artes Visuais. Neste sentido, no capítulo a seguir, tem-se a proposta de um OAP que relaciona as questões até aqui abordadas.

2. HIBRIDIZAÇÕES

Nas linhas que se seguem têm-se o processo de construção do protótipo de um Objeto de Aprendizagem Poético (OAP) para o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio, cuja discussão tem por base as relações estabelecidas do ser humano com as tecnologias, em especial a *internet*, a partir de algumas perspectivas feministas já tratadas no capítulo anterior.

Neste sentido, antes da fase dos procedimentos adotados na elaboração do OAP, faz-se importante contextualizar a metodologia que norteou tal processo.

A primeira questão é a necessidade de reconhecimento das particularidades e as potencialidades que as pesquisas relativas à educação em Artes podem carregar quando concebidas a partir de métodos próprios da área, ou seja, que não fossem adaptados das perspectivas cientificistas sobre a construção do conhecimento. Neste ínterim, o presente estudo se deu sob a égide das metodologias de Investigação Educacional Baseadas nas Artes (IEBA), devido aos deslocamentos propositais sobre as formas com as quais elas possibilitam compreender e desenvolver a pesquisa em Artes em suas múltiplas possibilidades, que se abrem a partir de suas relações com a imaginação, as produções culturais dos nossos cotidianos e as instabilidades e incertezas dali decorrentes (DIAS, 2013).

As aberturas intencionais permitiram enfatizar todo um processo de investigação criativa relacionada diretamente com a criação de um OAP, bem como com os diferentes modos de

pensar a educação em Artes a partir das interpretações críticas da realidade existente, do engajamento e da participação por parte das estudantes durante o processo de aprendizagem.

Assim, nos itens a seguir, tem-se breves descrições e explicações sobre os processos adotados para a criação do *in_filtrate* e dos seus protótipos virtual e em papel, suas possibilidades pedagógicas e *as formas* com os quais eles podem se relacionar com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Arte para o Ensino Médio.

2.1 *In_filtrate*

A contribuição da presente investigação à comunidade diz respeito ao processo de concretização de um OAP que pudesse ser utilizado por professoras e professores de Artes Visuais do Ensino Médio que estivessem interessados em discutir as metodologias que promovem as relações do ser humano com as tecnologias, bem como seus pontos positivos e/ou negativos para determinados contextos. Com base dos princípios da IEBA e dos Objetos de Aprendizagem especialmente desenvolvidos para o ensino das Artes Visuais, o OAP em questão deveria abrir possibilidades para a imaginação, a participação e os processos de singularização e diferenciação.

Após o estudo de alguns casos na área de Artes Visuais, projetei o *in_filtrate*, composto pelo início de uma história em quadrinhos que deveria ser finalizada pelos participantes da atividade com base em três pistas (ou provocações). Para tanto,

eu criei um enredo bastante simples da introdução da história, que se passaria em uma época e planeta desconhecidos. É interessante destacar que mesmo se tratando de um local imaginário, suas associações com questões dos nossos cotidianos são visíveis, o que torna a história bastante útil devido às possibilidades pedagógicas dali decorrentes:

Há muitos e muitos anos, antes mesmo de vocês existirem por aí, os seres de [____], planeta da galáxia [____], descobriram como criar ferramentas tecnológicas que os ajudassem a fazer as suas atividades diárias e a se comunicar de forma mais rápida com os outros seres da sua espécie.

Esses objetos ficaram tão comuns e necessários para as vidas dos [____], que se tornaram extensões permanentes dos seus corpos. Com o tempo, já não era mais possível fazer distinções entre eles e esses objetos e os seus desejos por novas tecnologias só aumentavam.

Passadas algumas centenas de anos, um grupo pequeno e bastante ganancioso dos [____], conhecidos como [____], percebeu que se eles dominassem os processos de criação, produção e disseminação das novas tecnologias, ficariam ainda mais poderosos, pois também conseguiriam controlar as necessidades do seu povo. Eles conseguiram implantar esse novo sistema sem muitas dificuldades, pois

mesmo estando em menor quantidade, souberam como usar todos os artifícios possíveis e mais desonestos para alcançarem os seus objetivos.

As [], uma parte prejudicada da espécie, resolveram agir para tentar reverter essa condição. Elas achavam que se usassem seus ideais rebeldes para se transformarem ainda mais, poderiam se infiltrar diretamente na fonte dos processos de criação e de produção das novas tecnologias. Isso poderia criar uma reação em cadeia que faria com que mais [] infiltrassem o sistema dos [] com suas ideias consideradas subversivas.

Após muitas tentativas, algumas bem-sucedidas e outras nem tanto assim, as [] perceberam que não poderiam agir sozinhas para resolver o problema, por isso se juntaram a diversos grupos que também estavam se rebelando contra os []. Juntos, eles descobriram três pistas que poderiam ajudá-los nessa jornada...

Na introdução, os nomes das regiões e das personagens foram deixados propositalmente em branco devido às suas inúmeras possibilidades de preenchimento, sejam elas reais ou inventadas pelos participantes do OAP. No final, a introdução abre espaço para continuações diversas, que seriam desenvolvidas a partir de três pistas, que eu criei tomando como base as leituras das autoras já referenciadas no primeiro capítulo desta

investigação, além das orientações advindas do andamento deste trabalho.

A primeira pista é um poema retirado do livro *Grapefruit: o livro de instruções e de desenhos de Yoko Ono*, que pode ser considerado um Objeto de Aprendizagem Poético *per si* devido às características inusitadas das instruções escritas por Yoko Ono. O poema escolhido tem por título *Pintura para ver o quarto*, escrito em 1961: “Perfure um pequeno, quase invisível, buraco/ no centro de uma tela e veja/ o quarto através dele” (ONO, 2009). Em um primeiro momento, ele pode não fazer sentido para a discussão por não tratar diretamente das questões abordadas até aqui. Mas, ao ser deslocado do contexto do livro, ele pode ofertar uma abertura às diferentes perspectivas dos participantes para as discussões sobre as suas subjetividades e as relações que podem ser criadas com os seus cotidianos.

Para a segunda pista, utilizei a pintura *Cyborg*, de Lynn Randolph, feita especialmente para a capa original do livro *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature* de Donna Haraway (Fig. 7, a seguir). Trata-se de uma representação do ciborgue a partir da perspectiva articulada pela autora em seu *Manifesto Ciborgue*, onde as dimensões do humano, da máquina, dos outros animais e do cosmo estão combinadas e incorporadas umas nas outras, rompendo as barreiras físicas e teóricas ali presentes.

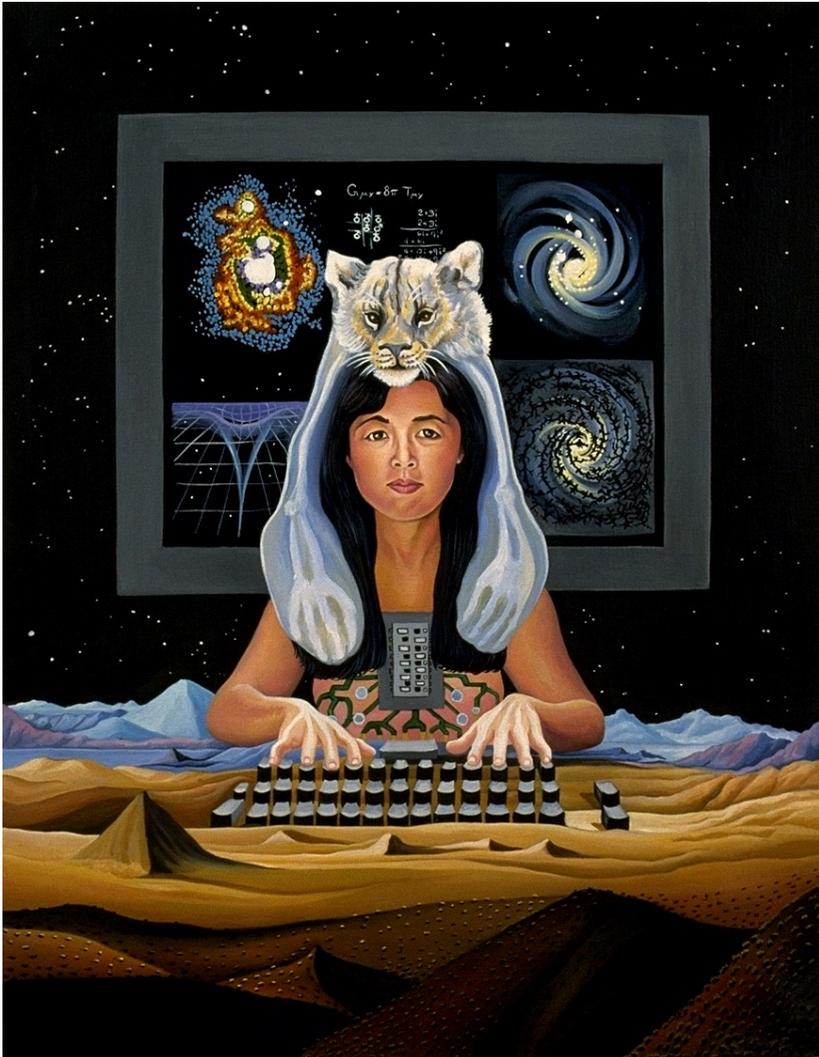


Figura 7 – Lynn Randolph, *Cyborg*, 1989.
 Fonte: <http://www.lynnrandolph.com/>

A última pista se deu partindo da ideia de que é por meio das instabilidades decorrentes dos entrecruzamentos entre a imaginação e a criatividade que se tem a possibilidade de lograr brechas capazes de atravessar as fronteiras que separam pensamentos e criam formas de regular as perspectivas que, de

algum modo, escapam da noção de “normalidade”. Assim, além da frase “os ruídos inspiram, criam brechas”, também fez-se uso de um trecho do vídeo da instalação interativa *Liquid Time Series*, de Camille Utterback (2017), que explora como as imagens de um vídeo gravado nas ruas de centros urbanos podem ser fragmentadas e misturadas a partir da movimentação dos participantes das galerias onde a obra está exposta, em uma referência às formas como a noção dos pontos de vista são constantemente controladas e alteradas (Fig. 8 e 9).



Figura 8 – Camille Utterback, *New York at The Kitchen*, [2000-2002].
Fonte: <http://camilleutterback.com/>



Figura 9 – Camille Utterback, *New York Screen View*, [2000-2002].
Fonte: <http://camilleutterback.com/>

Diante do exposto, as três pistas supramencionadas funcionam como provocações para os estudantes, uma vez que não foram pensadas para serem dicas norteadoras a uma única resposta correta no final da história. O que interessa aqui são justamente as múltiplas possibilidades de respostas que eles podem alcançar através das suas experiências pessoais e coletivas, pois são com elas que as trocas envolvendo diferentes posicionamentos podem ser apresentadas, discutidas, avaliadas e retrabalhadas por todos os envolvidos durante os seus processos de continuação e reflexão das histórias.

Além da introdução e das pistas apresentadas, eu selecionei algumas visualidades importantes para a contextualização da história, quais sejam: as produções virtuais

Silicon Angels e Cortex Cronex do VNS Matrix, junto com uma de suas obras sem título (vide Fig. 10, 11 e 12, a seguir), as fotografias *Reach*, *Seduction* e *Video Legs* de Lynn Hershman Leeson (vide Fig. 13, 14 e 15, a seguir), e o vídeo *Mythic Hybrid* de Prema Murthy (Fig.16, a seguir).

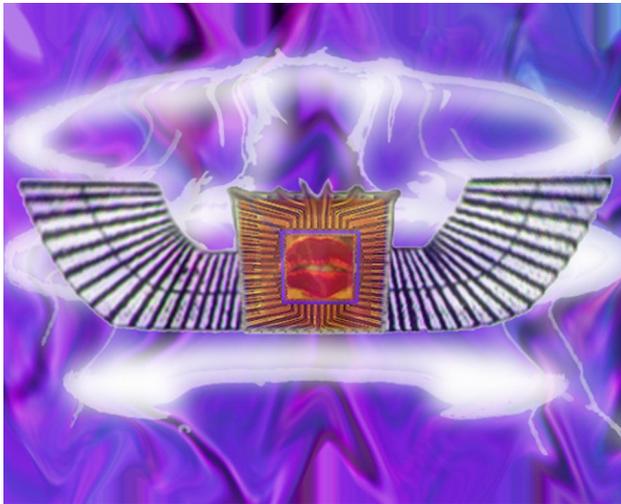


Figura 10 – VNS Matrix, *Silicon Angels*, 1993.
Fonte: <https://vnsmatrix.net/>



Figura 11 – VNS Matrix, *Cortex Cronex*, 1993.
Fonte: <https://vnsmatrix.net/>

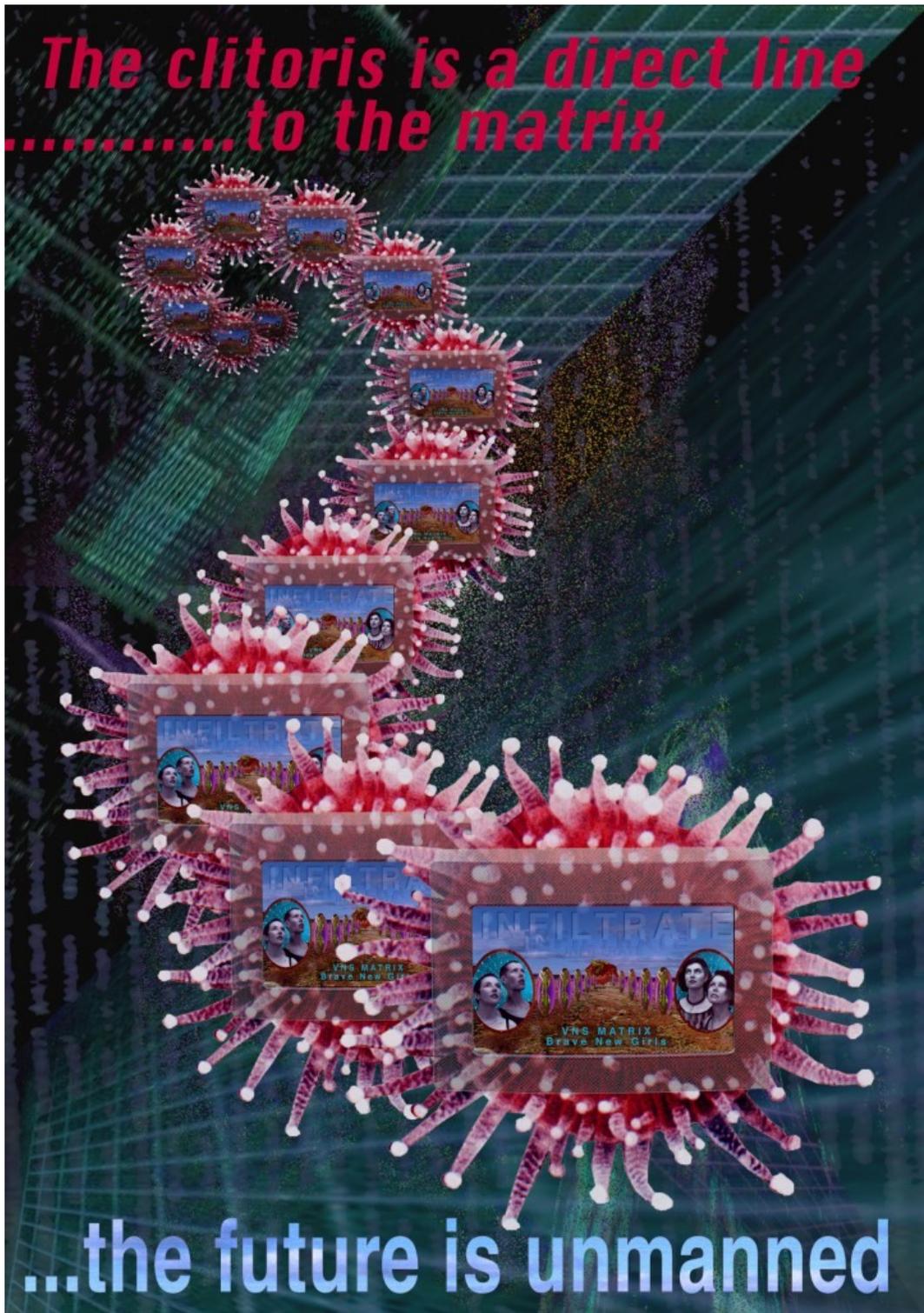


Figura 12 – VNS Matrix, *Sem título*, 1994.
Fonte: <https://vnsmatrix.net/>



Figura 13 – Lynn Hershman Leeson, *Reach*, 1986.
Fonte: <http://www.lynnhershman.com/>



Figura 14 – Lynn Hershman Leeson, *Seduction*, 1985.
Fonte: <http://www.lynnhershman.com/>



Figura 15 – Lynn Hershman Leeson, *Video Legs*, 1990.
Fonte: <http://dam.org/>



Figura 16 – Prema Murthy, *Mythic Hybrid*, 2002. Extrato de vídeo.
Fonte: <https://vimeo.com/128691646>

Todas apresentam aproximações e distanciamentos quanto às formas como compreendem as relações das mulheres com as tecnologias, que podem possibilitar discussões com os participantes em vários níveis e perspectivas distintas.

Com o VNS Matrix têm-se as estratégias combativas do início das visualidades feministas na *internet*, como já mencionado no primeiro capítulo desse trabalho; as fotografias de Lynn Hershman Leeson trazem corpos humanos com diferentes atributos tecnológicos, realçando as formas como elas podem se relacionar e se fundir com os imaginários individuais e coletivos; e, Prema Murthy, cujo projeto traz uma forte crítica ao *Manifesto Ciborgue* de Donna Haraway e ao movimento ciberfeminista, dialoga com as péssimas condições de trabalho que muitas, em

periferias globais, enfrentam diariamente nas indústrias de microeletrônicos.

Com todas as partes definidas, foi possível criar o *layout* da história em quadrinhos. Para isso, utilizei um programa de edição de imagens para combinar as visualidades descritas com os balões de diálogo contendo a introdução da história. Quando não se tem experiência em projeção ou criação de histórias em quadrinhos, é possível optar por estruturas simples de fácil configuração e visualização, como foi o caso (balões compondo a narração de uma única personagem apresentada já no primeiro quadro da história – a versão virtual da etapa pode ser verificada na Fig. 17 e a versão em papel no ANEXO A).

Com o quadrinho finalizado, deu-se início à criação dos protótipos virtual e em papel do *in_filtrate*, cada qual com características e proposições específicas para o desenvolvimento de suas atividades devido suas particularidades. Assim, nos subitens a seguir, apresento os processos de construção e explicitação dos protótipos em questão.

2.1.1 O protótipo virtual

Inicialmente, a ideia de desenvolvimento do protótipo virtual do OAP se daria a partir da elaboração de uma página na *internet*, onde os estudantes poderiam acessar a história em quadrinhos, fazer as buscas por mais informações, construir os seus trabalhos a partir da troca *online* de experiências e compartilhá-los em um banco de dados da atividade. Mas, sem conhecimentos de

programação para a elaboração da página *web* interativa surgiu um novo desafio.

O projeto, então, foi adaptado às possibilidades de sua elaboração com o auxílio de plataformas construtoras de *sites*, que foram especialmente elaboradas para atender às demandas cada vez maiores daqueles que possuem interesse em construir suas páginas *online*, apesar do pouco domínio na área. Apesar da facilidade de customização ofertada pelas plataformas durante os processos de construção dos *sites*, vale destacar que elas têm características muito destinadas à criação de páginas comerciais. Assim, essa é uma questão que parece estar atrelada aos desafios que surgem na aprendizagem com as tecnologias, ao mesmo tempo em que conduzem à ampliação das possibilidades de ação, pois, mesmo que tais plataformas sejam direcionadas para propósitos específicos, ainda podem ser utilizadas, por exemplo, para experiências ativistas na *internet*. Assim, teríamos uma brecha onde é possível reverter o uso inicial ao qual foram destinadas, funcionando como pequenos espaços de resistência.

Após as considerações em questão, optou-se pela criação do *site* para o protótipo virtual do OAP na plataforma de desenvolvimento *Wix*, pela sua possibilidade de criação de fóruns de discussões, bem como pela boa variedade de opções de personalização (mesmo com viés comercial).

Finalizada a edição do *site*, o domínio assim foi estabelecido: <https://vivianmacena.wixsite.com/infiltrate>. Ele conta com duas páginas específicas, a saber: 1) a inicial; e, 2) a do fórum de discussões da atividade.

A página inicial do OAP ficou configurada com a história em quadrinhos no centro de sua região e com uma breve apresentação do *in_filtrate*, com algumas instruções de acesso no seu lado esquerdo (Fig. 17, a seguir). Em sua região superior direita tem-se um botão “*Login/Registre-se*”, onde os estudantes devem efetuar o cadastro para participar do fórum de discussões. Ele é um elemento fundamental nesta versão, pois é aí que se dão as trocas de informações sobre o desenvolvimento dos trabalhos da turma. Assim, todos deveriam se cadastrar, para sanar as dúvidas com os colegas, se posicionarem sobre a história e construir coletivamente os seus conhecimentos nas apresentações dos resultados dos seus trabalhos. Já no canto superior esquerdo tem-se um *menu* interativo com o título do OAP, que permite o acesso a este fórum quando o *mouse* é arrastado sobre a região.

Olá!

Nesta atividade vocês encontrarão a introdução de uma história em quadrinhos e três pistas que poderão ajudar a dar continuidade a essa jornada. As imagens escolhidas para fazerem parte dessa história são de autoria do coletivo VNS Matrix, de Lynn Hershman Leason e de Prema Murthy. Vocês podem saber mais informações se clicarem sobre elas ou através de buscas na internet.

Instruções:

- Leia a tirinha até o final e pesquise mais informações sobre as obras apresentadas;

- Em seguida, leia o quadro "Agora é sua vez de continuar a história", escolha pelo menos uma das três pistas apresentadas e faça a atividade sugerida;

- Para postar os resultados do seu trabalho no fórum, primeiro você terá que se registrar no site. Para isso, basta clicar em "Login/ Registre-se", localizado no canto superior direito dessa página;

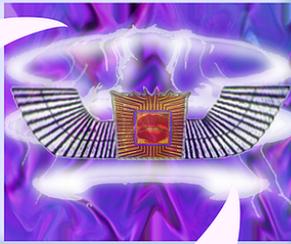
- Com o registro efetuado, passe o cursor do mouse no cabeçalho do menu (logo acima desse quadro) que a página do fórum ficará visível;

- Ao clicar no fórum, digite a senha disponibilizada nos nossos encontros anteriores e pronto!

O fórum da disciplina será o nosso espaço para discussão das pistas, das dúvidas que surgirem ao longo do processo e das atividades finalizadas.

Espero que se divertiram!

Há muitos e muitos anos, antes mesmo de vocês existirem por aí, os seres de [____], planeta da galáxia [____], descobriram como criar ferramentas tecnológicas que os ajudassem a fazer as suas atividades diárias e a se comunicar de forma mais rápida com os outros seres da sua espécie...



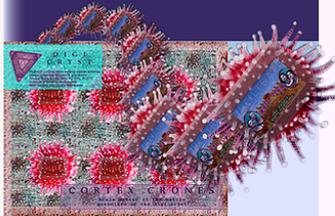
... Esses objetos ficaram tão comuns e necessários para as vidas dos [____], que se tornaram extensões permanentes dos seus corpos. Com o tempo, já não era mais possível fazer distinções entre eles e esses objetos e os seus desejos por novas tecnologias só aumentavam...

... Passadas algumas centenas de anos das suas transformações, um grupo pequeno e bastante ganancioso dos [____], conhecidos como [____], percebeu que se eles dominassem os processos de criação, produção e disseminação das novas tecnologias, ficariam ainda mais poderosos, pois também conseguiriam controlar as necessidades do seu povo...



... Eles conseguiram implantar esse novo sistema sem muitas dificuldades, pois mesmo estando em menor quantidade, souberam como usar todos os artifícios possíveis e mais desonestos para alcançarem o seus objetivos...

... As [____], uma parte prejudicada da espécie, resolveram agir para tentar reverter essa condição. Elas achavam que se usassem seus ideais rebeldes para se transformarem ainda mais, poderiam se infiltrar diretamente na fonte dos processos de criação e de produção das novas tecnologias. Isso poderia criar uma reação em cadeia que faria com que mais [____] infiltrassem o sistema dos [____] com suas ideias consideradas subversivas...



... Após muitas tentativas, algumas bem-sucedidas e outras nem tanto assim, as [____] perceberam que não poderiam agir sozinhas para resolver o problema, por isso se uniram a diversos grupos que também estavam se rebelando contra os [____]. Juntos, eles descobriram três pistas que poderiam ajudá-los nessa jornada...

CONTINUA...

Agora é a sua vez de continuar a história!

1. Escolha pelo menos uma das pistas abaixo para fazer a atividade.
2. Quais nomes você inventaria para as lacunas vazias? O que você pensou com a(s) pista(s)? Como a história poderia se desenvolver com ela(s)?
3. Você pode dar continuidade à história da maneira que preferir: pode ser com uma história em quadrinhos, um desenho, uma colagem, uma poesia, um vídeo...
4. Quando terminar, compartilhe o seu trabalho e as suas experiências através do fórum da disciplina. Como foi o processo de criação da sua história? Quais as dificuldades que você teve? O que achou das continuações que os colegas fizeram?

Como destacado na Fig. 18, a seguir, as possibilidades de continuação da história ficaram abertas para que os participantes pudessem fazer do modo como lhes conviessem: continuar o formato do quadrinho, desenhar, pintar, fazer colagens, músicas, vídeos etc. De fato, esta é uma parte importante para a atividade, uma vez que todos podem refletir sobre as suas próprias relações com as tecnologias para desenvolverem os seus trabalhos.

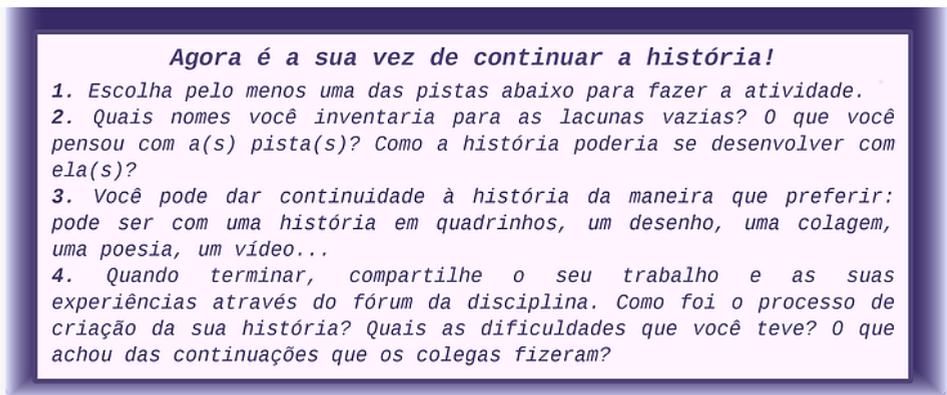


Figura 18 – Detalhe da proposta da atividade do OAP.
Fonte: <https://vivianmacena.wixsite.com/infiltrate>

Abaixo desta proposta da atividade, têm-se os três botões que, ao serem clicados, abrem as pistas para continuação da história (vide Fig. 19, 20 e 21, a seguir).

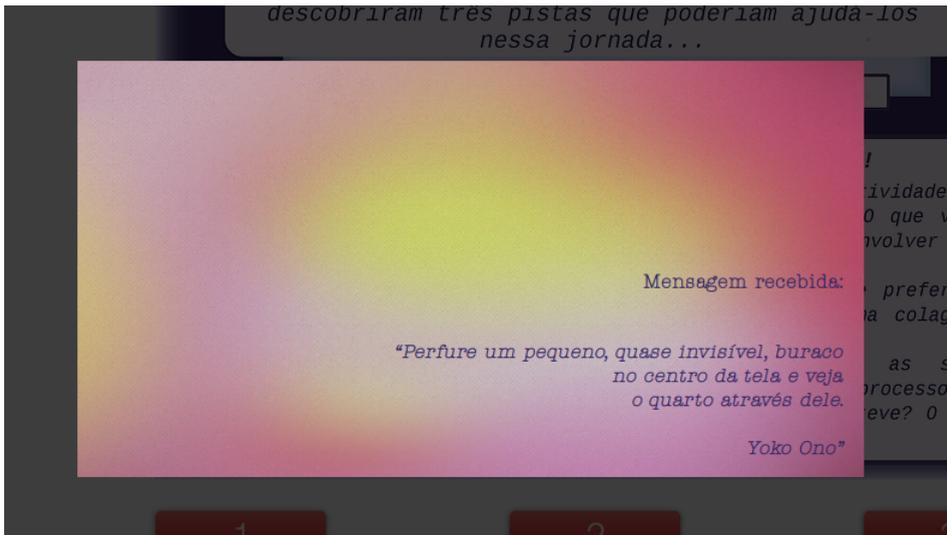


Figura 19 – Pista 1.

Fonte: <https://vivianmacena.wixsite.com/infiltrate>

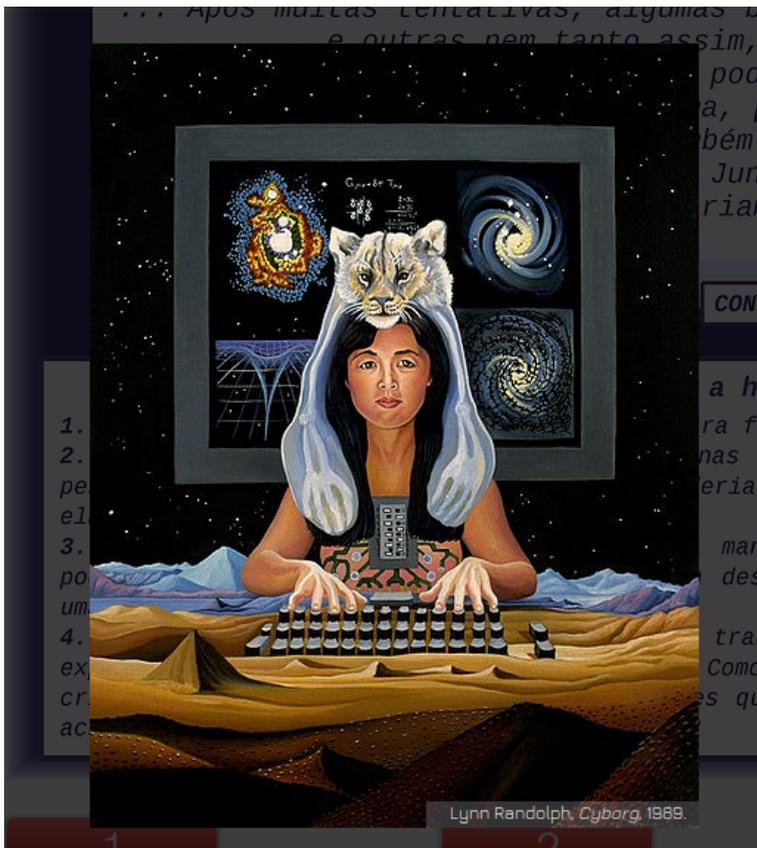


Figura 20 – Pista 2.

Fonte: <https://vivianmacena.wixsite.com/infiltrate>



Figura 21 – Pista 3.

Fonte: <https://viviannemacena.wixsite.com/infiltrate>

Tratando mais especificamente do *layout* do fórum da atividade, na parte superior de sua página fez-se a adição de um *menu* interativo que pode direcionar os estudantes novamente para a página inicial do OAP, bem como um local de buscas de informações, além de um botão de “Login/Registre-se” (vide Figura 22, a seguir). Já no centro da página têm-se as informações básicas sobre o fórum e, abaixo, duas categorias, quais sejam: 1) dúvidas sobre a atividade; e, 2) onde os estudantes compartilhariam os seus trabalhos finais. Estas não são categorias fixas, podendo se desdobrar em outras, de acordo com a necessidade existente no decorrer do processo.

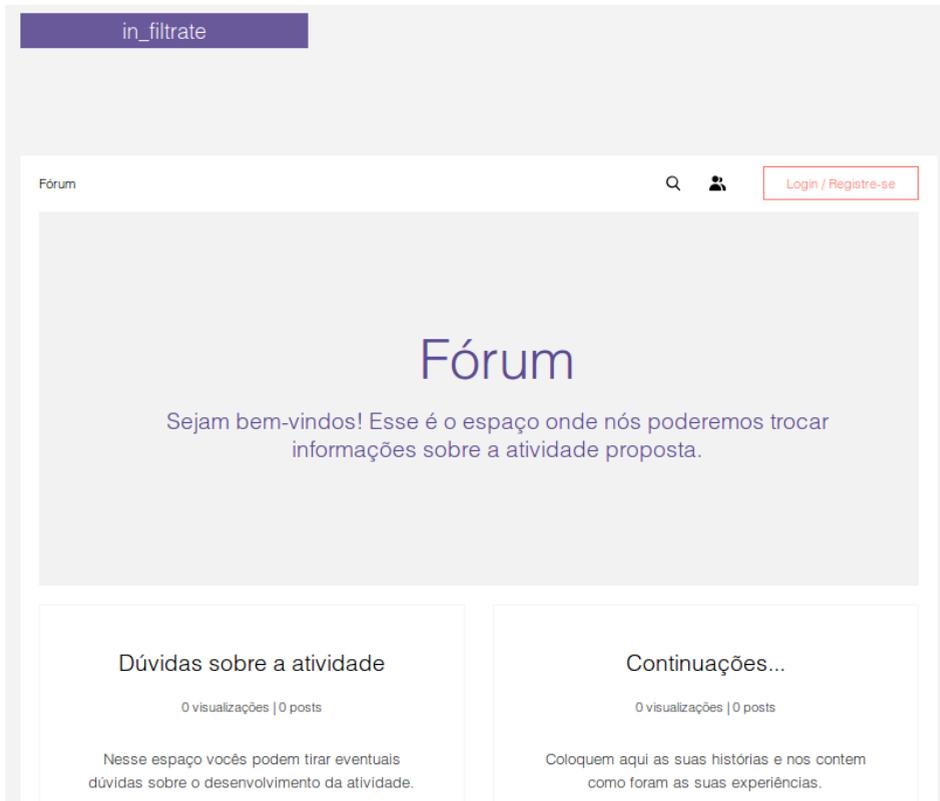


Figura 22 – Página do fórum de discussões do OAP.
Fonte: <https://viviannemacena.wixsite.com/infiltrate>

2.1.2 O protótipo em papel

Além do protótipo virtual, eu também resolvi criar um em papel por alguns motivos específicos e relevantes que devem ser levados em consideração no momento da proposição de atividades para o contexto escolar. Primeiro porque, como discutido anteriormente, a facilidade de customização é justamente umas das características dos OA. Outra característica

diz respeito às suas facilidades de acesso, o que acabou me levando ao segundo motivo da elaboração desse protótipo em papel, pois é sabido que mesmo com a popularização das Tecnologias da Informação e da Comunicação, as possibilidades de acesso aos computadores e à *internet* nem sempre são uma realidade para muitos no Brasil⁶. Assim, em casos de diferenças no modo de acesso à *internet* ou em contextos em que o acesso é inexistente, os protótipos em papel podem ser utilizados.

As reestruturações no OAP se deram de maneira a adaptá-lo às aulas presenciais em sala de aula. Neste sentido, a sugestão é que ele seja trabalhado de modo grupal com números variáveis de estudantes segundo as turmas. Outra consideração importante é a temporalidade da atividade, que requereria de quatro a seis horas aulas e, entre elas, uma ou duas semanas para a investigação do material da atividade. A proposta foi pensada para iniciar uma aula com as discussões sobre o *in_filtrate*, contextualizando as visualidades utilizadas na história em quadrinhos, formando os grupos e distribuindo as histórias

⁶ Conforme os dados da pesquisa TIC Domicílios 2016, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2016), a proporção de domicílios com acesso à *internet* varia bastante de acordo com a região do país, a área (urbana ou rural) e a renda familiar. As regiões Norte e Nordeste são aquelas que apresentam a menor proporção do país, somando, respectivamente 46% e 40% dos totais de domicílios das regiões. Em contrapartida, as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul apresentam uma proporção um pouco maior, com 64%, 56% e 52%, respectivamente. Já em relação às áreas e às classes sociais da população, os dados apontam que aqueles que habitam as áreas urbanas e com maiores condições financeiras fazem uso tanto de computadores quanto de celulares para acessarem a *internet*. Nas áreas rurais e no caso de indivíduos com poucas condições financeiras, tem-se o predomínio da utilização dos aparelhos celulares para o acesso à *internet*.

impressas com as pistas (vide Anexo A), para, a partir daí, combinar os dias das apresentações dos trabalhos feitos pelos estudantes.

Mesmo com as mudanças em questão, a proposição da atividade permanece no final do quadrinho, mas com pequenas alterações na sua escrita para, assim, se dirigir ao grupo:

Agora é a vez de vocês continuarem a história!

1. Com o seu grupo, escolha pelo menos uma das pistas abaixo para fazer a atividade.
2. Quais nomes vocês inventariam para as lacunas vazias? O que vocês pensaram com a(s) pista(s)? Como a história poderia se desenvolver com ela(s)?
3. Vocês podem dar continuidade à história da maneira que preferirem: pode ser com uma história em quadrinhos, um desenho, uma colagem, uma poesia, um vídeo...
4. Vocês terão que compartilhar os seus trabalhos com a turma. Por isso, pensem em como explicar o processo de criação da história, as dúvidas e dificuldades que enfrentaram etc.

Feitas as alterações, o protótipo em papel também possibilitaria aberturas às construções individuais e coletivas dos estudantes, tendo em vista que, além de trabalharem em grupos

para continuarem a história, também teriam que se expressar para negociar os seus posicionamentos, (re)pensar as melhores formas de desenvolverem o trabalho e de apresentarem os seus resultados para a turma.

Com a realização das propostas supramencionadas, vale destacar que o protótipo em papel não exclui o protótipo virtual, ou vice-versa, pois um não é melhor que o outro. Mas, é justamente a gama de atuações disponíveis no contexto escolar que deve ser considerada no momento dos planejamentos de aulas e de suas atividades. Assim, podemos nos deparar com uma situação onde a atividade com o *site* poderia ser mais adequada para determinada turma, enquanto que para a outra, seria a do papel. Têm-se aí questões que somente podem ser resolvidas dentro do contexto de cada sala de aula, a partir das características das turmas que se deseje trabalhar com o OAP.

A adequação da atividade em questão também passa por uma análise das relações que o OAP pode estabelecer com as ações propostas pelos PCN para Arte do Ensino Médio.

2.2 Os currículos de Arte e o *in_filtrate*: a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Os PCN são um conjunto de referências elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com especialistas de cada área da Educação Básica, cujo objetivo é nortear a elaboração dos currículos e propostas escolares que podem ser seguidos pelos contextos educacionais nos seus níveis regionais

e, conseqüentemente, no âmbito de cada escola. São, portanto, uma proposta que fornece os conteúdos ideais a serem ministrados nas escolas, apesar da sua não obrigatoriedade, bem como os *modus operandi* com os quais os currículos deveriam estar integrados entre si, para que a educação alcançasse o patamar de “qualidade” estabelecido por aquela pasta governamental.

Os Parâmetros em questão tem sua divisão conforme os níveis educacionais aos quais se destinam, podendo, assim, serem direcionados para os anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio. Além disso, vale destacar a existência de várias versões dos PCN, pois, estes foram atualizados com o passar dos anos para atender às demandas do governo e das críticas que surgiram após suas publicações. Assim, para uma análise mais detalhada sobre os conteúdos programáticos dos documentos para a disciplina de Arte, fez-se uso do *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, elaborado em 2002, para atender as especificações da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁷, que preconiza que o Ensino Médio deve ser

⁷ Em 2016, a Medida Provisória (MP) n. 746/2016, atual Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabeleceu uma reforma no Ensino Médio brasileiro a partir de drásticas mudanças na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), realçando as propostas do atual governo não apenas para a educação nacional, mas também para as áreas econômicas, trabalhistas e culturais do País. Tais mudanças na educação ainda se encontram em vias de desenvolvimento, mas, uma análise mais detalhada sobre as suas proposições e o contexto que viabilizou a sua implementação pode ser vista em Ferreti e Silva (2017).

compreendido como a fase final da Educação Básica, e não apenas como um preparatório para os cursos profissionalizantes ou para o Ensino Superior. Neste sentido, de acordo com o PCN+, tal posicionamento significaria a promoção dos princípios da cidadania articulado ao preparo para o aprendizado prolongado ao longo da vida dos estudantes que estavam finalizando o ciclo da Educação Básica, sem distinções entre as escolhas futuras que por eles seriam tomadas (BRASIL, 2002).

Por conta de tais particularidades, o documento em questão foi dividido em três grandes áreas do conhecimento, onde as disciplinas poderiam dialogar entre si, quais sejam: 1) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 2) Ciências Humanas e suas Tecnologias; e, 3) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Aqui, a área de saber da Arte – relativa às Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Audiovisuais – se enquadraria na última grande área, acompanhada de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática.

A necessidade de relacionar as proposições do *in_filtrate* às competências dos PCN de Arte para o Ensino Médio se deu justamente por considerar que ele trata abertamente de questões que convencionalmente não são relacionadas à disciplina de Arte nas escolas, como, por exemplo, as discussões sobre as tecnologias e os estudos feministas. Neste sentido, tal atividade poderia acabar se tornando “desafiadora” para os docentes que tenham interesse em utilizá-la ou de fazer atividades semelhantes em suas aulas, principalmente quando se leva em conta o atual

contexto das polarizações e disputas político-ideológicas em ocorrência no País⁸. Assim, tratar sobre as relações e articulações em questão é ação fundamental para proporcionar um resguardo durante o desenvolvimento das propostas na escola.

O primeiro ponto a ser observado é que, apesar de não tratar abertamente sobre as perspectivas trabalhadas no OAP em questão, o documento dos PCN+ de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* aponta, já em seu capítulo inicial, que compreende a educação de maneira mais amplificada que os documentos anteriores. Assim, se antes se desejava

transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais (BRASIL, 2002, p. 12).

A articulação entre os conhecimentos, sem seguir uma lógica rígida e padronizada, seria uma das chaves para compreender a formação de estudantes de modo crítico e emancipador, pois, conforme apontado pelo documento em

⁸ Sobre a questão, vale apontar o Projeto de Lei (PL) n. 867/2015, feito a partir da mobilização dos integrantes da associação Escola Sem Partido, cujo objetivo principal é combater aquilo que eles definem como “doutrinação política-ideológica” no ambiente escolar em prol de uma pretensa neutralidade curricular. Uma discussão mais detalhada sobre as origens dessa associação, suas características, formas de atuação e repercussões do referido PL vem sendo feita por diversas estudiosas e estudiosos da educação (REIS; CAMPOS; FLORES, 2016, entre outros).

questão, as rápidas mudanças que ocorreram nos últimos anos acabam exigindo muito mais que apenas a reprodução de informações percebidas na escola. De acordo com a variedade e o grande número de informações atualmente existentes, em grande parte, através das relações com a mídia e as tecnologias contemporâneas, a escola e seu corpo docente necessitam, mais do que nunca, estar preparados para educar jovens que saibam se informar, compreender o mundo à sua volta, inter-relacionar as questões que aprendem dentro e fora da sala de aula, se posicionar criticamente e agir diante de problemas da sociedade vigente (BRASIL, 2002). É claro que esta não é uma tarefa simples, uma vez que envolve várias linhas de atuação no contexto escolar e na sociedade como um todo. Apesar disso, o OAP da presente pesquisa poderia se enquadrar em uma dessas linhas, pois trata, em diferentes graus de complexidade e de profundidade, das questões levantadas pelos PCN+.

Para tratar mais especificamente da área de Arte, o documento em questão oferta algumas competências e habilidades construídas em rede a serem trabalhadas em três grandes eixos separados por conceitos, onde os conteúdos próprios da área são inseridos, quais sejam: 1) Representação e Comunicação; 2) Investigação e Compreensão; e, 3) Contextualização Sociocultural.

Uma leitura atenta aponta que as atividades propostas pelo OAP desenvolvido no presente estudo se relacionam em vários aspectos com os eixos supramencionados. Por exemplo, o eixo Representação e Comunicação se dá através dos conceitos de:

- a) **Linguagem verbal, não-verbal e digital**, através da especificação e da articulação entre as linguagens da Arte e de suas relações com as tecnologias, presente nos dois protótipos sugeridos;
- b) **Signo e símbolo**, com os códigos e signos sociais e culturais trabalhados ao longo de toda história, inclusive, com as pistas sugeridas, a partir da compreensão das motivações e dos contextos aos quais foram produzidos;
- c) **Denotação e conotação**, sendo conceitos bastante relacionados com os anteriores devido às suas correspondências com a compreensão dos signos e símbolos sugeridos na história e nas pistas do OAP;
- d) **Interlocução, significação e dialogismo** presentes em todo o desenvolvimento da história através das relações pessoais e coletivas que os participantes estabelecem em sua introdução, mas, principalmente, no desenvolvimento da atividade sugerida; e
- e) **Protagonismo**, ao discutir as visualidades escolhidas e as produções feitas pelos estudantes no fórum da atividade.

Os conceitos supramencionados estruturam conteúdos que estimulam as competências e habilidades relativas à utilização das linguagens interativa, gramatical e textual, de modo que os estudantes possam ler e interpretar criticamente as produções culturais sugeridas, bem como integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) à Arte e às propostas pedagógicas em si (BRASIL, 2002).

Com o eixo de Investigação e Compreensão, os diálogos se dão com os seguintes conceitos:

- a) **Análise e síntese** sensível e reflexiva da história e das pistas do OAP, para relacioná-las com os trabalhos a serem desenvolvidos pelos próprios participantes;
- b) **Correlação** das temáticas desenvolvidas na atividade com assuntos cotidianos, além dos contextos onde as visualidades foram (e serão) produzidas;
- c) **Identidade**, com o reconhecimento das singularidades e diversidade nas perspectivas de cada estudante e nos trabalhos feitos por eles, em suas mais variadas relações culturais e sociais;
- d) **Classificação**, possível com a organização de toda a discussão a partir das manifestações artísticas discutidas na atividade e com o reconhecimento da diversidade contida na maneira como elas são expressas.

As competências e habilidades relativas aos conceitos em questão estão voltadas à identificação, ao reconhecimento, à análise e à interpretação crítica dos recursos expressivos e dos saberes relacionados à Arte, que podem se tornar possíveis a partir do desenvolvimento da percepção sensível dos estudantes e das possibilidades de diálogo sobre tais manifestações (BRASIL, 2002).

Quanto ao eixo de Contextualização Sociocultural, vale destacar as relações com os conceitos de:

- a) **Cultura**, devido às manifestações características das obras do VNS Matrix, de Lynn Hershman Leeson, de Prema

Murthy, além do resultado das atividades feitas pelos estudantes, cujas diferenças podem ter por base suas percepções sociais, regionais etc.;

- b) **Globalização versus localização**, que trata das questões implícitas na introdução da história em quadrinhos, bem como em toda discussão sobre como o ser humano se relaciona com as TIC;
- c) **Significado e visão de mundo** presente em todo o contexto de realização do trabalho, dada a possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo da história e da discussão sobre as perspectivas dos estudantes ao participarem do OAP;
- d) **Ética e Cidadania** das proposições das práticas pedagógicas;
- e) **Conhecimento: dinâmica e visão coletiva**, devido à proposição da discussão e construção coletiva dos conceitos tratados nas proposições da história em quadrinhos.

A partir destes, os PCN+ destacam como competências e habilidades a análise das diferentes linguagens em suas relações com os acordos socialmente construídos com as diferentes manifestações artísticas e estéticas, e suas relações com as participações da sociedade. Aqui, têm-se, portanto, o respeito às diferentes visões de mundo e a importância da inclusão social em todo o processo (BRASIL, 2002).

Conforme o exposto até o momento, mesmo os temas considerados mais polêmicos para uma parcela da sociedade

podem (e deveriam) ser discutidos em sala de aula, a partir de atividades adequadas a cada nível educacional, de modo a promover o debate, os diferentes posicionamentos e a construção coletiva dos conhecimentos sobre tais questões, relacionando as proposições do *in_filtrate* com alguns dos conceitos, das competências e das habilidades para a Arte discutidos nos PCN do Ensino Médio ainda em vigor.

3. DIÁLOGOS EM REDE: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO *IN_FILTRATE*

Neste último capítulo do presente estudo, faço algumas considerações a respeito das contribuições que as temáticas relativas aos estudos feministas em suas relações com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e os Objetos de Aprendizagem (OA) podem trazer para o ensino das Artes Visuais. Para isso, irei contextualizar melhor algumas características específicas do *in_filtrate*, que permitem denominá-lo como um Objeto de Aprendizagem Poético (OAP), situando a importância de pensar a educação de modo crítico, contextualizando-a as questões da atualidade existentes dentro e fora da sala de aula.

Como apresentado no capítulo inicial desta investigação, os OAP têm por base alguns princípios com os quais é possível nortear suas produções e avaliações, que tomam como base as construções das subjetividades das participantes em suas relações com os seus processos imaginativos e suas vivências estéticas, além das possibilidades que se abrem para as experiências singulares e diferentes durante tais processos. Ao analisar o *in_filtrate*, é possível perceber que tais princípios também se fazem presentes em maior ou menor grau em suas proposições, além de estarem bastante relacionados entre si.

O primeiro deles diz respeito ao estímulo da construção das subjetividades através das relações que os participantes estabelecem com a leitura e a continuação da história em

quadrinhos proposta na atividade. Por não estipular um resultado ideal ao enfatizar as diferentes produções visuais dos participantes embasadas em suas experiências e/ou na(s) pista(s) fornecida(s), o *in_filtrate* abre brechas para a invenção e a criação de novas formas de ser e de se posicionar diante do que foi proposto, ao mesmo tempo em que altera as suas próprias estruturas. Assim, as relações entre as subjetividades das participantes do OAP e o artefato em si são constantemente modificadas durante o processo de aprendizagem.

Logo, são estas brechas que podem potencializar as experiências estéticas e a imaginação dos participantes. Ambas estão presentes, em geral, nas relações entre eles e o OAP devido a toda interatividade da atividade, seja ela desenvolvida nos ambientes virtuais ou com os grupos presenciais. Também se situam nas relações e conexões que eles podem estabelecer com a história, suas lacunas vazias e a(s) pista(s), pois são elas que podem provocar e instigar novas experiências ao serem utilizadas. Os entrecruzamentos entre os participantes e o artefato abrem espaços para os processos imaginativos através das relações entre o mundo na história em quadrinhos e suas associações com as nossas vidas, acarretando em diversos desdobramentos durante todo o desenrolar da atividade. Assim, eles não ficam restritos apenas às situações e contextos já apresentados na história, pois estimulam o imaginário das participantes em espaços ainda desconhecidos.

Ao não tomar por base os resultados programados e desejados, o OAP em questão abre um espaço fundamental para

as singularidades nas soluções da história e dos posicionamentos dos estudantes na resolução da atividade – questão fundamental para as diferentes formas de pensar e de se relacionar com o problema proposto. As estratégias que são bastante importantes em tal quesito, por viabilizarem a apresentação desses aspectos são: o fórum, no caso do protótipo virtual, e as discussões em grupos de trabalho, no protótipo em papel, pois se tem ali o estabelecimento de espaços para o debate e a construção coletiva dos conhecimentos e dos diferentes posicionamentos dos estudantes.

Tais princípios apontam algumas aberturas que o OAP em questão pode produzir. A primeira está vinculada às possibilidades pedagógicas decorrentes do entendimento mais aprofundado das nossas relações com as tecnologias, sem recair em concepções utópicas ou distópicas com relação a elas. Ao reconhecer que é a partir de uma perspectiva de interação dialógica, com hibridizações e agenciamentos, que nos situamos no mundo tecnológico, é possível perceber a necessidade de discutir tais relações também no ambiente escolar e, em particular, na nossa área de atuação. Assim, seria possível, com o reconhecimento das necessidades das discussões, articular criticamente toda uma tendência às relações hierárquicas e mais homogeneizadoras que circundam os ambientes virtuais. Em razão disso, parece-me uma situação um tanto quanto controversa que muitas professoras e professores ainda se recusem a utilizar as mais diversas ferramentas tecnológicas e/ou a *internet* em suas aulas – mesmo que tal prática seja extremamente comum em suas vidas –

concebendo-as essencialmente como prejudiciais e incompatíveis à educação.

O contexto de uma educação voltada para os assuntos que rodeiam o ser humano, como, por exemplo, as próprias tecnologias, é uma questão fundamental, pois, hoje se vive em espaços público-privados *online* com cada vez mais jovens conectados à *internet*, discutindo e popularizando suas concepções sobre as proposições feministas, principalmente via celulares nas redes sociais digitais dos últimos anos. Mas, apesar disso, a quantidade e velocidade com que se recebe e descarta tais informações podem facilmente levar a certa resistência (muitas vezes, não intencional) às reflexões mais críticas sobre o teor de seu conteúdo. Neste sentido, ao tratar das tecnologias na educação, não basta simplesmente empregá-las, mas repensar as práticas, de modo que as relações não sejam vistas apenas como mais uma ferramenta para ensinar e aprender, mas um meio onde seja possível compreender as hibridizações existentes na vida contemporânea, em seus lados positivos e negativos, em uma tentativa de criar imaginários e espaços reflexivos mais singulares e heterogêneos.

A segunda abertura que eu destaco na presente investigação está vinculada justamente às possibilidades que os estudos sobre os feminismos – em suas variadas perspectivas e interseccionalidades – e as questões de gênero podem trazer para a educação ao serem contextualizados no currículo e nas nossas propostas pedagógicas. Têm-se aí uma das questões norteadoras da minha investigação, por compreender a escola

como um espaço político e, assim, passível de críticas sobre as formas tradicionais (e, muitas vezes, conservadoras) onde a pedagogia é compreendida, sobre os modos como interagimos umas com as outras nesse espaço, e sobre como construímos os conhecimentos a partir de pensamentos normatizados da nossa cultura – características com as quais as pedagogias críticas vêm constantemente contestando, ao conceberem o pensamento crítico enquanto uma forma reflexiva e criativa de compreensão das experiências cotidianas, trazendo, com isso, questionamentos sobre assuntos que antes eram considerados pouco relevantes para o contexto escolar, como, por exemplo, as discussões sobre gênero, sexualidade, raça, etnias e os diversos modos de violência que geralmente envolvem tais questões.

Esta é uma abertura fundamental para o ensino das Artes Visuais, uma vez que a variedade de experiências sociais e culturais também está intimamente relacionada às práticas artísticas, tornando as aulas de Arte nas escolas espaços indispensáveis para a ampliação de conhecimentos sobre os diversos assuntos e as relações de poder existentes (DIAS, 2011). Ao propor tal discussão no contexto escolar, procurei enfatizar toda uma rede alinhavada pela arte, tecnologia, gênero e poder de modo a desestabilizar os nossos modos de ver e de se relacionar com as visualidades presentes na *internet*. Assim, tal proposição poderia ser uma estratégia de resistência à repetição dos sistemas hegemônicos de poder que nos cercam nos espaços virtuais que Zafra (2007, 2011) afirma ser necessária no contexto dos nossos “quartos próprios conectados” à *internet*,

uma vez que estimula as produções e intervenções visuais criativas e emancipadoras que antes não estavam presentes nos principais eixos *online/offline* de circulação de informações.

A “quebra” no modo como compreendemos a arte é mais um ponto a ser destacado no *in_filtrate*, uma vez que a maneira como a história em quadrinhos foi projetada faz das e dos estudantes verdadeiros partícipes da história, para além daquilo que se tem nos livros de história da arte tradicional, rompendo, de alguma forma, com as hierarquias presentes nestes objetos, onde os artistas – em sua maioria, homens europeus – são vistos como verdadeiros gênios natos, e a história é abarcada a partir de uma perspectiva linear de desenvolvimento da humanidade. Apesar de um posicionamento crítico em relação ao modo como os livros de História e de História da Arte para a Educação Básica são escritos, não pretendo negar a utilização destes ou de outros conteúdos programáticos semelhantes nas escolas, mas, é preciso ater-se em não se prender exclusivamente a eles (muitas vezes, de maneira acrítica e descontextualizada da realidade), como ainda se faz atualmente. E é justamente no tensionamento entre as diferentes práticas no ambiente escolar que as educadoras e educadores devem se debruçar como um modo de ampliar o leque das perspectivas e das ações na sala de aula.

O mundo imaginado através da história e das pistas fornecidas podem criar espaços onde se tem a possibilidade de se situar a partir de inúmeras vertentes, seja concordando (ou não) com as proposições da história, criando desfechos inesperados e singulares ou argumentando sobre os motivos que

os levaram a continuar a história por uma determinada via. Sem dúvida, o objetivo não é o de alcançar algum padrão certo ou errado para a finalização da história, mas, o de construir imaginários mais emancipadores em contraposição a uma única perspectiva que poderia estar completamente deslocada da realidade dos participantes. Tal emancipação pode ser trabalhada justamente ao não buscar uma reprodução de conteúdos ou formas universais para se situar no mundo, mas ir à contramão de tais questões através dos trabalhos autorais dos estudantes, embasados em suas experiências e visões de mundo, e pensados e discutidos a partir das discussões coletivas com todas as estudantes.

Têm-se aí algumas formas consideradas fundamentais para compreender as proposições do OAP aqui desenvolvido, seja em sua versão virtual ou em papel, mas, é claro que elas não são as únicas. O mais importante é que elas ajudam a perceber que ainda que à primeira vista o *in_filtrate* possa parecer uma ação localizada em um contexto específico da sala de aula, são exatamente as discussões mais críticas nas pequenas esferas do cotidiano que podem ser capazes de iniciar processos reflexivos nas vidas das pessoas, pois, ao abrirem possibilidades para o dissenso e as visões de mundo que escapam das perspectivas hegemônicas da sociedade, também funcionam como estratégias de resistência, significação e ruptura diante da realidade vigente.

Mesmo com todas as possibilidades pedagógicas aqui ressaltadas, é possível que as proposições do OAP em questão ainda possam trazer algumas dúvidas quanto à sua aplicabilidade

e aos critérios de avaliação que seriam adotados no desenvolvimento das atividades no contexto escolar. A primeira afirmação sobre sua aplicabilidade em sala é que ele está aberto às modificações de quaisquer tipos em sua estrutura, a depender das necessidades dos diferentes contextos a qual se deseje trabalhá-lo (suas versões virtual e em papel são protótipos). Assim, ele poderia ter adaptações no enredo da história e nas visualidades escolhidas, ou ainda, nos próprios temas a serem abordados. Mas, mesmo com alterações em sua estrutura, o mais importante seria atentar aos princípios norteadores dos OAP e as possibilidades que eles podem trazer para o ensino das Artes Visuais nos diversos níveis educacionais, sejam na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação a Distância (EaD) ou no Ensino Superior.

Quanto ao seu processo avaliativo, assim como se deu na metodologia da presente investigação, é preciso repensá-lo a partir das particularidades existentes nas Artes Visuais, sem sua vinculação a princípios pura e estritamente quantitativos e cientificistas. Logo, o ideal seria pensar os princípios que nortearão a avaliação a partir dos valores desenvolvidos em todo o processo da atividade, onde a ênfase maior estaria relacionada aos princípios qualitativos. No caso do protótipo virtual, seria possível considerar a publicação individual de cada estudante sobre o desenvolvimento das suas histórias no fórum da turma, juntamente com o seu comentário sobre o processo de construção da continuação e as participações nas publicações das colegas, bem como o modo como articulou as pistas no

desenvolvimento dos seus argumentos. No caso do protótipo em papel, o princípio avaliativo seria bastante semelhante, com o diferencial de se considerar as apresentações em grupo, as discussões sobre as maneiras como cada um entendeu e relacionou as pistas nas continuações coletivas, além da participação dos debates durante as apresentações dos outros grupos. Outra forma avaliativa interessante para ambos os casos seria a autoavaliação, que combinada às formas avaliativas descritas anteriormente, ofereceria uma continuidade das experiências desenvolvidas nas atividades, uma vez que este seria um momento onde os estudantes teriam autonomia para pensarem nas formas como se relacionaram com o tema proposto, avaliarem-se e argumentarem sobre suas participações em todo o processo.

CONCLUSÃO

No presente trabalho, eu busquei investigar as relações que poderiam ser estabelecidas entre as manifestações feministas na *internet* e as aulas de Arte do Ensino Médio. Assim, partindo de aproximações teóricas entre as práticas feministas na *internet*, os Objetos de Aprendizagem (OA) desenvolvidos no contexto da popularização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e os Objetos de Aprendizagem Poéticos (OAP), pude propor o *in_filtrate* em suas versões virtual e em papel. Com a análise de seus princípios norteadores e suas potencialidades pedagógicas, compreendi que ao considerar as aberturas resultantes das aprendizagens estéticas e poéticas na proposição de atividades para o contexto escolar, é possível criar espaços mais propícios para discussões reflexivas e críticas sobre as maneiras com as quais nos relacionamos com as tecnologias e com as questões dos nossos cotidianos.

A partir das aproximações teóricas iniciais, é possível perceber que as transformações das experimentações feministas na *internet* das últimas décadas refletem uma das iniciativas para transpor as perspectivas hierárquicas entre as esferas de produção e reprodução diárias, reconhecendo, portanto, que as relações estabelecidas com as tecnologias podem ser capazes de criar espaços mais heterogêneos de contestação aos mecanismos de dominação através de rearranjos no modo como nos comunicamos e construímos os conhecimentos nas redes *online/offline*. Apesar de tal potencial, esta é uma questão que

exigem processos (auto)reflexivos contínuos, pois, como observado nos erros e acertos dessa trajetória de atuação, para que estas relações logrem espaços realmente mais emancipadores e democráticos, faz-se importante considerar as diversas formas de relações de desigualdade sociais que cercam a questão, em seus mais diversos níveis de complexidade. Assim, algumas questões fundamentais não poderão ser descartadas das nossas reflexões sobre o tema, como, por exemplo, as possibilidades de acesso às tecnologias e aos ambientes virtuais, as condições de produção com as quais elas são feitas e as formas como podem influenciar e afetar as vidas dos indivíduos em diferentes localidades.

Tratando mais especificamente do planejamento e da criação do *in_filtrate* para as aulas de Arte do Ensino Médio, foi possível perceber o potencial de reestruturação que os OAP podem trazer para o ambiente escolar. É bem verdade que seus processos de planejamento envolvem muitos desafios para as educadoras e educadores devido aos perigos de reproduzir perspectivas que não são condizentes com as Artes, assim como o tempo que eles podem levar para serem desenvolvidos antes mesmo de serem executados em sala. Mas, por outro lado, também são capazes de criar espaços de subjetivação por meio dos quais as estudantes podem refletir sobre suas vidas e se situarem no mundo, além de possibilitar espaços para as formas singulares e dissidentes de entender e construir coletivamente seus conhecimentos. Logo, também vale destacar as potencialidades dos OAP para o ensino das Artes Visuais para as

aulas de todos os níveis de ensino, em seus diferentes ambientes escolares – questão analisada na presente investigação com pequenas alterações entre os protótipos virtual e em papel, adequando-os para que não houvesse prejuízos em suas atividades. Assim, a partir das questões supramencionadas, destaco a necessidade de avaliarmos criticamente o currículo de Artes nas escolas como um modo de tensionar e romper com os discursos naturalizados que os cercam, reconhecendo, também, as necessidades de pensarmos em metodologias que nos possibilitem pensar e agir criticamente em tais situações.

Com a ênfase dada à ideia de que são as formas complexas com as quais o ser humano se relaciona com as tecnologias que podem criar experiências positivas ou negativas sobre as interações com elas e com os outros indivíduos, as perspectivas feministas na *internet*, associadas às pedagogias críticas, poderiam apontar algumas alternativas para compreender a educação a partir de métodos que não limitem todo potencial criativo, imaginativo e poético possibilitado pela arte. Assim, seriam nas instabilidades constantes decorrentes de tais possibilidades que seria possível encontrar brechas, desvios e entrecruzamentos, antes inesperados, capazes de romper mundos e hegemonias.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla de. Narrativas digifeministas: arte, ativismo e posicionamentos políticos na internet. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 2, n. 4, p. 134-152, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3603/320>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

AUDINO, Daniel; NASCIMENTO, Rosemy. Objetos de Aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, p. 128-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620/1468>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Apresentação dos principais resultados – TIC Domicílios 2016 – Indicadores e Publicação**. 2016. disponível em: <http://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2016_coletiva_de_im_prensa_2.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

_____. *A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes*. In: _____; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 p. Tese (Doutorado em Educação em Artes Visuais). Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Universidade

de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22007/1/2015_MariaDelRosarioTatianaFern%c3%a1ndezM%c3%a9ndez.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____; FRAIZ, Laura; GUIMARÃES, Cristiany Fernanda. **Os Objetos de Aprendizagem nos processos de formação docente na educação em Artes Visuais**. Curitiba: Blanche, 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 383-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em 10 out. 2017.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-118.

MUÑOZ, Juan Miguel. NNTT, TIC, NTIC, TAC... en educación ¿Pero que és?. **Quaderns Digitals**, n. 51, p. 1-9, fev. 2008. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10430>. Acesso em: 06 nov. 2017.

OBN. **100 anti-theses**. 1997. Disponível em: <http://www.obn.org/reading_room/manifestos/html/anti.html>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **FAQ__Frequently Asked Questions**. [199?]. disponível em: <http://www.obn.org/faq/fs_faq.html>. Acesso em: 14 set. 2017.

ONO, Yoko. **Grapefruit**: O livro de instruções e desenhos de Yoko Ono. Tradução de Giovanna Viana Martins e Mariana de Matos Moreira Barbosa. Belo Horizonte: [s.n.], 2009.

REIS, Graça Regina; CAMPOS, Marina; FLORES, Renata Lucia. Currículo em tempos de Escola Sem Partido: hegemonia disfarçada de neutralidade. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 200-214, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29995/16103>>. Acesso em: 12 out. 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. Ações coletivas e movimentos sociais: revisitando os conceitos. In: _____. **Redes emancipatórias**: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. Curitiba: Appris, 2012. p. 21-43.

UTTERBACK, Camille. **Liquid Time Series 2000-2002**. 2017. Disponível em: <<http://camilleutterback.com/projects/liquid-time-series/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

VNS MATRIX. **All New Gen**. [199?]. Disponível em: <<https://vnsmatrix.net/all-new-gen/>>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Bitch Mutant Manifesto**. 1996. Disponível: <http://www.obn.org/reading_room/manifestos/html/bitch.html>. Acesso em : 28 out. 2017.

WILDING, Faith. Where is the Feminism in Cyberfeminism?. **n.paradoxa**, v. 2, p. 6-13, 1998. Disponível em: <http://www.ktpress.co.uk/pdf/vol2_npara_6_13_Wilding.pdf>. Acesso em 12 out. 2017.

WILEY, David. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: _____ (Ed.). **The instructional use of learning objects**: Online version. 2000. p. 1-35. Disponível em: <www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 22 out. 2017.

ZAFRA, Remedios. Las mujeres en internet ¿inmigrantes, exiliadas, turistas...? In: GARÍ, Carme (Org.). **Anais do III**

Congreso Estatal FIO sobre igualdad entre mujeres y hombres. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2007. p. 48-60. Disponible em: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/84712/III_Actas.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso em: 13 set. 2017.

_____. Un cuarto propio conectado. Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. **Asparkía**, n. 22, p. 115-129, 2011. Disponible em: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/602/513>. Acceso em: 28 ago. 2017.

ANEXO A – Versão em papel do *in_filtrate*

Olá!

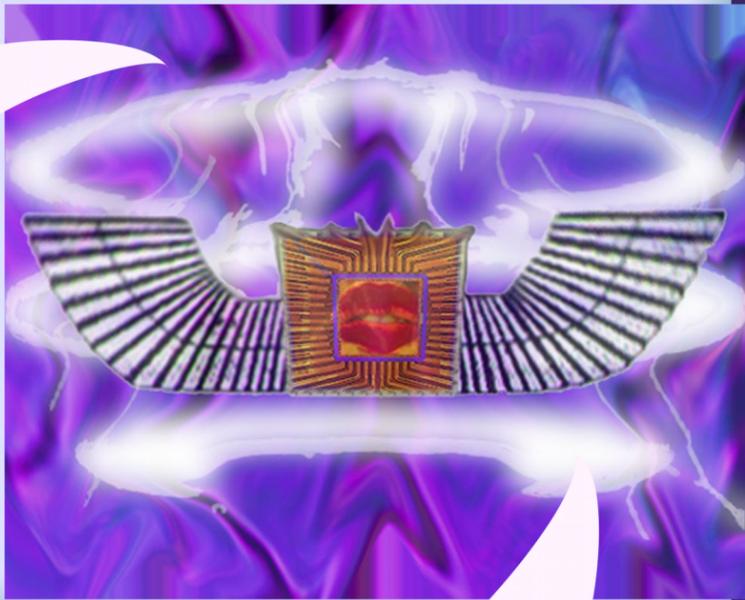
Nesta atividade vocês encontrarão a introdução de uma história em quadrinhos e três pistas que poderão ajudar a dar continuidade a essa jornada. As imagens escolhidas para fazerem parte da história são de autoria do coletivo VNS Matrix, de Lynn Hershman Leeson e de Prema Murthy.

Instruções:

- Leiam a tirinha até o final e pesquisem mais informações sobre as obras apresentadas;
- Em seguida, leiam o quadro “Agora é a vez de vocês continuarem a história!”, escolham pelo menos uma das três pistas apresentadas e façam a atividade sugerida com os seus grupos.

Espero que se divirtam!

Há muitos e muitos anos, antes mesmo de vocês existirem por aí, os seres de [_____], planeta da galáxia [_____], descobriram como criar ferramentas tecnológicas que os ajudassem a fazer as suas atividades diárias e a se comunicar de forma mais rápida com os outros seres da sua espécie...



... Esses objetos ficaram tão comuns e necessários para as vidas dos [_____], que se tornaram extensões permanentes dos seus corpos. Com o tempo, já não era mais possível fazer distinções entre eles e esses objetos e os seus desejos por novas tecnologias só aumentavam...



... Passadas algumas centenas de anos das suas transformações, um grupo pequeno e bastante ganancioso dos [_____], conhecidos como [_____], percebeu que se eles dominassem os processos de criação, produção e disseminação das novas tecnologias, ficariam ainda mais poderosos, pois também conseguiriam controlar as necessidades do seu povo...



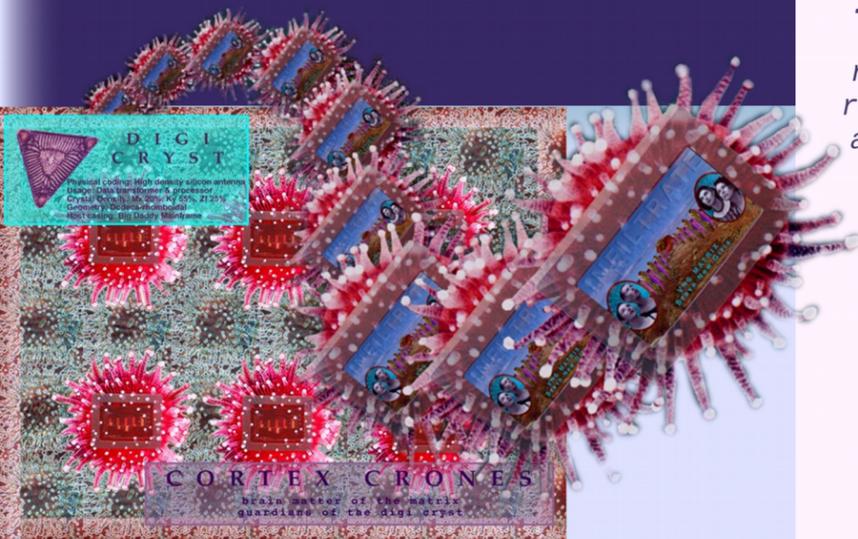
"I feel as if I am seen as a machine for producing, and if the machine stops, management thinks we are rebels."

"Eu sinto como se eu fosse vista como uma máquina para produzir, e se a máquina para, a gerência pensa que nós somos rebeldes."



... Eles conseguiram implantar esse novo sistema sem muitas dificuldades, pois mesmo estando em menor quantidade, souberam como usar todos os artifícios possíveis e mais desonestos para alcançarem o seus objetivos...

... As [_____], uma parte prejudicada da espécie, resolveram agir para tentar reverter essa condição. Elas achavam que se usassem seus ideais rebeldes para se transformarem ainda mais, poderiam se infiltrar diretamente na fonte dos processos de criação e de produção das novas tecnologias. Isso poderia criar uma reação em cadeia que faria com que mais [_____] infiltrassem o sistema dos [_____] com suas ideias consideradas subversivas...



... Após muitas tentativas, algumas bem-sucedidas e outras nem tanto assim, as [_____] perceberam que não poderiam agir sozinhas para resolver o problema, por isso se uniram a diversos grupos que também estavam se rebelando contra os [_____]. Juntos, eles descobriram três pistas que poderiam ajudá-los nessa jornada...

CONTINUA...

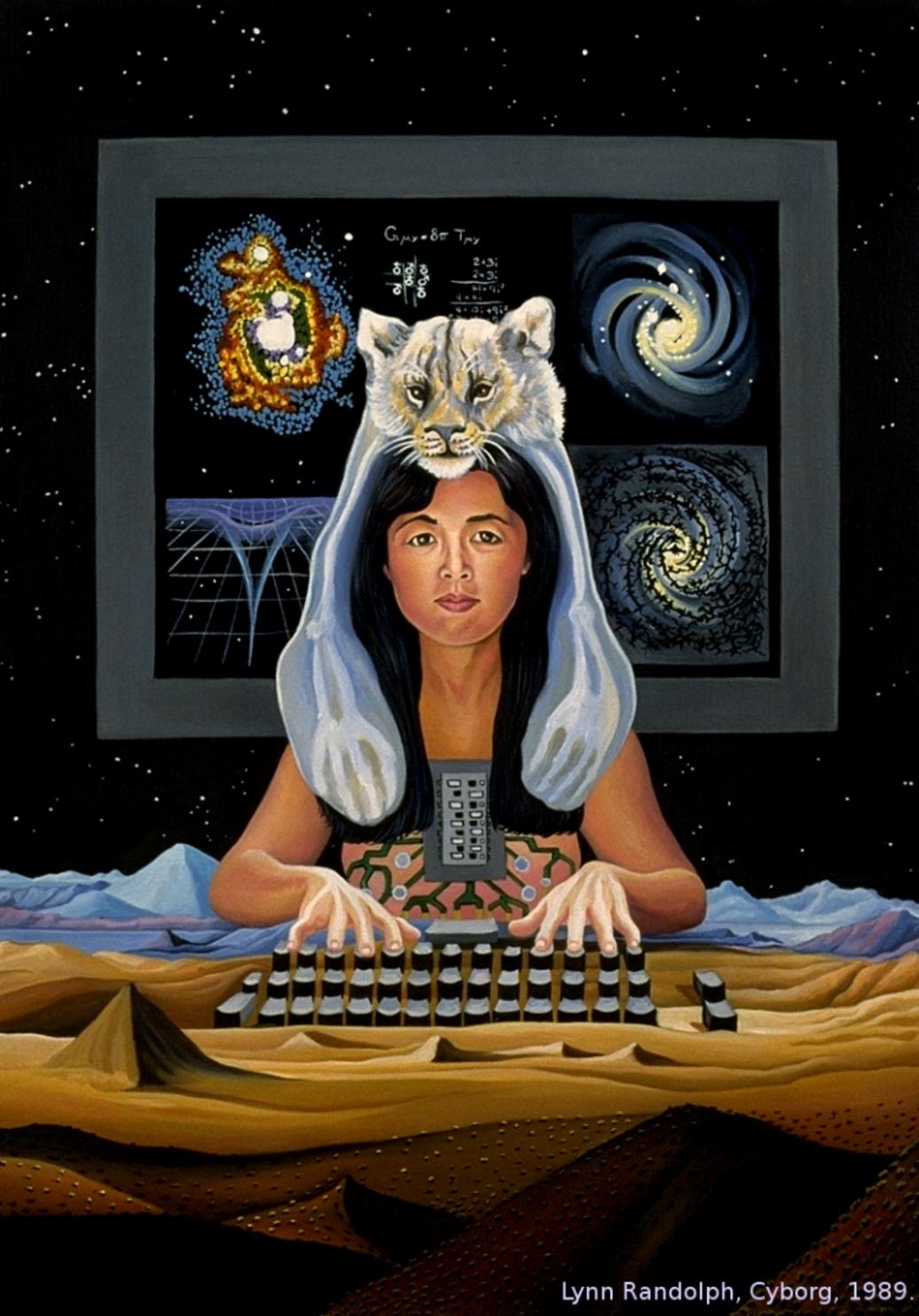
Agora é a vez de vocês continuarem a história!

1. Com o seu grupo, escolha pelo menos uma das pistas entregues para fazer a atividade.
2. Quais nomes vocês inventariam para as lacunas vazias? O que vocês pensaram com a(s) pista(s)? Como a história poderia se desenvolver com ela(s)?
3. Vocês podem dar continuidade à história da maneira que preferirem: pode ser com uma história em quadrinhos, um desenho, uma colagem, uma poesia, um vídeo...
4. Vocês terão que compartilhar os seus trabalhos com a turma. Por isso, pensem em como explicar o processo de criação da história, as dúvidas e dificuldades que enfrentaram etc.

Mensagem recebida:

*“Perfure um pequeno, quase invisível, buraco
no centro da tela e veja
o quarto através dele.*

Yoko Ono”



Lynn Randolph, Cyborg, 1989.



Camille Utterback, *Liquid Time Series*,
2000-2002.

// Os ruídos
inspiram,

criam

{brechas

}

