Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

Dinâmicas de uma juventude conectada:
a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar

Rio de Janeiro
2014

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F383 Ferreira, Helenice Mirabelli Cassino.
Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar / Helenice Mirabelli Cassino Ferreira. – 2014.
272 f.

Orientadora: Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Cibercultura – Teses. 3. Práticas de Ensino – Teses. I. Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 37:008-053.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Dra. Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

_____
Prof. Dr. André Luiz Martins Lemos
Universidade Federal Bahia

_____
Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade de Tiradentes (Sergipe)

_____
Profª. Dra. Fátima Cristina Regis Martins de Oliveira
Faculdade de Comunicação - UERJ

_____
Profª. Dra Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Ao meu amado, Armando, porque estar ao seu lado me faz feliz.
Aos meus filhos, Felipe e André, por continuarem a me fazer querer
ser sempre uma pessoa melhor.
À Sophia, Larissa e Samuel, crianças que me inspiram a olhar e pensar
sobre o mundo que estão começando a desbravar.
Aos alunos das escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Dizer que não se constrói nada sozinho na vida é o lugar-comum mais apropriado para se falar do processo de pesquisa que culmina numa Tese. Não imagino a realização dessa Tese sem as inúmeras pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram comigo nessa trajetória. Autores, professores, orientador, colegas, amigos, familiares, sujeitos da pesquisa... e tantos outros. Farei um esforço para lembrar dos muitos atores que estão aqui, dentro desse texto que agora apresento, e que foram meus parceiros em cada ação,pensamento e palavra.

Com a professora Maria Luiza Oswald aprendi a alegria de pesquisar com o outro, para o outro e pelo outro. Aprendi a olhar a vida com generosidade e entusiasmo. Aprendi muito mais do que o fazer acadêmico exige e agradeço profundamente por todos esses anos de convívio e amizade, que certamente continuarão.

Com os amigos do grupo de pesquisa, aprendi o prazer do saber compartilhado. Os ensinamentos, o incentivo, as dúvidas, os sonhos, as angústias, as conquistas, alegrias e até pequenos dissabores que passamos juntos, produziram marcas que estarão sempre comigo. A todos os que fazem e fizeram parte desse “encontro”, muito obrigada!

Agradeço especialmente à Andréia, por nossa parceria na entrada em campo e por ter me ajudado a imprimir o olhar atento e cuidadoso que aquele momento exigia.

Aos colegas das disciplinas cursadas, agradeço pelo convívio e pelo compartilhamento de saberes.

Agradeço às professoras Rita Ribes Pereira e Mailsa Passos, pelo carinho que me dispensaram desde minha entrada no mestrado e pela ajuda no processo de construção do olhar para o ato da pesquisa.

Meus agradecimentos também a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/ UERJ), pela competência e dedicação.

À FAPERJ pelo apoio concedido, que possibilitou minha dedicação exclusiva ao estudo.

À Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, pela amizade e por me incentivar na escolha desse caminho.

Às professoras Lucia Santaella e Edméa Santos, por suas inestimáveis contribuições no exame de qualificação e por terem me inspirado com seus estudos e dedicação às temáticas relativas à cibercultura.

Ao professor André Lemos, por ter me aproximado dos temas relativos à cibercultura e mobilidade a partir das leituras de sua obra e do curso do qual participei em 2010, que me instigou a ousar outros caminhos.

Aos professores Ronaldo Linhares e Fátima Regis e Guaracira Gouvêa de Sousa por terem aceito fazer parte da banca de defesa desta Tese.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por me conceder permissão para pesquisar em uma das escolas da Rede Municipal.

À Ana Paula Simões pela indicação da escola onde a pesquisa foi realizada.

À direção e coordenação do Ginásio Experimental Orsina da Fonseca -as professoras Rose Antunes, Glória Ferreira, Sheila Tavares e Débora Freitas- , pela acolhida, confiança que depositaram em mim e apoio para a realização da pesquisa.

Aos professores e funcionários que trabalham ou trabalharam na escola onde a pesquisa foi realizada, em especial à assistente de direção Flávia Jaguaribe e aos inspetores Luiz e Adriana Borges, por seu auxílio e colaboração; aos professores Katia Amaral e Esdras por me chamarem a participar das atividades desenvolvidas com seus alunos e ao professor Lindomar Araújo, por ter sido o principal articulador da minha entrada na escola, acolhendo o projeto, abrindo portas e fazendo a ponte entre a pesquisa e a escola.

Agradeço especialmente à professora Silvia David, minha parceira, pela confiança e disponibilidade para o trabalho que realizamos. Ela foi incansável, não só me apoiando, mas, principalmente, sensibilizando-se em relação às propostas da pesquisa, participando ativamente e superando todas as minhas expectativas.

Agradeço principalmente a todos os alunos da escola, especialmente àqueles que participaram das oficinas, que muito me ajudaram com suas histórias de vida, suas narrativas, seus olhares e fazeres, sua alegria e saberes. Eles são a alma e o corpo dessa pesquisa e esse estudo só tem sentido por que teve essa coautoria. Um agradecimento especial à Luanderson, Nathália e Morghanna, que sempre estiveram muito próximos e disponíveis para as ações que realizamos.

Agradeço à minha mãe e meu pai (em memória) e a meus filhos Felipe e André, pelo amor, pelo apoio e incentivo. Ao meu filho André e minha nora Stella, agradeço pela inspiração que seus olhares de geógrafos me emprestaram. Ao meu marido, companheiro da vida, Armando, agradeço por seu apoio incondicional e por compartilhar comigo todos os momentos vividos.

Vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.

Pierre Lévy

RESUMO

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Dinâmicas de uma juventude conectada:* a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar. 2014. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A Tese apresenta os resultados de um estudo que buscou conhecer de que modo os usos dos dispositivos móveis e ubíquos podem mediar a superação do desencontro entre as práticas juvenis e a cultura escolar, entendendo que esse desencontro tem se traduzido por tensões que, se já vinham acontecendo a partir da introdução do computador em todas as áreas da produção humana, ampliam-se ainda mais com o crescente uso de celulares e *smartphones* por jovens estudantes, dentro e fora das salas de aula. A pesquisa - realizada através de oficinas com alunos do sétimo ao nono ano de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro - propôs e criou situações favoráveis à compreensão dos modos pelos quais as tecnologias móveis e ubíquas podem ser apropriadas pelo campo da Educação. Os conceitos bakhtinianos de alteridade, dialogismo e exotopia orientaram o encaminhamento metodológico do estudo. A complexidade das questões relativas à interseção entre educação, comunicação, juventudes, mobilidade, cidade, redes sociais, subjetividades, foi examinada com base nas contribuições teóricas de Lucia Santaella, André Lemos, Pierre Lévy, Bruno Latour, Lucia Rabello de Castro, Paulo Carrano e Julio Dayrell, entre outras. Os resultados apontam para a pertinência de se considerar os usos dos referidos artefatos como mediadores de práticas pedagógicas mais concernentes com as práticas culturais dos sujeitos contemporâneos.

Palavras-chave: Educação. Juventudes. Cibercultura. Dispositivos móveis. Práticas pedagógicas

ABSTRACT

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Dynamics of a connected youth: the mediation of mobile devices in the processes of learning-teaching.* 2014. 272f . Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This thesis presents the results of a detailed study that aimed to know how mobile and ubiquitous devices can be used to overcome the mismatch between youth practices and academic culture, considering that this mismatch is being translated by tensions, since the computer introduction in all human production áreas, but significantly amplified by the growing up use of cell phones and smartphones by young students, inside or outside the classrooms. The survey - conducted through workshops with students from the seventh to ninth year classes of a Rio de Janeiro municipal school - proposed and created favorable conditions to understand the ways in which mobile and ubiquitous devices and technologies can be properly used in Education área. The Bakhtinian concepts of alterity, dialogism and exotopy were used as a guide to develop the study methodology. The complexity of all the issues related to the interaction between education, communication, youth, mobility, cities, social networks and subjecitivities, was analyzed based on the theoretical interventions and contributions of Lucia Santaella, André Lemos, Pierre Lévy, Bruno Latour, Lucia Rabello de Castro, Paul Carrano, Julio Dayrell, among others. The results show how is relevant the consideration of all these devices and technologies as adequated mediators between pedagogical methodology and contemporary subjects cultural practices.

Keywords : Education . Youths .Cyberculture .Mobile devices.Pedagogical practices

LISTA DE SIGLAS

ALERJ	Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
GEC	Ginásio Experimental Carioca
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
MMS	Multimídia Message Service
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Short Message Sevice
TAR	Teoria Ator-Rede

LISTA DE FICURAS

Figura 1 - Imagens feitas no dia da escolha das disciplinas eletivas 28
Figura 2 - Mensagem de aluno enviada para o meu celular 45
Figura 3 - Postagem compartilhada no Facebook por jovem participante da pesquisa 63
Figura 4 - Celular de jovem participante da pesquisa..... 64
Figura 5 - Postagem compartilhada no Facebook, onde a jovem ressalta a qualidade de "confidente fiel" do celular 64
Figura 6 - A utilização do fone de ouvido, do *mouse* ou do *touchpad* diferencia as ações 67
Figura 7 - Vista do pátio da escola..... 75
Figura 8 - *Netbook* em uso e "carrinho" com as máquinas..... 77
Figura 9 - Os dispositivos dos professores recebem marcas pessoais..... 77
Figura 10 - Imagens da escola..... 79
Figura 11 - Alunos na oficina, em 2011..... 82
Figura 12 - No pátio da igreja, ao lado da escola..... 84
Figura 13 - Rafaela procurando a conexão..... 84
Figura 14 - Matéria publicada no *blog*..... 85
Figura 15 - Aluno testando acesso pelo QRCode..... 85
Figura 16 - Primeiro encontro dos Cronistas..... 88
Figura 17 - Atividade com o celular na escola..... 88
Figura 18 - Arte nas ruas..... 88
Figura 19 - Fotografando na ALERJ..... 88
Figura 20 - Imagem do bloco de notas onde a jovem rabisca ideias para escrever suas crônicas 93
Figura 21 - Usando SMS e MMS em atividades realizadas no Palácio do Catete 100
Figura 22 - A linguagem visual das HQs usada a partir de aplicativos do celular.. 101
Figura 23 - Imagens do jornal audiovisual produzido pelos alunos..... 107
Figura 24 - Postagens de alunas no Facebook..... 110
Figura 25 - Cópia de texto disponível na internet..... 113
Figura 26 - Postagem do aluno e meu comentário 114
Figura 27 - Imagem compartilhada no Facebook 116
Figura 28 - O antigo "bilhetinho" reconfigurado 118
Figura 29 - Escrita sobre a imagem..... 121
Figura 30 - Detalhes da ALERJ captados pelos olhares dos "cronistas" 122
Figura 31 - O espelho colocado na pia do pátio, no início do ano, fez sucesso entre as meninas da escola 129

Figura 32 - Fotografias diante do espelho são “febre” nas redes sociais 129
Figura 33 - Atividade sobre o tema “Nessa rua, nessa rua tem...”..... 131
Figura 34 - Um vídeo foi produzido com imagens da Praça Afonso Pena e depoimentos de seus usuários 132
Figura 35 - A imagem e a história criadas por Lucas..... 132
Figura 36 - A construção de um prédio, mães e seus bebês na praça, o peixeiro na feira, o gari, a vendedora de cocos e o enquadramento a partir do qual se vê a praça são alguns dos instantâneos captados pelos jovens 133
Figura 37 - Restaurantes tradicionais da cidade, o prédio do hospital universitário e estátuas, juntam-se aos moradores de rua na perspectiva dos jovens.. 134
Figura 38 - Matéria sobre a igreja publicada no *blog*..... 135
Figura 39 - Postagem de Rayane sobre a praça..... 135
Figura 40 - Crônica e imagem produzida por Morghanna, publicadas no Facebook 135
Figura 41 - Interface do *software* de HQ disponível..... 137
Figura 42 - Imagem do aviso: “Não foi possível conectar-se” 137
Figura 43 - Postagem de Morghanna sobre as críticas à *Rio+20*..... 141
Figura 44 - A mediação das redes sociais da internet nas experiências juvenis 148
Figura 45 - Registro feito pelo jovem David na visita ao Museu da República..... 150
Figura 46 - Postagem e comentários sobre o vídeo produzidos por alunos, relativo a uma atividade de ciências 151
Figura 47 - O grupo no Facebook continuou a ser utilizado em outras atividades desenvolvidas na escola 152
Figura 48 - O grande número de visualizações das mensagens..... 157
Figura 49 - A produção colaborativa de informação ampliando as narrativas..... 160
Figura 50 - Divulgação do jornal *A voz dos alunos* através do Facebook..... 161
Figura 51 - A coordenação se apropria dos canais utilizados pelos alunos para efetivar a comunicação 165
Figura 52 - A informalidade dos diálogos nas redes da internet..... 165
Figura 53 - Postagem de Elaine, revelando tensões e mudanças nos novos contextos sociotécnicos 168
Figura 54 - Imagem publicada a partir da sala de aula..... 174
Figura 55 - Mensagem postada por aluno em frente à escola..... 176
Figura 56 - Postagem da aluna feita durante a aula..... 177
Figura 57 - Novos espaços-tempos desafiam as concepções da escola moderna..... 177
Figura 58 - Os alunos recorrem à conexão móvel para procurar imagens dos Arcos da Lapa 179
Figura 59 - Imagens compartilhadas nas redes apontam táticas nos usos das novas tecnologias 188
Figura 60 - Alunos na sala de informática, em diálogo com outras redes..... 191
Figura 61 - Recebendo visitas na oficina de crônicas..... 194
Figura 62 - Comemoração do dia do Folclore na escola..... 194
Figura 63 - Registro da poluição da Baia de Guanabara..... 195

Figura 64 - Visita ao Museu do Meio Ambiente..... 195
Figura 65 - Aluno destaca a importância da conexão a partir do dispositivo..... 196
Figura 66 - Ampliando a discussão sobre o aquecimento global..... 196
Figura 67 - Imagens dos *netbooks* em uso na sala de aula..... 198
Figura 68 - Buscando a conexão com a internet perto da porta..... 200
Figura 69 - Ao fundo, alunos tentam entrar em zonas de conexão perto da janela... 200
Figura 70 - Alunos no corredor, do lado de fora das salas 200
Figura 71 - O aluno impacienta-se diante da demora de conexão a partir do *netbook* e procura acessar a rede através de seu aparelho celular 200
Figura 72 - Jovens com seus celulares no pátio da escola durante os intervalos entre as aulas 202
Figura 73 - Alunos em atividade no pátio, enviando torpedos 202
Figura 74 - Visita da jornalista Rogéria Gomes, registrada e divulgada simultaneamente 202
Figura 75 - Fotos de Matheus feitas durante o passeio no entorno da escola 214
Figura 76 - Imagens feitas pelos alunos durante o passeio em volta da escola..... 215
Figura 77 - Foto produzida por Alessandra..... 217
Figura 78 - O frontão da igreja, fotografado por Amanda S. 219
Figura 79 - Luiz Felipe fotografou a praça ao lado da escola 219
Figura 80 - Os registros feitos dentro do ônibus e nos locaiss visitados marcam os lugares, criando territorializações 220
Figura 81 - Imagem feita durante a visita à Fortaleza de São João..... 220
Figura 82 - Imagem feita durante a visita ao Museu da República..... 220
Figura 83 - Publicação de Luanderson narrando seus trajetos..... 224
Figura 84 - Outra narrativa do jovem, marcando trajetos e lugares..... 225
Figura 85 - Mosaico com imagens feitas pelos alunos: “lugares assinados”..... 228
Figura 86 - O GPS guia um grupo de alunos em nosso passeio..... 230
Figura 87 - Publicação de Sara para o tema “Arte nas ruas”..... 231
Figura 88 - Publicação de Luanderson sobre o tema “Vendedores ambulantes”..... 232
Figura 89 - Publicação de Nathália sobre o tema “Vendedores ambulantes”..... 232
Figura 90 - O anjo flagrado por Stephanie..... 233
Figura 91 - Times Square, Nova York, 1909..... 235
Figura 92 - Cartum na revista *Punch:* “Como anunciamos agora”..... 235
Figura 93 - A fachada do Palácio do Catete..... 237
Figura 94 - Entre o passado e o presente, a comunicação..... 238
Figura 95 - Imagem que inspirou a crônica de Sara..... 239
Figura 96 - Mosaico com imagens da ALERJ..... 240
Figura 97 - Crônica de Morghanna inspirada em Cecília Meireles 241
Figura 98 - Janelas/interfaces: na sala e no computador..... 242

Figura 99 - Janelas/interfaces: ônibus, celular e Facebook 242
Figura100- Janelas/interfaces: celular e QRCode 243
Figura101- Janela do museu que “dá” para o passado e para o presente..... 243
Figura102- Imagens das janelas de casa..... 243
Figura103- Crônicas imagéticas feitas pelos jovens 245

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	**A DIMENSÃO HIPERTEXTUAL DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA**	19
1.1	**Alguns pressupostos como ponto de partida**	21
1.2	**Das primeiras impressões à construção do objeto**	26
2	**PESQUISAR COM JOVENS NA CIBERCULTURA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**	31
2.1	**A pesquisa como construção dialógica**	31
2.1.1	A escolha dos procedimentos de pesquisa	41
2.1.1.1	O empréstimo de celulares	44
2.1.2	O uso do Facebook como procedimento de pesquisa	46
2.2	**A pesquisa com jovens**	48
2.2.1	Ser jovem na contemporaneidade: a emergência de uma cultura juvenil móvel	56
2.2.2	Juventudes e dispositivos móveis: a mediação na perspectiva dos estudos das materialidades e da Teoria Ator-Rede	65
3	**APRESENTAÇÃO DO CAMPO: A ESCOLA, OS SUJEITOS E AS OFICINAS**	75
3.1	**A escola**	75
3.2	**Os jovens**	80
3.3	**As oficinas**	81
3.3.1	Fotografia e vídeo	81
3.3.2	Olhares sobre a cidade	84
3.3.3	Cronistas da cidade	86
3.3.4	Jornal *online*	88
4	**HIPERMÍDIA E TRANSMÍDIA: AS MISTURAS DE LINGUAGENS E SUPORTES NOS CONTEXTOS DE CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS**	90
4.1	**Fronteiras e convergências**	91
4.2	**Hipermídia: a linguagem híbrida das redes**	93
4.2.1	Leitor e escritor das hipermídias	101

4.2.2 Novas escritas e leituras 109

4.2.3 Um mosaico de diferentes textos 115

4.3 **A mediação da imagem** 118

4.3.1 Exotopia a partir do trabalho com imagens 126

4.4 **Narrativas transmídias** 129

5 **REDES SOCIAIS UBÍQUAS E MÓVEIS** 138

5.1 **Entre o público e o privado. Entre o didático e o entretenimento** 146

5.2 **Quantas visualizações alcança uma mensagem? Educação em redes de compartilhamentos** 157

5.3 **"*Eu tinha que me comunicar*": demandas e éticas nas redes** 162

6 **ESPAÇOS-TEMPOS ESCOLARES NA CONTEMPORANEIDADE**..... 169

6.1 **Contribuições da TAR para pensar o espaço-rede** 180

6.2 **Refletindo sobre a concepção de tempo nas estruturas escolares** 183

6.3 **A potencialidade dos diálogos interativos em rede** 190

6.3.1 Como a mobilidade aparece na escola? 197

6.3.2 Os usos negociados dos dispositivos móveis 203

7 **APREENDER A CIDADE, APRENDER NA CIDADE, APRENDER COM A CIDADE** 207

7.1 **Lugares tecidos relacionalmente e na mobilidade** 208

7.2 **Deslocamentos e trajetos** 221

7.3 **Ressignificando a cidade: olhares, localizações e mobilidade** 226

7.4 **Narrativas conferindo sentidos aos espaços: a oficina de crônicas** 237

7.4.1 Pela janela, pela tela, eu vejo o mundo, eu me conecto 240

CONSIDERAÇÕES FINAIS 246

REFERÊNCIAS 256

ANEXOS 270

INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado integra-se à Linha de Pesquisa “Infância, Juventude e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, articulando-se ao Projeto “Educação e processos comunicacionais pós-massivos: implicações para práticas educativas em espaços formais e não-formais de educação”, coordenado pela professora Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald. Seguindo a orientação da linha, está comprometido com a análise das questões que afetam as juventudes em sua relação com a educação, com a cultura, com a arte, e com o lazer nos contextos sociotécnicos da contemporaneidade.

O interesse por buscar entender a relação entre jovens, cultura digital e educaçãovem me acompanhando desde o mestrado (2006 – 2008), quando investiguei os modos de subjetivação de jovens jogadores de jogos eletrônicos. Tendo como pano de fundo a relação dos jovens com os artefatos culturais tecnológicos de seu tempo, o estudo debruçou-se sobre as práticas dos jogadores e permitiu entender que o estreito contato com as tecnologias digitais implica em novos sensórios e novas produções de sentido, destacando o significativo papel da imagem como mediadora nos processos de comunicação e aprendizagem.

Ingressei no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ em março de 2010 tendocomo objeto de estudo, naquele momento, buscar os sentidos que são atribuídos à escola e ao ensino por jovens cuja existência e atuação no mundo vêm sendo transformada pela dinâmica da cultura digital. Os conceitos bakhtinianos de alteridade, dialogismo, exotopia e acontecimento, os estudos de cibercultura, as teorias relativas à mediação dos dispositivos móveis na construção tanto das subjetividades contemporâneas quanto do espaço social, a Teoria Ator-Rede e os estudos da juventude, em diálogo com o campo, resultaram em questionamentos que redirecionaram meu interesse de pesquisa.

As contribuições trazidas pela banca de qualificação reforçaram a pertinência desse redirecionamento, cujo foco passou a ser o de **buscar conhecer de que modo os usos dos dispositivos móveis e ubíquos podem mediar a superação do desencontro entre as culturas juvenis e a cultura escolar**.

Esse foco originou-se na constatação de que existe hoje um desencontro ou um desencaixe no que se refere à convivência entre as culturas juvenis e a cultura escolar, que tem se traduzido por tensões e desconforto, tanto por parte de equipes pedagógicas como dos discentes e pais dos alunos. Para os jovens, a escola tem se tornado cada vez mais um espaço distante de suas experiências cotidianas e a separação entre as práticas culturais que

acontecem dentro e fora da escola cresce ainda mais a partir da expansão do uso das tecnologias de comunicação móvel. Se fora da escola, o uso de *netbooks*, celulares e *smartphones* traz a possibilidade de acesso contínuo às redes de amigos e de conhecimento compartilhado, dentro das instituições esse uso é, muitas vezes, negado e condenado, separando, mais uma vez, a condição de "aluno" do sujeito que é constituído na relação com os artefatos de seu tempo histórico.

O estudo foi desenvolvido a partir de realização de oficinas, em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, com alunos do sétimo ao nono anos do ensino fundamental. Foram três as oficinas oferecidas, com temáticas diferenciadas, cada uma em um semestre, e mais um semestre de apoio à produção de um jornal *online*.

Apresento nesse texto o caminho percorrido e os resultados obtidos com o estudo, suscitado pelo convívio com a comunidade escolar por quatro semestres.

Primeiramente descrevo o movimento de construção do objeto, entendendo essa construção como resultado da articulação entre a minha experiência pessoal, os achados e os limites da dissertação de mestrado, os estudos teóricos a partir da entrada no curso de doutorado, as discussões no grupo de pesquisa e a vivência no campo empírico. Mais que isso, a construção assume na pesquisa a dimensão hipertextual, onde várias possibilidades se apresentam, como *links* a serem seguidos, à medida que o estudo continua e que o contato com o campo me propõe novos caminhos. Trago, no segundo capítulo a discussão teórico-metodológica, baseada nas conceitos de Bakhtin já mencionados, destacando a posição não isenta assumida por mim na pesquisa e também baseada na perspectiva que considera os sujeitos em sua dimensão histórico-cultural, jovens que vivem a/na cibercultura. Busco ainda uma aproximação com a Teoria Ator-Rede para entender as associações entre sujeitos e as "coisas" como determinantes da construção social, e descrevo a escolha dos procedimentos de pesquisa. Em seguida apresento o campo, descrevendo a escola, os sujeitos e as oficinas desenvolvidas, situando o tema e apontando os caminhos da pesquisa. O quarto capítulo traz a primeira categoria empírica que emergiu do campo: o uso das linguagens hipermidiáticas que caracteriza hoje os modos de comunicação de jovens a partir do desenvolvimento da informática e da popularização dos dispositivos móveis. Aqui serão destacadas a importância das imagens, as diversas escritas e leituras nos meios digitais e as narrativas transmídias, fenômeno que aparece recentemente, expandindo a experiência dos sujeitos com as histórias e as informações. No quinto capítulo, uma reflexão sobre a relação entre mobilidade, ubiquidade e redes sociais, aponta para a quase impossibilidade de dissociar esses elementos nos novos arranjos das práticas culturais contemporâneas. O sexto capítulo procura pensar a

produção social dos espaços-tempos escolares no âmbito das transformações midiáticas em tempos de mobilidade, destacando a tensão que se cria a partir dessas transformações e ressaltando os movimentos de des-re-territorialização e o conceito de territórios informacionais. O sétimo capítulo apresenta a relação com a cidade, a partir da experiência com a criação de crônicas e de uma ação pedagógica que privilegiou a mediação dos dispositivos móveis nessa construção. Por fim, as considerações finais trazem alguns comentários sobre o muito que foi construído, reconhecendo as mudanças que se operaram tanto em mim, como pesquisadora, quanto na professora da escola que atuou comigo e na comunidade escolar como um todo, justificando a opção pela pesquisa que não se recusa a interferir, dialogar, construir junto.

Espero, com esse trabalho, contribuir com o campo da Educação, propondo práticas que tentem responder aos desafios impostos pelo tempo presente, a partir de um movimento que, a meu ver, é intrínseco ao ser humano, que é o processo contínuo de repensar, reinventar, indo, voltando, saltando de um ponto ao outro, refazendo. Uma dinâmica que diz respeito à própria vida e que, portanto, não pode estar apartada dos processos educacionais. Olhar a educação como se fosse a primeira vez e deixar-se maravilhar.

1. A DIMENSÃO HIPERTEXTUAL DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

> O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento, com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada.
>
> *Pierre Lévy*

Para Pierre Lévy o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões, de forma não linear, mas reticular. Os nós são unidades de informaçãoe podem ser palavras, imagens estáticas ou em movimento, gráficos, sequências sonoras ou documentos complexos que podem eles mesmos ser um hipertexto. A estrutura hipertextual traz a noção de construção pelo sujeito/interator, já que é ele quem aciona os nós e constrói o caminho a ser percorrido. "Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira" (LÉVY, 1993, p.33).

O autor diz que a ideia de hipertexto foi primeiramente enunciada por Vannevar Bush, para quem a mente humana funcionava através de associações, pulando de uma representação para outra ao longo de redes intrincadas, desenhando trilhas bifurcadas e tecendo tramas complexas (ibid., p.28). Bush propôs, inspirado na dinâmica da inteligência humana, um dispositivo denominado *Memex* para mecanizar a classificação e seleção por associações. Mais tarde, Theodore Nelson inventou o termo hipertexto, referindo-se à escrita e leitura não linear em um sistema de informática, onde a noção de texto original fica obsoleta. As informações, baseadas em indexações e associações na forma de *links*, criam percursos únicos de leitura e de escrita.

A noção de hipertexto trazida aqui poderia ser usada para justificar a própria relevância do tema desse estudo, entendendo que as novas escritas e leituras nas redes e nas interfaces informáticas demandam outras concepções de desenho pedagógico e planejamento que levem em conta as estruturas hipertextuais que, se já são constitutivas do modo como pensamos, se tornam ainda mais concretas a partir dos usos das tecnologias infocomunicacionais e dizem respeito, diretamente, aos modos como aprendemos ou ensinamos.

Porém, eu vou buscar a noção de hipertexto para entender a construção do objeto e a própria dinâmica estabelecida na pesquisa, considerando-a como metodologia quando, a partir das interações estabelecidas, outros nós vão se apresentando, outras possibilidades de *links*. Entrar na pesquisa dessa forma, aberta às possibilidades que o campo me sugere na relação com a teoria, é estar impregnada pelo tempo histórico em que vivo, onde as sequências não-lineares e as "não-certezas" fazem parte de nosso repertório sensorial e cognitivo. Não se trata de estar ao sabor do vento, mas de estar disponível para o encontro e o acontecimento. Aproxima-se, dessa forma, dos conceitos de dialogismo e acontecimento desenvolvidos por Bakhtin.

Para contextualizar essa opção e a minha trajetória começo narrando um pouco do vivido no campo. A descrição do campo de pesquisa e dos sujeitos e o critério de escolha da escola serão melhor detalhados no capítulo 3. Por hora, é necessário situar o leitor, informando que a pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, com alunos do sétimo ao nono ano, através de oficinas. As oficinas se constituíram como disciplinas eletivas, formato que já fazia parte do currículo dessa escola. Os alunos têm a opção de escolher uma disciplina eletiva, independente da série e turma à qual pertencem, e isso é feito no início de cada semestre.

É necessário explicar também que algumas vezes utilizarei o pronome "eu" e em outros "nós" para me referir à experiência vivenciada na escola. Isso se explica pelo fato de não ter estado sozinha na escolaInicialmente estava acompanhada da mestranda Andréia[1], minha querida companheira, e juntas fizemos os primeiros contatos, demos os primeiros passos, planejamos, criamos, compartilhamos as descobertas. Até que nos separamos, por força dos diferentes focos de nossas pesquisas. Mas aquele olhar, a partir de onde tudo começou, foi construído em conjunto e muito tenho que agradecer essa companhia, que me deu estímulo e me ajudou a imprimir o cuidado que seria necessário. Depois fui acompanhada pela professorada escola, Silvia David, nas oficinas subsequentes e também muito tenho a agradecer por ela ter aceitado trabalhar comigo e pelo muito que construímos juntas. Mesmo estando acompanhada, na maior parte do tempo usarei a primeira pessoa do singular para falar de algo que "em mim aconteceu", afetou, imprimiu marcas que são agora revisitadas pela escrita.

[1] Andréia Attanazzio da Silva, mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ.

1.1. Alguns pressupostos como ponto de partida

Alguns pressupostos, construídos na minha trajetória acadêmica, orientaram meus estudos[2]. Em primeiro lugar, parto do princípio que se faz necessário situar os jovens estudantes como sujeitos historicamente constituídos e, assim, a ação de observar suas práticas culturais permite esse olhar que contextualiza seus modos de ser, mediados pelos diversos elementos – materiais e não materiais - que estão presentes em suas experiências cotidianas.

O presente estudo parte dos limites da pesquisa de mestrado[3], que me trouxe a possibilidade de refletir sobre a relação de jovens com as tecnologias digitais, a partir de suas práticas como jogadores de jogos eletrônicos, ficando evidente que essa relação é marca da cultura na contemporaneidade. A maneira de perceber o mundo não está descolada dos diversos contextos pelos quais os sujeitos transitam e com os quais negociam sentidos, e da mediação dos artefatos técnicos de que fazem uso e que incidem sobre suas produções de sentido.

Apesar de entender que as juventudes são múltiplas e que não se pode amarrar o conceito de juventude[4] em um único perfil, me permito aqui trazer uma imagem que vem sendo atribuída ao jovem urbano na contemporaneidade como alguém conectado o tempo todo, que partilha conhecimentos, que estabelece redes de ações e relações, que tem no uso das linguagens hipermidiáticas[5] novas maneiras de aprender, de ler e se comunicar. É um novo sujeito cultural, que, diferente daquele formado na e pela cultura impressa, caracteriza-se por ser um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, como aponta Santaella (2005a).

Em outro texto (2002), a autora argumenta que "o advento de cada novo meio de comunicação, traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio" (p.46). Entendo que esses ciclos são constituidores de identidades, de valores e subjetividades que precisam ocupar as atenções de educadores e de todos aqueles que se interessam por pensar a Educação.

---

[2] As discussões que envolvem esses pressupostos serão aprofundadas ao longo de todo o texto da Tese, a partir da relação teoria-empiria. Apresento aqui um primeiro panorama para situar o leitor diante dessas questões.

[3] A dissertação intitulada "Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação", orientada pela Profa. Dra. Maria Luiza Oswald, foi defendida em junho de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.

[4] A discussão sobre juventudes será abordada no capítulo 2.

[5] O conceito de hipermídia está relacionado à junção entre multimídia e hipertexto e será aprofundado no capítulo 4.

Canclini (2008) afirma que “Os públicos não nascem, mas se formam, porém de modo diverso, quer se trate da era de Gutenberg ou da digital” (p.17), apontando que desde os primórdios da cultura de massa até os atuais tempos de cibercultura os públicos não são homogêneos, e podemos pensar que o que os constitui são as associações entre os diversos fatores que fazem parte de cada era e de cada momento em especial. Abro uma ressalva para observar que não estou trabalhando com a ideia de desenvolvimento cronológico dos meios de comunicação, visto que tanto as chamadas mídias de massa como as de função pós-massiva (LEMOS, 2007) convivem hoje e se complementam, mas utilizo apenas uma referência histórica.

Martín-Barbero (2002, 2006a) propõe uma ruptura com o modelo condutivista e com a ideia de receptor como vítima e sujeito manipulável, observando a relevância de se levar em conta as mediações históricas, sociais e culturais que se interpõem entre o emissor, a mensagem e o receptor. Desta forma, a relativização da influência dos meios passou a exigir um olhar do pesquisador que contemple variáveis como família, escola, trabalho, religião, bairro onde mora, práticas culturais, além de níveis sócio-econômicos, gênero e etnia, entre outros fatores que determinam a negociação de sentidos do receptor. Estas variáveis apontam a importância de se observar o “lugar de onde” esse sujeito recebe as mensagens. De que maneira o que se fala na igreja, na mesa de jantar com a família, no jogo de futebol com os amigos, no bate-papo informal nas calçadas ou nos ambientes de trabalho, irá mediar a maneira como cada um recebe e dá significado às mensagens, venham elas dos meios massivos ou dos de função pós-massiva.

Lemos (2007) observa que “Diferentemente dos meios de massa, os meios de função pós-massiva[a internet e suas diversas ferramentas como *blogs*, *wikis*, *podcasts*, redes P2P, *softwares* sociais e os telefones celulares com múltiplas funções]permitem a personalização, a publicação e a disseminação de informação de forma não controlada por empresas ou por concessões de Estado” (p.125). Então, mais que nos meios massivos, os meios digitais criariam outras possibilidades de ação para os sujeitos, que se tornam também emissores no processo.

Trago essa perspectiva para pensar de que maneira os sujeitos da educação negociam sentidos e constroem suas subjetividades. Pensá-los a partir de uma concepção de cultura – ou culturas - que está ligada “às suas crenças, aos valores que orientam sua vida, à maneira como é expressa sua memória, os relatos de sua vida, suas narrativas e também a música, atividades como bordar, pintar [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.157), ou ainda a relação com os artefatos tecnológicos que fazem parte de seu cotidiano e de suas práticas.

Assim, pensar a cibercultura como aquilo que é praticado e vivido pelos novos sujeitos culturais é pensar as mediações e tudo o que articula as construções de sentidos na contemporaneidade.

O desenvolvimento tecnológico veio mediando mudanças significativas nos sensórios e cognições dos sujeitos e desde o final do século XIXos aspectos relacionados à velocidade, agilidade e simultaneidade de ações foram também se tornando cada vez mais fatores que agregam valor aos produtos e aos comportamentos humanos. O uso do computador fortaleceu esse processo, instaurando novas dinâmicas do pensar e do agir, através de suas várias "janelas" abertas que determinam diversas ações ao mesmo tempo.

A possibilidade de sobrepor ou colocar lado a lado diversas telas, com conteúdos diferentes e que pressupõem ações diferenciadas em cada uma delas, foi se incorporando aos modos pelos quais os sujeitos se comunicam, trabalham ou se entretêm. E essa prática tornou-se tão fluente que, hoje, o mesmo instrumento que detonou essa nova lógica pode ser referido com o adjetivo de "lerdo", como na fala de um dos jovens entrevistados por mim no estudo de mestrado: "*Eu consigo dar conta, o computador que é meio lerdo, às vezes*", responde Diego, de 18 anos, quando perguntado sobre como consegue fazer muitas coisas ao mesmo tempo – como, por exemplo, jogar, conversar com amigos no *chat*, ouvir música, "baixar" um programa, trabalhar com *softwares* gráficos, procurar informações na Internet, etc.

O jovem interator impacienta-se diante das conexões lentas, dos demorados *downloads* e reclama desse instrumento, que já não acompanha mais o seu ritmo. Ele não se intimida diante das possibilidades tecnológicas, ao contrário, supera-as e as subjuga ao seu comando. É ele quem manda, contrariando todas as previsões catastróficas de domínio pela máquina. O mesmo jovem citado acima apontava como o computador está presente em sua vida:

> *É [...], 8 horas da manhã, eu já tô no computador. Eu acordo, eu vou lá, mesmo que eu não esteja fazendo nada, ponho uma música, dou uma arrumada na casa, tomo o meu café, mas tá lá o computador ligado... Já virou hábito. Quando falta luz, então, é o fim do mundo! [...]Acho que eu fico mais no computador que assisto televisão.* (Diego)

A familiaridade cotidiana com as interfaces digitais acaba por constituir novas formas de ver, de ouvir e de perceber, que são mais ágeis, mais rápidas e por isso, muitas vezes descritas como superficiais. Acredito ser importante situá-las nos contextos contemporâneos, sem valoração positiva ou negativa, já que a transformação nas formas de se comunicar, nos modos de ler e de atuar no mundo foi tão intensa que se torna difícil comparar situações e

práticas acontecidas há poucos anos atrás com as atuais, ainda mais por acionar modos cognitivos diversos daqueles que tínhamos como parâmetro até então.

Esses jovens sujeitos culturais se multiplicam, então, em vários afazeres e ambientes, distribuindo sua atenção de acordo com as dinâmicas das redes e do hipertexto e se espalham pelos diversos espaços-tempos aos quais têm acesso (virtuais e não virtuais). Ampliando essas possibilidades e aumentando seu potencial, a junção dos recursos da telecomunicação e da microinformática resultou na transmissão de dados em mobilidade que hoje marca as relações socioculturais.

A cultura da mobilidade é, portanto, o segundo ponto que considerei importante para orientar meus estudos. A mobilidade caracteriza o atual estágio da cibercultura, quando os dispositivos móveis e ubíquos fazem parte das ações cotidianas, principalmente dos moradores das grandes cidades. Dentro e fora da escola, o acesso às redes móveis de comunicação é hoje realidade para muitos jovens brasileiros, seja através do crescente uso de aparelhos de telefonia móvel ou de programas governamentais que começam a equipar as escolas públicas com os chamados "*laptops* educacionais*",* constituindo-se como prática cultural de jovens, que encontram na conexão em deslocamento e nas linguagens possibilitadas por essas mídias suas formas mais espontâneas de expressão.

"A união internacional de Telecomunicações considera que o celular é a tecnologia mais rapidamente adotada na história da humanidade", aponta Wagner Merije (2012, p.8). De fato, o crescimento dos usos dessa tecnologia aumenta de forma vertiginosa a cada ano. De acordo com a ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações), em fevereiro de 2013 havia 263 milhões de linhas ativas no Brasil, representando um número espantoso se considerarmos o total da população brasileira que, segundo dados do último censo realizado pelo IBGE, em 2010, é de 192 milhões de habitantes[6]. Outros dados informam que o número de celulares em nosso país é superior ao de computadores, o que se explica tanto pelo custo como pela agilidade e facilidade de uso.

Os aparelhos de telefonia móvel são cada vez mais aparelhos multifuncionais e permitem, além da comunicação através de fala e mensagens, uma infinidade de outras aplicações como produzir e reproduzir músicas e imagens (estas, através de fotografias e vídeos de boa qualidade), acessar a internet e suas redes sociais, fazer anotações, ler e escrever utilizando arquivos em formatos diversos, jogar, calcular, ter acesso à dicionários,

[6] Dados referentes ao último censo, de 2010.

revistas, livros e jornais, ler códigos de barra, compartilhar dados, utilizar aplicativos de geolocalização, pagar contas e o que mais a imaginação ousar e o mercado puder oferecer.

Com cada vez mais funcionalidades e um preço que aos poucos vai se tornando acessível a uma boa parte da população, o número de aparelhos celulares e *smartphones* vai crescendo, assim como o desejo de possuir aparelhos cada vez mais "*smarts*". Além disso, essas funcionalidades vão se mostrando extremamente apropriadas para um mundo onde a rapidez e o compartilhamento de informações e saberes tornam-se demandas, seja no universo do trabalho ou no âmbito das relações pessoais e familiares.

Finalmente, entendo que é preciso pensar que novas tecnologias não promovem inovações em processos educacionais por si só, descoladas de suas apropriações pelos professores e de projetos que levem em consideração de que modos são feitas as associações entre sujeitos e seus dispositivos.

Discorrendo sobre alguns aspectos das políticas públicas para inserção das tecnologias móveis nos sistemas educacionais do Brasil e de Portugal, Lucena, Linhares e Ramos (2012) apontam, porém, que

> [...] estas tecnologias tem adentrado na escola muito mais por uma questão política e mercadológica do que por uma solicitação pedagógica. É recorrente encontrarmos nos discursos políticos a justificativa de que inserir as TIC, e agora também as tecnologias móveis, é uma questão de modernizar da educação e de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Com este discurso se investe na aquisição de equipamentos e infraestrutura de rede sem fio, mas não se efetiva mudanças nos processos pedagógicos que permanecem fixos e imutáveis (LUCENA;, LINHARES ; RAMOS, 2012, p. 380).

Esse fato justifica os esforços para propor diálogos entre escola, universidade e instâncias públicas, visando a inserção das tecnologias de modo geral e, mais especificamente das tecnologias móveis, de forma a promover as mudanças que o nosso tempo demanda.

Para além do "aparelhamento" dos espaços educacionais é necessário conhecer as práticas culturais dos sujeitos, compreendendo as transformações ocorridas também nos modos de aprender. Os livros, o professor e a escola não são mais as únicas e legitimadas fontes de informação e conhecimento. Os saberes circulam e se constroem, cada vez mais, colaborativamente. Os jovens que fazem parte dessa pesquisa são unânimes ao afirmar que para qualquer tipo de informação ou pesquisa escolar a primeira opção é sempre a internet. É nos ambientes virtuais que vão buscar seus pontos de partida para qualquer ação, desde as mais corriqueiras, como encontrar determinado endereço até as mais complexas, como a elaboração de textos ou apresentações escolares. Eles confiam na Rede e sentem-se à vontade exercendo seus papéis de exploradores. A esse respeito Guillermo Orozco Gómez observa:

> Outra faceta da mudança diz respeito às fontes legitimadoras das aprendizagens. Antes, o livro que o professor trabalhava na sala de aula tinha a 'última palavra'. Agora, a última imagem está na tela e a última palavra quem tem são os sujeitos-audiência e seus olhos: "Se vejo na tela, acredito, é verídico; se não vejo, posso duvidar e desconfiar" (OROZCO GÓMEZ, 2006, p.96)

Os caminhos para o conhecimento são também traçados pelo próprio aluno, que não apenas recebe, mas produz, compartilha e reconfigura informações e saberes: "O processo de aprendizagem, próprio do paradigma que possibilita a tecnologia informacional, ocorre por descobrimento (exploração), não por imitação (reprodução), como foi o caso predominante até agora em muitas culturas e na própria educação escolar". (OROZCO GÓMEZ, 2006, pp.96,97). A dinâmica de aprender-ensinar é, desta forma, dialógica, já que pressupõe a construção conjunta, a parceria entre os diversos sujeitos que estão nas diferentes redes, entre alunos, entre estes e o professor e nas associações entre sujeitos, dispositivos, ambientes etc.

1.2. Das primeiras impressões à construção do objeto

> *Pesquisar é antes de tudo inquietar-se, é questionar a realidade procurando respostas sempre temporárias, pois no contato com as mesmas, novas inquietações engendram-se levando-nos a busca incessante de novas respostas e explicações. Nesse processo, o pesquisador busca a princípio parcerias intelectuais e teóricas colocando a teoria num lugar de destaque. Contudo, o objeto só desvela-se na interface entre o referencial teórico e o campo de pesquisa.* (SANTOS, E.; OKADA, 2004)

Dessa forma as pesquisadoras Edméa Santos e Alexandra Okada iniciam um texto que nos reporta à dinâmica de pesquisas que têm como pressuposto o movimento constante entre teoria e empiria. Nas tradições mais clássicas, continuam as autoras, o campo de pesquisa apenas legitimava o referencial teórico adotado. Essa não é a posição assumida pelas pesquisadoras nem a que move meus estudos. Para elas, tanto como para mim "O campo de pesquisa é [...] entendido como espaço fundante e seminal, dele emergirão as falas autorizadas dos sujeitos, que juntamente com o referencial teórico engendrarão a autoria do professor pesquisador na construção do processo-produto da pesquisa acadêmica" (SANTOS, E. e OKADA, 2004, p.1).

É, portanto, um trabalho de idas e vindas, onde o pesquisador recorre ao referencial teórico para compreender aquilo que aparece no campo. Entendo também que nosso olhar sobre o campo está embebido em nossos conhecimentos e vivências, ou que esse olhar é fruto

das “diversas vozes que nos constituem”, como aponta Bakhtin, e é por isso mesmo que esse movimento é o que alimenta a pesquisa, ao confrontar o já conhecido com o inesperado do encontro e a partir daí suscitar a busca pelo referencial, que irá renovar os olhares e assim por diante, numa espiral contínua. Nada estava dado e tudo foi construído na relação com os sujeitos, naquele espaço, com as teorias que faziam parte do meu repertório ou que passaram a fazer a partir de novas necessidades e com todos os elementos que participaram de cada encontro.

Assim, entrar naquele espaço cheio de vozes, risos, burburinho, movimentação, foi especial. Eu, me sentindo um pouco estrangeira... Estava prestes a invadir aquele espaço, com minha sede de pesquisadora, atenta aos detalhes, espiã do alheio... Mas não! Eu não era tão estrangeira assim! Em primeiro lugar a acolhida tinha sido maravilhosa! Tanto por parte do professor que me abriu as portas da escola[7], como por parte da direção, da coordenação e dos demais professores. O ambiente também me acolheu. Aquele espaço iluminado, arejado, alegre, me fez sentir bem-vinda de imediato. Mas principalmente os alunos... eles me acolheram de imediato! A saudade que eu tinha de estar entre alunos – e já fazia algum tempo que eu não estava entre jovens daquela faixa etária – e as boas recordações de minha longa experiência como professora e coordenadora do segundo segmento do ensino fundamental me faziam sentir absolutamente à vontade. Então, eles, os alunos, me acolhiam sorridentes, por serem eles mesmos e por representarem parte da minha memória e da minha alegria de estar ali. A juventude na maioria das vezes não olha desconfiada, de viés; a juventude abraça a novidade. Eu era uma novidade, mas não uma novidade que se sobressai pela estranheza; era mais uma possibilidade para jovens que olham o novo “como uma possibilidade”. Se por algum momento eu havia ficado reticente ou cerimoniosa, isso se desfez rapidamente e logo eu conversava e brincava com alguns jovens, como sempre fiz com meus alunos, de modo espontâneo e horizontal, como quem trata um amigo de longa data.

Ao rever as fotos de nosso primeiro encontro – a escolha das eletivas – percebo que a empatia estabelecida naquele momento fez toda a diferença para tudo o que veio depois. Os alunos nos procuravam para saber mais sobre a eletiva/oficina, cuja proposta consistia em solicitar aos jovens que produzissem imagens que eles relacionassem com suas experiências de vida, que pudessem ser mediadoras de um diálogo para que juntos pensássemos sobre o que significa aprender nos atuais contextos sociotécnicos. Desde o primeiro momento nós – Andreia e eu - fomos incorporadas às dinâmicas da escola, conversando com os alunos,

[7] Lindomar Araujo, professor de artes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

ajudando a colar cartazes, a distribuir as cédulas onde eles deveriam apontar suas escolhas para a disciplina eletiva, fotogrando, filmando, nos misturando, enfim, à comunidade escolar. A temática, relacionada à produção de imagens (e também a possibilidade de usar os computadores, creio eu), fez da nossa proposta de trabalho uma das mais procuradas e tivemos que recusar alunos durante todo o semestre.

Figura 1 – Imagens feitas no dia da escolha das disciplinas eletivas

Eu me senti "em casa" e, mesmo tomando cuidado para não ser invasiva, procurando sempre pedir autorização e/ou sugestões, percebi que teríamos total autonomia para trabalhar. Não éramos somente pesquisadoras, mas duas professoras, responsáveis por uma turma de disciplina eletiva. Achei aquilo incrível!! Nem sei se a direção se deu conta do que estava nos oferecendo, já que eu nem era professora da rede.

E com aquele grupo de alunos pudemos experimentar e nos aproximar, tanto deles como das questões que poderiam fazer parte de nossos estudos – os possíveis caminhos. Hoje entendo que foi um período fértil, embora na época tenha ficado a sensação de frustração, de algo que parecia "*não acontecer nunca!*", como cheguei a anotar em meu diário de campo. Aquilo que eu pretendia que acontecesse, simplesmente não vinha à tona, não aparecia nem nas falas nem nas produções dos alunos. Mesmo que a escola tenha nos disponibilizado laboratório de informática, sala de aula, acesso aos *netbooks*[8] e liberdade para conduziros encontros, tudo parecia emperrado. A internet não funcionava, as páginas da *Web* demoravam a abrir, os *downloads* eram intermináveis, os alunos impacientavam-se com a situação, mas também não traziam as imagens de casa, como pedíamos, e as produções não saiam da imaginação – da minha imaginação. Meu interesse pelos sentidos produzidos pelos jovens

[8]A escola dispõe de *netbooks* que são utilizados pelos alunos nas salas de aula, conforme solicitação dos professores.

sobre suas experiências de vida a partir do trabalho com imagens não encontrava eco nos coautores da pesquisa Precisei, então, olhar atentamente, escutar atentamente e mudar o rumo.

Então, após essa primeira oficina de fotografia e micrometragens que durou um semestre, surgiua proposta de outra para o semestre seguinte, intitulada "Olhares sobre a cidade". Novamente, mais um semestre riquíssimo em experiências, muitas atividades e muitas novidades como, por exemplo, o trabalho que passou a ser realizado junto com uma professora da área de humanidades[9], a necessidade de incluir o uso das redes sociais da internet, a solicitação de alguns professores para que eu participasse de um projeto interdisciplinar[10] e outras tantas questões que não tinham sido previstas. A partir dos limites e de novos elementos que surgiam sempre, a terceira oficina "Cronistas da Cidade", relativa ao terceiro semestre, foi proposta. A relação com a cidade e os usos dos dispositivos móveis mediou a construção de conhecimento e as produções dos alunos a partir de uma intencionalidade pedagógica mostrou toda a potencialidade dessa mediação.

Dessa maneira, a intenção de **buscar conhecer de que modo os usos dos dispositivos móveis e ubíquos podem mediar a superação do desencontro entre as culturas juvenis e a cultura escolar**pode concretizar aquilo que me foi pedido pela banca examinadora[11] por ocasião do exame de qualificação: que o estudo fosse além da investigação sobre as subjetividades juvenis na cibercultura e desse "o salto" em direção à análise sobre a apropriação dos usos dos dispositivos móveis ubíquos pelo campo da Educação.

Se o contato inicial com o campo já vinha me sinalizando esse caminho, o exame de qualificação confirmou meu interesse. As tecnologias móveis e ubíquas podem representar uma inovação nas práticas pedagógicas, ampliando os espaços-tempos de aprendizagem para além das salas de aula e corroborando as já instauradas dinâmicas de colaboração e interatividade, características da cultura digital vigente. **Mas de que modo isso pode ocorrer? Que condições são necessárias para que essa aprendizagem aconteça? Que práticas podem ser inseridas nos processos escolares para favorecer essas dinâmicas? Como introduzir essas práticas sem que a "didatização" dos meios pese sobre a espontaneidade dos jovens estudantes?** São perguntas que ainda confundem e angustiam aqueles que se propõem a estudar essas questões e estamos apenas começando a "puxar o fio

---

[9] Essa escola faz parte de um projeto da Secretaria Municipal de Educação que prevê o regime de dedicação exclusiva para professores, atuando por núcleos de conhecimento (Humanidades e Exatas).

[10] Trata-se de projeto interdisciplinar realizado por três professores, focando os conhecimentos de português, ciências e geografia, por ocasião da *Rio+20*, Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, que ocorreu no Rio de Janeiro em junho de 2012.

[11] Participaram do exame de qualificação, realizado em abril de 2012, as professoras Lucia Santaella (PUC SP), Edméa Santos (UERJ) e Maria Luiza Oswald (UERJ).

da meada" que desfiará outras tantas perguntas. Longe de querer respostas definitivas, as perguntas servem para orientar nossas preocupações e ações no sentido de procurar práticas mais condizentes com os tempos vividos.

Foi assim, mudando de rumo, algumas vezes, que a pesquisa foi acontecendo no encontro, no contato - como acontecimento. A ação de pesquisadora envolvida, atenta ao que se passava, deixando-se tocar pela experiência, assumindo uma postura dialógica e a disposição para escolher novos caminhos diante dos diversos *links* que se apresentavam e abrir novas "janelas", trouxe a dinâmica hipertextual para a concepção metodológica da pesquisa e para a construção do objeto. Uma coisa ia levando à outra e num movimento constante os quatro semestres de convívio na escola, além dos outros tantos de estudo, me apresentaram várias faces e muitas janelas. Algumas eu deixei intocadas, outras foram escancaradas e outras ainda ficaram entreabertas, deixando passar uma nesga de luz. E todas tiveram sua importância e dizem algo sobre essa pesquisa e sobre essa pesquisadora: as que eu deliberadamente não abri, aquelas que inundaram o ambiente de ar e luz e as que me trouxeram pequenas visões, sopros de adivinhações e suposições. Pensando nessas últimas, vejo que foram fundamentais para as escolhas que fiz, baseadas na minha intuição, nos *insights*, nos pequenos detalhes que me levavam a construir outras formas de pesquisar, de olhar para o estudo, de elaborar estratégias e propor ações. Recordo Benjamin, no fragmento "Partida e regresso" de *Infância em Berlim por volta de 1900* (2000): "O rasto luminoso sob a porta do quarto, na véspera, quando os outros ainda estavam de pé – não era o primeiro indício de uma viagem? Não penetrava na noite infantil cheia de expectativas, como mais tarde, na noite de um público, o filete de luz sob a cortina do palco?" (p.82). Os indícios, as expectativas, o filete de luz e suas sombras ajudaram a traçar aquilo que se construía, passo a passo – ou *link* a *link* - na experiência da pesquisa.

Agora, no momento da escrita, novamente preciso fazer escolhas... e tudo é tão importante!! Porém, pesquisar é isso, não diz respeito somente às leituras e ao encontro com os sujeitos, mas ao encontro comigo mesma na escrita, que reelabora e constrói novos conhecimentos sobre o já vivido.

2. PESQUISAR COM JOVENS NA CIBERCULTURA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1. A pesquisa como construção dialógica

O seu olhar
Arnaldo Antunes / Paulo Tatit

o seu olhar lá fora
o seu olhar no céu
o seu olhar demora
o seu olhar no meu

o seu olhar seu olhar melhora
melhora o meu

onde a brasa mora
e devora o breu
onde a chuva molha
o que se escondeu

o seu olhar seu olhar melhora
melhora o meu

o seu olhar agora
o seu olhar nasceu
o seu olhar me olha
o seu olhar é seu

o seu olhar seu olhar melhora
melhora o meu

> As ciências humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se esse se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. (AMORIM, 2008, p.98)

Embora as teorias de Mikhail Bakhtin tenham sido construídas em torno da produção literária, a aproximação e apropriação que fazemos delas para pensar a pesquisa nas Ciências Humanas nos ajuda a entender as especificidades da relação entre sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, e os discursos produzidos na decorrência de tal relação. Como aponta Marilia Amorim, o diálogo que se estabelece entre os textos de um e de outro é o que se constitui como material da pesquisa, expressando a diferença e a tensão entre os olhares, sem que um apague o outro.

A ideia de que não haja uma fusão de vozes ou olhares, mas que o caráter de diálogo permita que no mínimo duas vozes sejam ouvidas e com elas os espaços-tempos que lhes são próprios, traz para a pesquisa a riqueza do conceito de exotopia. Sob essa perspectiva, o pesquisador, de seu lugar exterior, procura entender o ponto de vista do pesquisado, tentando enxergar o horizonte deste, ao mesmo tempo em que situa seu pesquisado em um ambiente, como quem coloca uma moldura e, a partir dessa delimitação, dá sentido ao outro, oferecendo uma visão que não é acessível a esse outro (AMORIM,2008).

Para Bakhtin (2003) “A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. [...]”(p. 379), e compreender o texto do outro requer um duplo esforço:

> A primeira tarefa é compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele. A solução dessa tarefa é muito difícil e costuma exigir a mobilização de um imenso material.
> A segunda tarefa é utilizar a sua distância temporal e cultural. Inclusão do nosso (alheio para o autor) contexto. (BAKHTIN, 2003, p.381)

Esse movimento de lugares e olhares abre espaço para um diálogo, que não é simétrico, em razão da posição exterior do autor ou do pesquisador, e que, portanto, não apaga uma ou outra posição. Em outro trecho, afirma o autor (ibid.): “Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente” (p.366). É, portanto, um diálogo nem sempre harmônico e, no dizer de Marilia Amorim (op. cit.) “é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento” (p.107), onde a tensão

não é algo negativo, mas é próprio da criação humana e altamente desejável, já que atesta a presença do outro.

É nesse sentido também, uma posição ética, na medida em que deixa transparecer os valores de um e de outro. Como pesquisador, a tensão exposta no texto aponta o lugar de onde falo e a presença de um outro que me escapa, que não sou eu, mas que se apresenta através do texto que está dentro do meu texto. Ser o outro na relação de pesquisa e ter os jovens sujeitos como o outro permite a compreensão e a resposta. A resposta é, portanto a possibilidade de diálogo e de alteridade. Falar é falar a outros que falam e, portanto, respondem, trazendo o imprevisto e possibilitando o estranhamento.

O conceito de exotopia traz, dessa forma, a tensão e a coexistência de sentidos opostos de monologismo e dialogismo que, de acordo com Amorim (2004) "parecem funcionar numa relação de figura e fundo que se alternam" (p.293) e que perpassam toda a obra do autor, apresentando ambos como necessários à construção de cada texto. Essa alternância me parece fundamental para o trabalho de pesquisa nas Ciências Humanas e foi com esse olhar que busquei impregnar todo o meu fazer investigativo e que, na verdade, vai além da ação de pesquisa e se torna ação na vida.

A posição que assumo para esse estudo, portanto, é a de pesquisador não isento, implicado no processo de pesquisa, numa relação dialógica com os sujeitos. Para isso, busco referência nas teorias de Mikhail Bakhtin, entendendo que o objeto é definido por nossa relação com ele e sua estrutura. O autor aponta, dessa forma, que é o nosso olhar, nossa interpretação e o sentido que construímos a seu respeito que define o objeto. Além disso, ao entrar em contato com os sujeitos da pesquisa, ambos - pesquisador e pesquisado - são alterados por essa relação, o que torna impossível desconsiderar a interação estabelecida nesse processo. É importante e necessário entender que os sentidos são construídos e compartilhados, e que a pesquisa produz-se numa relação dialógica entre sujeitos, com uma dinâmica de interação que dá sentido ao texto.

A pesquisadora Maria Teresa Freitas (2007), referindo-se à postura de pesquisador, apoiada em Bakhtin, afirma: "[...] mais que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária do pesquisador: ao participar do eventoconstitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe proporciona o encontro com o outro" (p.32).

Bakhtin (2003) traz a ideia de excedente da visão estética que ajuda a entender a concepção do olhar que completa o outro: "Sempre verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não poderá ver" (p.21). Essa afirmação aponta que o lugar de onde o

observador vê é único e que, portanto, seu olhar nunca coincide com o olhar que o outro tem de si mesmo. É importante, segundo o autor, que o excedente de visão de quem observa "complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste" (BAKHTIN, 2003, p.23). Os momentos de compenetração e de acabamento representam a possibilidade de um desdobramento de olhares, importante ao pesquisador, como sintetiza Marília Amorim (2007): "enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê" (p.14). Esse acabamento, porém, não aprisiona, como ressalta a autora (2008), "ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si" (p.97), pois ele dá ao outro aquilo que somente uma posição externa permite ver e entender.É nesse movimento de olhares e lugares ocupados momentaneamente que o conhecimento vai se construindo.

As ações que posso tomar em relação ao outro a partir do meu excedente de visão, só podem ser praticadas por mim, visto que são inacessíveis ao outro, porque ele ocupa um lugar diferente do meu. É nesse sentido que completam o outro naquilo que ele não pode completar-se. E é também sob essa perspectiva que o outro me completa, a partir de uma visão que eu não possuo de mim mesma. Daí a importância de buscar nas vozes, nos olhares, nos discursos dos sujeitos da pesquisa aquilo que me falta para entender determinada situação – o texto dentro do contexto.

Se para Bakhtin o objeto específico das Ciências Humanas é o discurso, entendo a necessidade de interagir com os sujeitos e seus discursos, que, por sua vez, fazem transparecer as mediações que os constituem e seus contextos culturais. Os sujeitos, aqui considerados em sua perspectiva histórico-cultural, são coparticipantes de todo o processo de pesquisa, na medida em que suas vozes trazem um conhecimento construído sobre a realidade vivenciada por esses sujeitos e que só poderá se mostrar através desse olhar e da interpretação que o pesquisador fará a partir desse olhar.

Freitas (2007) discorrendo sobre a pesquisa qualitativa de orientação histórico-cultural aponta a pertinência de tentar compreender os sujeitos envolvidos na investigação para compreender também seu contexto. Penso que para tentar compreender os jovens sujeitos da educação na contemporaneidade preciso favorecer sua expressão em idiomas que sejam de seu uso cotidiano e com o qual tenham intimidade. Se os artefatos tecnológicos e o uso das imagens fazem parte de seus modos de comunicação, eles podem facilitar a interação pesquisador/pesquisado e, consequentemente, a construção de sentidos compartilhados.

De acordo com Bakhtin (1976, *online*): "na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente" e é necessário levar em conta o "contexto extra verbal" dos enunciados, que

dá significado aos ditos e não ditos. Esse contexto, segundo o autor, compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores [...], 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação. Seguindo esse pensamento, o contexto extra verbal dá sustentação ao enunciado, mesmo sem a articulação verbal. Bakhtin nomeia de "presumido" o horizonte espacial e ideacional compartilhado por aqueles que estabelecem o diálogo e nos dá a entender a relação existente entre o dito e o não dito, já que "todo enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida" (BAKHTIN, 1976, *online*).

Quais **serão, então, os presumidos no tempo presente, que deveriam ser compartilhados por jovens e seus professores, facilitando o diálogo entre eles?** Essa foi a pergunta que o tempo todo esteve comigo durante a pesquisa e foi a busca desse ponto comum que motivou as ações empreendidas para compreender a mediação das tecnologias móveis como potencializadoras dos processos de aprendizagem e de ensino.

Pesquisar a/na cibercultura traz singularidades que precisam ser ressaltadas. Uma delas diz respeito à velocidade do desenvolvimento tecnológico, que opera mudanças estruturais na sociedade e que afetam, como já dito, os modos de subjetivação dos sujeitos. As transformações tecnológicas se dão num ritmo tal que se torna quase impossível acompanhar e mais ainda refletir sobre tais transformações. O que é "ponta de linha" hoje, amanhã já se torna ultrapassado num clique, ou ainda, num toque na tela. Assim, objetos, dispositivos e modos de usos estão em constante mutação e, consequentemente, reflexões feitas no início do estudo podem se tornar obsoletas ou insuficientes ao final da pesquisa, demandando outros olhares. Mas cabe também entender que a pesquisa é feita de seu trajeto e todas as reflexões fazem parte desse corpo de conhecimento construído, feito com as marcas de cada momento.

Outra questão refere-se às tensões entre familiaridade e estranhamento, que se constituem num jogo sempre presente na pesquisa em Ciências Humanas, e que, mais uma vez, evocam a noção de exotopia desenvolvida por Bakhtin. A dinâmica que alterna "olhar de dentro" e "olhar de fora" é afetada quando pesquisamos o tempo presente, já que, imersos nesse tempo, o distanciamento nos é mais difícil. Faço minhas as perguntas de Macedo (2012): "Como o pesquisador transita em meio a temáticas de sua época? Como olha para um tema estando imerso nele?"

A partir de uma abordagem filosófica, Agamben (2009) discorre sobre contemporaneidade, entendendo que o contemporâneo é aquele que adere e, ao mesmo tempo se distancia do próprio tempo.

> Pertence verdadeiramente a seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p.58,59).

Parece incoerente dizer que o contemporâneo é aquele que não coincide com seu tempo, contradizendo a definição do termo encontrada nos dicionários, mas o filósofo nos faz compreender, lançando mão da poesia "O século" do poeta russo Ossip Mandel'stam, que contemporaneidade é o movimento de olhar para traz e "quebrar as vértebras". Estar nessa quebra, ser essa fratura, faz do poeta o contemporâneo. Ou ainda quando usa a imagem do jogo entre claridade e escuridão: "contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro" (ibid., p.62). Quando estamos imersos no tempo presente conseguimos perceber a claridade, que nos envolve e que nos cega, mas raramente os escuros. Esse é o convite, pois, a perceber os escuros alémdas luzes. Não é tarefa fácil, mas é a tarefa do pesquisador, que, na relação com o seu tempo, tenta não coincidir totalmente com ele para se colocar na dobra, na fratura, epoder, dessa forma, refletir sobre o vivido e o não-vivido.

Discorrendo sobre os artistas cubistas Benjamin (1994) diz que "sua característica é uma desilusão radical com o século e ao mesmo tempo uma total fidelidade a esse século" (p.116), apontando também para esse deslocamento que tensiona a adesão e o questionamento. Em suas teses *Sobre o conceito de história*, Benjamin traz a figura do anjo de asas abertas que olha para traz, mas que é impelido para frente pela tempestade – o progresso. Mesmo seguindo com o sopro da tempestade, ele não vê apenas a "cadeia de acontecimentos", como algo natural e inevitável, mas enxerga também "as ruínas" (p.226). E sabemos que as ruínas têm para Benjamin uma conotação especial de algo que possibilita a reconstrução. No fragmento "O caráter destrutivo", Benjamin aponta a importância da destruição que converte tudo em ruínas, numa possibilidade de renovação, de rejuvenescimento.

> Alguns transmitem as coisas, tornando-as intocáveis e conservando-as; outros transmitem as situações, tornando-as manejáveis e liquidando-as. Estes são os chamados destrutivos.
> O caráter destrutivo tem a consciência do homem histórico, cujo sentimento básico é uma desconfiança insuperável na marcha das coisas e a disposição com que, a todo momento, toma conhecimento de que tudo pode andar mal. Por isso, o caráter destrutivo é a confiança em pessoa.
> O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas eis precisamente por que vê caminhos por toda a parte. Onde outros esbarram em muros ou montanhas, também aí ele vê um caminho. (BENJAMIN, 1995, p.237)

Como pensar, então as questões que se apresentam nos contextos sociotécnicos nos quais estamos imersos? Se a explosão tecnológica alterou as formas de informação e comunicação e instaurou uma nova ordem desestabilizadora da produção de subjetividade e se os jovens estão vivenciando essa nova ordem, cabe a nós, educadores e pesquisadores, tentar entender essas alterações, considerando as diversas linguagens produzidas em tempos ciberculturais e outras formas de aprender e de ensinar.

Minha intenção, nesse projeto, não é constatar o possível constrangimento de jovens e de seus professores diante de práticas escolares descoladas dos cotidianos dos sujeitos na contemporaneidade, ou responsabilizar metodologias tradicionais por fracassos e evasões. O que me proponho é investir em metodologias que, através derenovadas práticas investigativas, permitam ouvir o outro, colocando-me também no papel do outro para os sujeitos pesquisados, assumindo uma atitude alteritária e responsável para pensar os caminhos da educação nas sociedades complexas contemporâneas.

Talvez o maior desafio para os pesquisadores das Ciências Humanas na atualidade seja a construção de metodologias que levem em conta essas múltiplas e híbridas formas de comunicar-se. Por isso, entendo que a metodologia deve ser pensada junto ou em paralelo à construção do objeto. Uma metodologia construída a partir do contato com o campo, a partir das necessidades que se apresentem no trato com esses novos sujeitos culturais, que têm seus modos de subjetivação constituídos na relação com a cibercultura. Dessa forma, o objeto não está dado, nem é descoberto, mas é o **acontecimento** que se dá no encontro entre pesquisador e pesquisado.

A ideia do encontro ajuda a pensar o campo como o "cronotopos", conceito bakhtiniano que expressa "a materialização do tempo no espaço" no dizer de Amorim (2004, p.222). Assim, podemos pensar no cronotopos como o lugar compartilhado onde se vive, se desenrola a pesquisa, em determinado tempo e onde acontecem as relações entre seus atores. A autora aponta ainda que a metáfora da estrada é interessante para entender as possibilidades de mudança de rumo que o encontro proporciona e, portanto, sua dimensão alteritária. Tanto o inesperado como as diferenças compõem os caminhos ao provocar novas dinâmicas e construções. "O outro, justamente pelo fato de ser o outro, é imprevisível" aponta a autora (ibid., p.224), ressaltando porém que, diferente da estrada, o campo não é aberto e precisa de um fechamento, por conta dos objetivos da pesquisa.

É possível, também, pensar o cronotopos como esse lugar de associações, onde uma rede dos diversos elementos ou atores, ou ainda actantes[12], configuram as ações e as situações de pesquisa. A esse respeito, a Teoria Ator- Rede (TAR), que será discutida no item 2.2.2, pode ajudar a pensar as associações que se dão no campo e que também impulsionam os movimentos realizados durante o estudo. Nada está dado e tudo é construído a partir das particularidades de cada encontro, tudo depende dos rastros das associações feitas. Que elementos estarão presentes? Como serão feitas as associações no campo? Que ações serão produzidas?

É nesse sentido também que a dinâmica das estruturas hipertextuais se apresentou a mim como possibilidade metodológica e se aproxima dos conceitos bakhtinianos que privilegio na concepção teórico-metodológica do estudo. O caminho metodológico que foi construído no campo e os procedimentos que foram demandados a cada desafio e novas descobertas, me obrigavam a reestruturar as questões e percursos, e somente foram possíveis a partir de uma postura dialógica, aberta ao encontro. As mudanças ocorreram, então, a partir dos *links* que se apresentavam e de escolhas feitas baseadas no encontro com o outro no campo empírico. Os jovens estudantes com os quais me relacionei me apontaram os caminhos e o movimento estabelecido de forma dialógica foi também a dinâmica construída na relação teoria-empiria.

O mergulho no campo de forma intensa me permitiu um novo olhar sobre as questões que deveriam ser privilegiadas. O contato estabelecido cotidianamente, tanto na escola como nas redes da internet, em diálogo com as teorias que embasam meus estudos, fez surgir novas questões que imprimiram o movimento necessário para a construção do objeto e o desenvolvimento da pesquisa. É importante frisar que na perspectiva teórico-metodológica que adoto os desvios são bem-vindos quando surgem das situações construídas **com** os sujeitos, e isso implica em uma postura alteritária e dialógica, na medida em que não encapsula os acontecidos do campo nas teorias pré-concebidas. Assim, não entrei no campo apenas para confirmar ou rechaçar hipóteses, mas, imbuída da intenção de construir os dados do estudo junto com alunos e professores, deixando-me tocar pela experiência da pesquisa (LARROSA, 2002, 2008).

Argumentando contra a distância crítica na investigação educativa, Larrosa (2008) aponta que “talvez fosse interessante substituir a distância crítica por uma aproximação amorosa” (p.188). O autor pontua ainda que “o sujeito da experiência não é um sujeito

[12] O termo actante é utilizado na Teoria Ator-Rede para designar aquele que realiza a ação, seja ele humano ou não humano.

intencional, nem crítico, nem jurídico, mas um sujeito atento" (p.189). A atenção seria, então, o inverso da intenção, estando relacionada com "estar presente", com o cuidado, com a escuta e com a espera (LARROSA, 2008, p. 190, 191). Estar presente nos faria atentos para outros modos de ver, de dizer e de pensar, que considerasse as posições alteritárias na investigação. Alteridade que pressupõe o outro e compartilha as experiências singulares[13] de cada um a partir da possibilidade de resposta, do diálogo, das interações.

A dinâmica estabelecida com minha entrada no campo trouxe a perspectiva de inacabamento, ou de acabamentos provisórios, que alimentaram as ações, tanto no que se refere ao processo de pesquisa como também àquelas que se referem às práticas pedagógicas e aos desdobramentos que elas trouxeram para uma reflexão da própria escola. Inicialmente, mesmo que minha entrada na escola tenha sido feita com a proposta de uma postura ativa com a oferta de oficinas, eu não poderia imaginar o movimento que a pesquisa iria provocar.Com o desenvolvimento do estudo e as intervenções feitas, a escola, além de apoiar, passa a se interessar pela pesquisa que, na figura da pesquisadora, apresenta novos horizontes para a inclusão das tecnologias e me convida para auxiliar na implementação dos usos dessas tecnologias. Sou requisitada em diversos momentos, através da professora da escola que me acompanha na implementação das oficinas, e também de outros professores, a participar de alguns projetos, tendo a coordenação e a direção apoiado essas requisições.

Meu envolvimento, portanto, foi intenso e o caráter de pesquisa que interfere nos cotidianos da escola se sobressai, sendo impossível não pensar hoje, a partir do distanciamento que a escrita me proporciona, em tudo o que a minha presença naquele espaço modificou. As mudanças se fizeram sentir mais diretamente na professora e nos alunos que participaram das oficinas, mas também em toda a comunidade escolar (demais alunos, equipe pedagógica, inspetores e equipe administrativa) e nas relações com o conhecimento produzido naquele espaço escolar. A opção que fiz inicialmente foi a de não denominar o estudo como pesquisa-intervenção e, em vez disso, descrever o processo como pesquisa realizada através de oficinas, apoiada no referencial bakhtiniano de dialogismo e na dinâmica hipertextual. Porém, durante todo o percurso e ainda mais agora, ao olhar para todo o processo, vejo a pertinência de entender o termo intervenção para caracterizar esse estudo. Apoiada em Castro (2008), Jobim e Souza e Salgado (2008) e Freitas (2002, 2007), e ainda ancorada nos pressupostos trabalhados por Bakhtin, assumo que minhas ações na escola mudaram os próprios rumos da construção de conhecimento realizada ali e da introdução das tecnologias

[13] A noção de experiência coloca em xeque a concepção de indivíduo (psicologia), que difere da ideia de sujeito singular, ou seja, aquele que vê o mundo de uma maneira singular, marcada pela experiência.

nos processos e práticas escolares. Se elas vão permanecer, mesmo depois de minha saída, ainda não sei. Mas vejo/ouço os ecos da pesquisa e entendo, com Bakhtin e Larossa, que todos saíram modificados dessa experiência.

Pesquisa-intervenção é aqui entendida como o entrelaçamento entre aquilo que se investiga e o modo de investigar (CASTRO e BESSET, 2008). De acordo com essas autoras, os estudos de pesquisa-intervenção têm crescido no campo da infância e da juventude, apontando "os desafios de se re-pensar os modelos canônicos de pesquisa baseados em uma distância entre pesquisador e pesquisado e em um controle do processo de pesquisa a partir da centralidade dada à posição do pesquisador" (p.11). Assim, as diferenças entre pesquisador e pesquisados aparecem e são levadas em conta como parte do processo de pesquisa, sendo uma opção política e ética, ao reposicionar crianças e jovens como sujeitos do diálogo. Ainda segundo as autoras, a pesquisa-intervenção mostra-se sensível ao questionamento sobre o artificialismo da situação de pesquisa em geral e admite os desvios, que provocam reflexões sobre os acontecimentos e podem redirecionar os estudos.

Castro (2008) observa que toda pesquisa pode ser considerada um ato de intervenção, uma vez que a presença do pesquisador e todos os dispositivos e procedimentos de pesquisa interferem e transformam aquilo que se deseja pesquisar, porém "*incorporar a intervenção do pesquisador no que é pesquisado*, esse se constitui o grande desafio do paradigma da pesquisa-intervenção" (p.29, grifo meu). A contribuição do pesquisador, seu compromisso com a transformação social e com o horizonte do pesquisado se traduzem numa implicação do pesquisador com a realidade pesquisada. Assim, assumir a intervenção como metodologia caracteriza esse tipo de pesquisa, entendendo que as marcas produzidas são estruturantes no/do processo de investigação.

> *A tarefa de investigar e pesquisar não se esgota em si mesma, mas assume uma dimensão ética, em que conhecimento e intervenção se conjugam, de modo a fazer da investigação um ato também educativo, instaurador de transformações nas formas de olhar e definir a própria experiência e a do outro.* (JOBIM e SOUZA e SALGADO, 2008, p.497).

2.1.1. A escolha dos procedimentos de pesquisa

Com base nos princípios acima apresentados, o estudo foi desenvolvido numa perspectiva em que o processo de investigação é visto como uma ação do pesquisador junto ao campo e também produz um significado para o sujeito pesquisado. Nesse sentido, a intenção de estar presente, de tomar parte, numa relação dialógica, onde pesquisador e pesquisado têm olhares complementares, apontou a oficina como possibilidade de produzir conhecimento compartilhado.

Ser um pesquisador implicado no processo e não propor uma isenção idealizada abre a possibilidade de não pesquisar "sobre", mas pesquisar "com" os sujeitos, e ao invés de coletar dados, me dispor a compartilhar perguntas. A dinâmica proposta para esse trabalho tem como pressuposto os movimentos de tentar enxergar horizontes e ambientes a partir dos diferentes tempos-espaços ocupados por pesquisador e pesquisados, tendo em mente que a pesquisa é também a escrita, é a interpretação que o pesquisador faz e que diversas vozes estarão presentes nesse texto, como ensina Bakhtin (2003).

Assim, em coerência com o referencial adotado, propus a **realização de oficinas**, que se sucederam por três semestres, com temáticas diferenciadas conforme as necessidades e direcionamento do estudo. Minha presença na escola contou ainda com mais um semestre de participação na disciplina eletiva "Jornal *online*", a pedido de professores da escola. As oficinas tiveram como ponto comum a mediação dos dispositivos móveis de comunicação nas práticas escolares. Primeiramente o foco era interagir com os alunos para entender de que forma os usos de dispositivos móveis de comunicação produzem mediações específicas na constituição de seus modos de subjetivação[14], e para isso a proposta foi a produção de fotografias e micrometragens com aparelhos celulares. Conforme a pesquisa avançou e o foco recaiu sobre a apropriação e utilização das tecnologias móveis em práticas escolares, diversas situações de mediação pedagógica foram propostas, utilizando sempre os dispositivos móveis – *netbooks* e celulares – conforme veremos no capítulo 3. Essa utilização levou em conta, em todas as atividades propostas, os usos que os alunos fazem das tecnologias móveis, com a intenção deaproximar as práticas culturais juvenis da cultura escolar.

É importante ressaltar que utilizarei preferencialmente o termo "celulares" para fazer referência aos dispositivos móveis de comunicação ao invés de especificar "celular", "celular

[14]Modos de subjetivação é aqui entendido pelo viés apresentado por Guattari, quando diz que "a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social" (GUATTARI e ROLNIK, 2007, p.40).

de última geração" ou "*smartphone*". Ao trazer a cultura dos alunos para o centro do diálogo, entendendo que essa diferenciação na nomenclatura não se aplica, visto que os jovens não discriminam os dispositivos em suas falas. Considero que o contexto dá conta de explicar se os dispositivos têm ou não a possibilidade de conexão com as redes da internet.

Nas oficinas, assim como nas entrevistas coletivas, as situações de dissimetria entre pesquisador e pesquisados não desaparecem, mas dispersam-se e os sujeitos tendem a se expressar de maneira mais livre, menos controlada. A oficina possibilita quebrar a artificialidade que muitas vezes pauta as situações de pesquisa. Nesse sentido, penso que favorecem as construções dialógicas, indispensáveis para o estudo, a partir do referencial adotado. Da mesma maneira, as entrevistas que aconteceram durante todo o processo se caracterizaram mais como conversas informais, feitas durante as próprias atividades. Mesmo que eu pedisse consentimento e informasse que estaria gravando nossas conversas, foram raros os momentos em que as formalidades dos procedimentos se impuseram e atrapalharam a fluência dos diálogos. Talvez pela própria relação de intimidade estabelecida entre mim e os alunos.

Além do mais, é preciso ressaltar, meu instrumento de registro não era estranho no ambiente, já que utilizei o celular para filmar, fotografar, gravar, anotar e navegar nas redes. Mesmo o meu aparelho sendo superior aos portados pelos alunos, ele não era um objeto estranho. Como todos portávamos nossos aparelhos, o meu era mais um no meio de todos e assim, a mediação dos dispositivos móveis, também como instrumento na pesquisa, foi determinante na relação estabelecida com os sujeitos e com o ambiente e merece o registro como marca de uma pesquisa que acontece entre 2011 e 2013, no seio de um contexto sociotécnico que traz especificidades para os procedimentos de pesquisa.

Outro ponto a ser ressaltado na relação com o campo foi minha posição como pesquisadora que assumiu a função de professora. Foram muitos os momentos, principalmente durante a primeira oficina, em que me questionei sobre essa sobreposição de papéis. Nessa ocasião, como já foi relatado, eu e a mestranda Andréia ficamos responsáveis pela turma, acumulando os papéis de pesquisadoras e professoras. Essa situação me trouxe grande desconforto, pois eu me perguntava onde estava o limite entre uma posição e outra. Na escola, de maneira geral, o professor representa uma posição de maior poder ancorada na hierarquia existente, que não cabia na pele da pesquisadora. Como pesquisadora a intenção era, justamente, dirimir essa hierarquia. Tendo sempre a consciência do lugar de onde falo e da posição que ocupo na relação pesquisador/pesquisado, sem negar as situações de poder, como pesquisadora eu buscava uma maior horizontalidade no diálogo. Como fazer isso se

precisávamos administrar as situações de conflito, dar orientações sobre comportamento, tínhamos o acesso às chaves dos equipamentos onde estavam guardados os *netbooks* ou a chave da sala de informática, deveríamos permitir ou não a saída para ir ao banheiro e beber água, autorizar os inspetores a deixar que os alunos saíssem de sala e portassem seus aparelhos celulares e tantas outras situações? Éramos autoridade.

A tentativa de me desvincular do papel de "autoridade absoluta" foi a mesma que sempre me conduziu como professora, já que na minha prática procuro estabelecer um clima de trocas com os alunos, sem me colocar como detentora de todo o saber, da "última palavra" ou da vontade de todos. Mas, de fato, não sei se consegui fazer isso na pesquisa ou se fui apenas uma "professora legal". Posso, porém, reconhecer que nossas atividades e dinâmicas estiveram à margem das formalidades exigidas normalmente pelos processos escolares. A característica de disciplina eletiva me proporcionou isso, mas, acima de tudo, creio, minha postura e meu histórico como professora. Transcrevo aqui um relato de minhas anotações diárias, datada de 12 de setembro de 2011:

> Ontem me vi no papel de controladora da disciplina como "professora", que por instantes não me permitiram o envolvimento. Isso me incomoda muito! Mas também outra situação interessante aconteceu: quando os alunos procuravam o melhor lugar de conexão com a internet, muitos se amontoaram na porta, alguns sentaram-se no chão e outros sentaram em cima das mesas e apoiaram seus notebooks na janela. Para mim foi uma situação natural e em nenhum momento eu pensei em proibir que se sentassem sobre as mesas ou no chão. Na saída, Andreia me falou sobre isso, com preocupação! Ela havia se incomodado com essa situação. Entendo que ela está muito próxima da sala de aula com rigores de disciplina (acabou de entrar de licença, trabalha com crianças e isso é importante na escola onde trabalha). Eu,professora de artes, exceto por uma escola católica sempre trabalhei em escolas que não tinham esse rigor. Nas minhas aulas os alunos podiam se sentar no chão e até no teto, se conseguissem, desde que não estragassem o material.

Essa passagem deixa transparecer uma diferença entre nossas atividades nas oficinas/eletivas e a exigência disciplinar nas demais aulas onde, de modo geral, a disposição das carteiras obedecia a tradicional distribuição em filas. Mesmo que eu tenha percebido uma flexibilidade da escola em diversas situações, o cuidado em manter as cadeiras e mesas enfileiradas na entrada e na saída das aulas era muito valorizado pela professora da escola e pela equipe de apoio e sempre me deixavam aflita.

Essas questões se diluíram de forma gradativa, durante o desenvolvimento da pesquisa. Na segunda oficina/eletiva, eu estava acompanhada por uma professora da escola e ela, então, assumia de modo espontâneo as questões relativas à disciplina e permissões de cunho administrativo. Mas pouco interferia no planejamento da oficina e somente aos poucos

foi se envolvendo. Até que, no terceiro semestre, ela continuou me acompanhando muito interessada no trabalho e se tornou bastante ativa, dividindo comigo planejamento e ações pedagógicas. No quarto e último semestre da minha permanência na escola, eu era apenas uma coadjuvante, dando suporte à criação do jornal *online*, e ela assumiu a direção da disciplina eletiva junto com outra professora da escola. A própria postura ou exigência em relação à disciplina e controle do espaço da sala foi se modificando e as fotos dos últimos encontros mostram claramente uma sala em "desordem", alunos com *netbooks* no colo, sentados em grupo, envolvidos pelo trabalho, e tudo isso com o aval das professoras, também focadas na realização das atividades.

2.1.1.1. O empréstimo de celulares

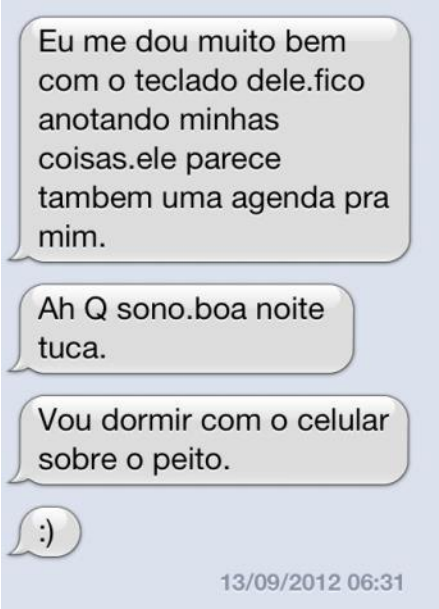
Uma das questões que se apresentou durante o estudo foi em relação aos recursos que os alunos dispunham – aparelhos mais ou menos "inteligentes", potência da máquina fotográfica, memória, sistema de créditos pré-pagos ou conta pós-paga, acesso à internet. A maioria dos alunos possuía aparelhos, mas alguns não e outros ainda usavam aparelhos emprestados de familiares e até de colegas. Como inicialmente minha proposta era observar os usos que eles faziam de aparelhos que tinham à sua disposição, essa questão foi irrelevante. Porém, com o direcionamento da pesquisa para as possibilidades de inclusão dos dispositivos móveis nas práticas escolares, percebi que eu precisaria criar uma situação favorável para essa inserção. Achei que não seria ético limitar a participação na oficina apenas aqueles que possuíssem dispositivos. Assim, mesmo resistente no início, assumi que para compreender as possibilidades de usos precisaríamos de condições especialmente preparadas. Para a oficina *Cronistas da Cidade*, realizada entre agosto e dezembro de 2012, coloquei três aparelhos celulares[15] à disposição para empréstimo aos alunos que não possuíam celulares ou cujos dispositivos não acessavam a internet. Esse empréstimo era feito em sistema de rodízio e os celulares, com acesso à internet e créditos disponíveis, eram emprestados aos alunos por uma ou duas semanas. Eles levavam pra casa, mediante um termo que eles mesmos assinavam e também mediante consulta feita aos pais pela professora ou coordenação da escola. Optei por

[15] A compra dos celulares e o custeio de créditos foram feitos com recursos da bolsa Faperj nota 10, e o modelo escolhido foi "Samsung Young".

um modelo intermediário entre um celular simples e um smartphone mais potente, cujo principal objetivo seria o acesso à internet.

O empréstimo de aparelhos suscitou também questões complexas, que muitas vezes me angustiaram. As mensagens enviadas para o meu celular por um dos alunos no primeiro dia do empréstimo me emocionaram e trouxeram a questão ética que perpassa esse empréstimo.

Figura 2. Mensagem de aluno enviada para o meu celular



Certamente a minha não foi uma boa noite de sono, na medida em que o imprevisto me jogou de encontro a uma realidade que eu não havia planejado e me trouxe a angústia de pensar se em nome da pesquisa eu teria o direito de suscitar o desejo, promover o encontro do jovem com seu objeto de desejo e depois retirar-lhe o aparelho. “Vou dormir com o celular no peito” ecoou na minha cabeça durante muitos dias e me fezquestionar a própria dinâmica de empréstimos.

Consegui resolver essas questões a partir de conversas com os alunos e o sistema de empréstimos funcionou de forma satisfatória. Poucos eram aqueles que não possuíam aparelho (e havia no grupo até alguns alunos com aparelhos mais sofisticados) e o tempo de permanência com celular ficou atrelado ao interesse do aluno e à participação ativa nas dinâmicas propostas. Alguns se lamentavam para deixar o aparelho, mas a maioria encarava aquela como uma situação que estava prevista e da qual eles tinham aceitado participar.

No decorrer de todo o tempo da pesquisa o número de alunos que adquiriu um aparelho próprio cresceu significativamente, refletindo também um desejo das famílias de oferecer essa possibilidade aos jovens.

2.1.2. O uso do Facebook como procedimento de pesquisa

A natureza da pesquisa em Ciências Humanas aponta para a especificidade do objeto, "ser expressivo e falante", que "nunca coincide consigo mesmo", que é "inesgotável em seu sentido e significado" (BAKHTIN, 2003, p.395), e por isso surpreende e nos impele ao movimento dialógico de construção contínua a partir das possibilidades de respostas. É esse movimento que possibilita o inesperado na pesquisa, a partir do encontro que se dá entre sujeitos no tempo e no espaço do campo empírico.

Foi assim que surgiu, por exemplo, o uso do Facebook, que não estava previsto nem no projeto de pesquisa nem na proposta das oficinas, mas foi uma "exigência" a partir das práticas culturais dos jovens, como será relatado adiante, e que se mostrou altamente eficaz como procedimento de pesquisa. Ao utilizar esse *software* pude estabelecer relações ainda mais estreitas com os jovens sujeitos da pesquisa, assim como com outros alunos da escola. Esse fato, por si, faz notar a proposição de uma metodologia que não se pautou em uma ideia de isenção do pesquisador e direcionou minha ação a uma participação atuante, mediadora e interativa.

Entendo que o Facebook se constituiu também como lócus da pesquisa, mas não ouso trazer os pressupostos da netnografia ou etnografia virtual para compor o diálogo teórico-metodológico, já que o uso do Facebook foi uma extensão das oficinas e da minha atuação presencial. Assim, as relações estabelecidas, os diálogos, as postagens e até mesmo as observações que realizei no ciberespaço foram consequência do que estava sendo desenvolvido no espaço escolar e aconteceram como acontece "na vida", de forma espontânea, a partir da cultura dos sujeitos envolvidos – alunos, pesquisadora e professores. Não posso deixar, entretanto de notar as especificidades dessas relações e destaco que aconteceram de dois modos: através de um grupo criado a partir de determinada atividade para propiciar o diálogo e a postagens de imagens e informações referentes à atividade (e que posteriormente se expandiu e está em funcionamento ativo ainda hoje); e também através da minha página pessoal, a partir do convite de "amizade" por parte dos alunos da escola (não apensas os participantes das oficinas).

O uso do Facebook e de outras redes sociais da internet durante o estudo será melhor discutido no capítulo 5, mas no que tange aos procedimentos de pesquisa, é importante notar que em nenhum momento eu estive anônima nas relações estabelecida na *Web*, como observadora apenas. Eu havia construído uma relação face a face com alguns alunos – o que

me conferiu credibilidade – e isso me deu o passaporte para frequentar suas redes. Muitos daqueles que me adicionaram como amiga no Facebook, fizeram, talvez, com o aval do meu pertencimento às redes de seus amigos. Mas de qualquer modo, eu me coloquei o tempo todo disponível para a relação, deixando aparente o lugar de onde falo: professora pesquisadora. Embora muitas vezes tenha entrado para ver as páginas pessoais dos alunos, acredito que isso não se configurou como "espionagem", já que, em primeiro lugar, essa é uma prática aceitável – e até mesmo desejável - nas redes sociais. As fotos postadas são para serem vistas e para serem apreciadas dentro dos álbuns criados. Além disso, como já foi dito, não fiquei apenas observando, mas estabeleci diálogos. Na tentativa de não ser invasiva, esperei para ser convidada a fazer parte das redes dos jovens, o que aconteceu intensivamente, até por alunos que não fizeram parte das oficinas. Ao todo foram aproximadamente 80 convites, devidamente aceitos.

Desde o início, a proposta não foi observar, mas dialogar, construir junto, e por isso escolhi a oficina como procedimento de pesquisa e também abri outras perspectivas de inter-relação com os sujeitos a partir das possibilidades tecnológicas que o próprio campo me apresentou, em consonância com os contextos sociotécnicos em que vivemos.

Pereira (2012), apoiada em Bakhtin, discorre sobre os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo do processo de pesquisa. É possível também trazer suas considerações para pensar a pesquisa com jovens e entender, como a autora, que esses lugares de alteridade estão presentes ao longo de todo o processo:

> [...] um longo e complexo processo que envolve a delimitação de um tema, a formulação de questões norteadoras, as filiações teóricas, a delimitação de um campo, a elaboração de estratégias metodológicas, as opções de análise e, ainda, um exercício permanente de pensar e escrever, que se estende da formulação das questões iniciais à circulação dos textos que resultam da pesquisa (PEREIRA, 2012, p.63).

Dessa forma, como aponta a autora, pensar, conviver e escrever são partes constitutivas da pesquisa que, no caso de tomar como referência a obra de Mikhail Bakhtin, requerem demarcar esses lugares de alteridade e assinar o pensamento, que se constitui como ato responsivo (ibid.).

A partir de agora, o desafio de trazer para o texto a riqueza das experiências é enorme. Como traduzir em palavras os risos, os olhares, a confusão e algazarra dos passeios, as reticências dos desconfiados, a cumplicidade, as trocas de mensagens, as "curtidas" e as indiferenças? Cada postagem, cada mensagem, cada imagem produzida, merece um olhar atento e sensível. A escrita é o momento de recriar e trazer as diversas vozes que constituem o

ato da pesquisa e que estiveram presentes todo o tempo – jovens, professores, toda a equipe de atores da escola, autores que me acompanham, colegas do grupo de pesquisa, orientadora, pessoas com as quais conversei e a minha própria voz.

Na passagem entre campo e escrita algo se modifica, algo se perde para a construção de outro "corpo", uma materialidade propiciada pelo trabalho com o discurso. A escrita, como discurso sobre o discurso, permite sair da dicotomia entre o subjetivismo do sujeito e o objetivismo do objeto na produção de conhecimento sobre o vivido. Talvez, então, o discurso que se traduz pelo "olhar sobre o olhar" possa também construir um novo corpo de significações e essa dinâmica favoreça as construções dialógicas.

É, portanto, baseada nesses pressupostos que situo a escolha de uma metodologia que traz para a pesquisa as diversas vozes que poderão ser ouvidas, em múltiplas linguagens, em diferentes espaços-temporais. É a procura pelo olhar do outro, "que melhora o meu". Se as Ciências Humanas trabalham com o discurso, é através dos diálogos que pretendo construir este texto que proponho.

> *Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]* (BAKHTIN, 2003, p. 379).

2.2. A pesquisa com jovens

O meu interesse pelas práticas culturais juvenis vem da atuação como professora de artes e coordenadora do ensino fundamental, que durante muitos anos pautou minha vida profissional. No estudo de mestrado[16], tendo como base os Estudos Culturais, pude compreender a importância das mediações na construção da cultura e encontrei alternativas para encarar os jovens como produtores e não apenas consumidores inadvertidos da chamada cultura de massa. Entender os sentidos que eles produzem sobre os artefatos culturais de seu tempo com base nas mediações passou a me interessar como pesquisadora e, principalmente, como educadora.

[16] Trata-se da dissertação de mestrado intitulada "Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação", orientada pela Profa. Dra. Maria Luiza Oswald, do ProPEd / UERJ, defendida em 10 de junho de 2008. Disponível em: http://www.proped.pro.br/

De acordo com Melucci (1997) os jovens, como agentes sensíveis e perceptíveis da cultura contemporânea, expõem as complexidades das sociedades e das relações que se estabelecem nesses contextos, desafiando adultos a entender e reconhecer as mudanças, estejam elas aparentes ou não. Assim, buscar entender a mediação tecnológica nas produções de sentido de jovens tem sido o foco dos meus estudos desde então, na tentativa de estabelecer um diálogo com o campo da Educação, pensando práticas e políticas que contemplem o contexto sociotécnico no qual estamos inseridos.

Autores como Rossana Reguillo (2003), Paulo Carrano (2000;2007), Juarez Dayrell (2003) e Lúcia Rabello de Castro (2004), dentre outros, entendem que juventude não pode ser definida puramente por delimitações biológicas ou de idade, mas se constitui nos contextos de onde emerge e está inserida, tomando faces próprias em diferentes tempos históricos, grupamentos sociais e culturais. É, portanto, uma categoria socialmente produzida.

A esse respeito Carrano (2000, *online*) afirma que aquilo que "chamamos de juventude não existe em abstrato. Os jovens são sujeitos de um processo histórico concreto no qual há pesos, medidas, densidades, cores, cheiros, formas e conteúdos específicos".

Frente à complexidade da questão da juventude é necessário questionar as abordagens parciais e as imagens produzidas, que interferem nas maneiras de compreender os jovens, tais como a de que a juventude estaria relacionada à transitoriedade, imaturidade, hedonismo, irresponsabilidade, liberdade, incompletude etc. "De maneira geral, grande parte das imagens produzidas a respeito da juventude e as tentativas de defini-la trazem, em maior ou menor grau, a ideia de incompletude" (FERREIRA, 2008. P.31), daquilo que lhes falta, e isso dificulta a compreensão de que a juventude apresenta "uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais" (CARRANO, 2000, *online*).

Assim, assumo a mesma posição adotada por ocasião do mestrado:

> Considerar a juventude como parte de um processo mais totalizante de constituição dos sujeitos e não como uma etapa de preparação com fim determinado, que será superada com a entrada na idade adulta [...]. A juventude, encarada como um conjunto de experiências vivenciadas em um contexto social, operando "*transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida*" (DAYRELL, 2003), caracteriza esse processo, [...] originando diversos modos de ser jovem e justifica a utilização do plural "juventudes", para referência a essa categoria. (FERREIRA, 2008, p.33)

Faz-se necessário pontuar minha opção pelos termos *jovens* e *juventudes* para fazer referência aos sujeitos da pesquisa, alunos de sétimo a nono anos do ensino fundamental, com

idades entre 12 e 16 anos, baseada no campo da sociologia, ao invés de usar *adolescentes* ou *adolescência*. De acordo com Leite (2010)

> A diferenciação etária entre os termos jovem e adolescente não é consensual nos diferentes campos acadêmicos que se ocupam de tais questões, nem tampouco entre gestores de políticas públicas, ou mesmo no senso comum. Em geral, na produção acadêmica, a opção por um ou outro termo não se dá propriamente em função da idade que se aborda, mas, sim, por conta do seu campo de inserção. Percebe-se que a expressão adolescente é mais frequente nos estudos do campo da psicologia, enquanto a sociologia costuma dar preferência às palavras jovem e juventude, incluindo, nessa identificação, os jovens mais jovens (FREITAS, 2005, ABRAMO, 2005, SPOSITO, 1997). (LEITE, 2010, p.55)

Uma questão importante a ser considerada é que faço nesse estudo uma tentativa de repensar o social a partir dos estudos da Teoria Ator-Rede (questão que será aprofundada no item 2.2.2), sabendo que não é fácil se desprender de toda uma concepção sociológica tradicional que está na base de nosso pensamento científico. Muitas vezes as tensões deverão aparecer a partir dos referenciais com os quais trabalho. Assim, por exemplo, a própria concepção de juventude, a partir da sociologia da juventude, poderia ser revisitada sob essa ótica, já que é possível entender que a afirmação "a juventude não deve ser entendida sob aspectos puramente biológicos e etários" pode ser relativizada, ao se considerar que o social é formado pela associação de diversos agentes, inclusive os biológicos e etários. Mas entendo que o termo "puramente" dá conta de fazer entender essa limitação ou de trazer para a discussão dos conceitos outros elementos. Tento, dessa forma, estabelecer o diálogo entre essas abordagens para o termo "social", que nem sempre é harmônico ou óbvio, mas que se constitui como um embate e questiona minhas próprias convicções construídas até aqui.

Assumo, ainda, que a pesquisa com jovens está determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos e que interfere na nossa relação com eles e com o conhecimento científico produzido.

> Adotar determinada concepção de infância e de juventude convoca o pesquisador a assumir as consequências de tal concepção do ponto de vista da condução do dispositivo de pesquisa, ou seja, articular consequentemente teoria (quem é a criança [e o jovem]?) com a metodologia (como pesquisar com crianças e jovens?) (CASTRO, 2008, p.21).

Assim, realizar uma pesquisa com jovens que são reconhecidos e legitimados enquanto atores sociais pressupõe desenvolver procedimentos metodológicos que estejam atrelados aos princípios teóricos que fundamentem a categoria juventude com base nesta perspectiva, concebendo-os como sujeitos competentes para o diálogo, capazes de compreender suas experiências e produzir conhecimento a partir do vivido. A partir dessa

premissa, o conhecimento produzido não é apenas do pesquisador sobre o jovem, mas aquele criado a partir do encontro pesquisador/jovem, "sujeitos que *sabem* e são diferencialmente competentes para lidar com seus mundos" (CASTRO, 2008, p.27, grifo da autora). É, pois, uma concepção que abandona a visão do jovem como ser em desenvolvimento, que pauta a maior parte dos documentos oficiais e também de muitas pesquisas que trazem abordagens focadas na tutela de crianças e jovens.

Miriam Leite (mímeo) pontua que embora haja diferenciação no que se relaciona à identificação do adolescente, tanto na Convenção Internacional dos Direitos da Criança como no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), o maior fator de identificação nos dois documentos é o estado de *desenvolvimento,* apontando o "efeito performativo explicitamente pretendido pelos documentos" (p. 6). O estado de desenvolvimento justifica a proteção e subalternização da criança e do adolescente. Nos documentos, analisados pela autora, existe um certo grau de autonomia, sendo, porém, "anunciada e negada ao longo dos textos", a partir de condicionais: "se a criança for capaz de formar seus próprios pontos de vista[17]"; "sempre que for possível[18]" e outros termos que levam sempre a uma diminuição da ação de crianças e adolescentes e à afirmação do poder decisório final que cabe ao adulto (p.7).

A questão da autonomia é particularmente relevante quando se trata de alunos dos últimos anos do ensino fundamental, conforme aponta a autora (mímeo), já que o estudante do ensino médio, pela proximidade com o mundo do trabalho, ganha o *status* de jovem e maior autonomia, independente da faixa etária, enquanto estudantes do ensino fundamental são identificados com a infância, mesmo aqueles com idades entre 13 e 16, alunos de 8º e 9º anos. Esses "jovens mais jovens", que caracterizam os sujeitos dessa pesquisa, são, de forma geral, qualificados nos documentos oficiais como crianças e adolescentes, sendo alvo de ações protetoras e tutelares.

Existe uma ambivalência ou paradoxo nos discursos "que afirmam tanto a autonomia quanto a incompletude e a necessidade de tutela dos jovens adolescentes" (LEITE, mímeo). É um discurso dúbio que deixa o próprio aluno sem saber ao certo qual o seu raio de ação. Fala-se muito hoje na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na concepção de "aluno protagonista[19]". Mas será que ele realmente é protagonista? Em que situações ele é autônomo e em quais ele é tutelado? Até onde vai a autonomia do aluno? Até onde interessa que essa

---

[17] No Artigo 12 da Convenção Internacional dos Direitos da Crianças.
[18]No Artigo 28 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobre questões de adoção.
[19] De acordo com a Secretaria de Educação, um dos objetivos do GEC é a ênfase ao protagonismo juvenil, "para que o aluno se perceba como protagonista de sua própria vida, autônomo". Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1055352

autonomia vá? Será que esses jovens se sentem protagonistas dos seus roteiros de aprendizagem assim como o são nas redes da internet? Levando-se em conta as limitações que discutiremos ao longo desse texto, considero que esse protagonismo também é limitado e a concepção de infância e juventude que é praticada nos contextos escolares está longe de abarcar a complexidade das existências infantis e juvenis.

Em diversas situações que a pesquisa propiciou, pude perceber o quanto equivocada é a pretensão que o adulto tem de que está mais apto a entender e julgar as situações, ou de que o jovem aluno precisa ser conduzido nas ações que empreende. As questões éticas que encontro nos textos produzidos no âmbito da oficina de crônicas, publicados *online*, me permitem questionar quem precisa de tal condução. Transcrevo aqui alguns trechos[20]. No primeiro, Morghanna traz uma reflexão sobre a possibilidade de "delação" de um aluno que supostamente havia "matado aula" e suas implicações éticas. "Seria certo? E se eu cometesse alguma injustiça?" Indaga a jovem, demonstrando uma "maturidade" que por vezes falta em muitos adultos.

> Hoje minha professora passou um trabalho escolar simples. Fazer uma crônica sobre qualquer imagem que eu registrasse em minha câmera. Parece simples, mas na verdade é algo complexo. O que fotografar? E onde fotografar? O que escrever?
> Esses são meus pensamentos dentro do ônibus, quando de longe avisto um garoto que supostamente faltou à aula por motivos médico, na frente do metro, conversando com seus supostos amigos.
> ELE NÃO PARECIA NADA DOENTE.
> Ele matou aula, claro.
> Por um momento eu penso. Tenho uma câmera. Ele não havia me visto. Daria uma crônica e tanto. Mas hesitei. Seria certo? Eu não tinha certeza da minha afirmação. Não conhecia o garoto bem. E se cometesse alguma injustiça? Desliguei a câmera, suspirando. Não, não faria isso.
> Mas, e se...
> Tarde demais. O ônibus partiu, e eu junto com ele...
>
> (Morghanna, 12 anos. Publicado na página pessoal da aluna, no dia 15 de agosto de 2012. Na postagem a aluna marcou o meu nome e o da professora e português para sinalizar sua produção)

Nos escritos a seguir, as jovens Amanda e novamente Morghanna, questionam os lugares sociais nos quais se inserem, trazendo reflexões sobre o papel da mulher e as diferenças socioeconômicas da população, de forma sensível e atenta à realidade em que vivem. Podemos caracterizar essas jovens por "aquilo que lhes falta"?

---

[20] As transcrições dos escritos dos jovens serão feitas tal qual aparecem nas postagens feitas no Facebook, sem minha interferência no que diz respeito à grafia, concordância e outras regras formais.

Visitamos o museu da republica, aproveitamos para ir fazer um lanche no jardim, e logo observei algo que me chamou muita atenção, que foram os "garis". Fiquei observando o trabalho deles e delas. Percebi que as mulheres trabalham bem mais que os homens, enquanto elas estavam lá trabalhando duro eles estavam de bate-papo. Parei para pensar que nas outras atividades talvez isso também aconteça. Só pelo meu dia-a-dia já da pra saber que é normal o homem ser mais preguiçoso e as mulheres mais trabalhadoras e guerreiras. Tenho certeza que na vida de quase toda a população é assim, enquanto muitas mulheres estão trabalhando para viver bem tem muito homem dormindo ou de bate-papo com os amigos como os garis do jardim...

(Amanda, 12 anos. Publicado na página do grupo *Orsina+20*, no Facebook, em 21 de novembro de 2012)

Eu estava cansada de ficar em pé naquele metro quase lotado! Minha turma da eletiva "Cronistas da Cidade" estava rumo ao Museu da República, no bairro do Catete. Claro que não tinha um ônibus com ar condicionado nos esperando. Ao invés disso, ficamos com uma outra opção não tão agradável, mas que ao menos nos levaria ao nosso destino: andar com gratuidade no metrô. Seria legal se tivéssemos ao menos lugares para nos sentarmos, o que não era o caso.
Mas para melhorar o meu humor, na estação se não me falha a memória, Praça Onze, muitos locais ficaram disponíveis. Mas acho que aquilo foi a "Batalha dos assentos", pois todos "guerrearam" para conquistar um banco. Um banco que era meu sonho de consumo, no meio, nem muito longe ou perto da porta, logo foi ocupado por uma senhora. Aquilo foi frustrante! Lógico que ela provavelmente precisava do assento mais que eu, mas eu também estava cansada. Por mais que fosse errado, não parei de encara-la. Minutos mais tarde, a mulher do lado da tal senhora saiu do seu assento. Eu o encarei, tentada. Sem opção, me sentei ao lado da senhora.
Me impressionou quando ela puxou assunto, perguntou se eu e minha turma estávamos passeando. Eu disse que sim, para o museu da República. Ela perguntou, tímida, se eu achava aqueles passeios legais. Disse educadamente que sim, poderíamos ao menos sair um pouco da sala. Ela começou a dizer que sua filha morava na Baixada e não tinha tais privilégios, como ir para locais longes. Disse que sua filha adoraria frequentar os mesmos lugares que eu. Ela perguntou se os passeios eram frequentes e eu disse, envergonhada: mais ou menos...
E quando chega minha estação, me despeço da senhora e agradeço a Deus a minha sorte de andar de metrô...

(Morghanna, 12 anos. Publicado na página do grupo *Orsina+20*, no Facebook, em 20 de setembro de 2012)

Ao falar sobre a identificação do jovem adolescente, Miriam Leite (mímeo) provoca:

> Se o que o define/diferencia é a "condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento", depreende-se logicamente dessa afirmação que estar em desenvolvimento constitui marca identitária que especifica diferencialmente esse grupo social – mas a dúvida é irresistível: em que momento da existência não se está em desenvolvimento? (p.8, grifo da autora)

A ideia de incompletude, de falta, de "vir-a-ser", que pauta as concepções de infância e juventude traz junto as enormes contradições que, nos contextos sociotécnicos da

contemporaneidade, tornam-se ainda mais gritantes. Por um lado, eles são os *experts* em tecnologias e apresentam habilidades e cognições destacadas como extraordinárias por adultos formados a partir de outras mediações. Pais exibem orgulhosos os vídeos de seus filhos, íntimos das tecnologias, ou acionam seus conhecimentos infanto-juvenis para socorrê-los a lidar com os novos dispositivos. Professores também recorrem aos alunos mais experientes e saúdam as competências informáticas e comunicacionais de seus alunos, mas... somente em certas situações. Essa ressalva tem lugar por que no outro extremo, a suposta incapacidade de discernir "os perigos" e também "a boa e a má informação", justifica a proteção e a tutela. Mas se eles são os *experts*, não caberia exatamente a eles reconhecer as potencialidades e os limites da rede?

Na escola, a experiência do professor é considerada melhor que a do aluno por que "tem mais tempo". É medida, mensurada e qualificada pela quantidade de anos. Ao adulto, "voz da experiência" cabe autorizar a autonomia, decidir quando e como a voz do jovem adolescente será considerada. Benjamin, nos escritos sobre experiência dá a entender que experiência não é algo que se acumula, mas algo que transforma e, sobretudo algo que se vive. O sujeito está na experiência, ele a vive com suas dimensões cognitivas e sensoriais. "Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio" (BENJAMIN, 1995, p.16).

Para Larossa (2002), o sujeito da experiência é "como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo" (p.24) e tudo o que *nosacontece* produz marcas, deixa vestígios. Para o autor, o saber da experiência não pode se separar do indivíduo, não está fora de nós, não é uma cumulação progressiva de verdades, mas é subjetivo, pessoal e não se pode aprender pela experiência do outro.

Esse saber é diferente do saber científico e é o que nos permite produzir sentidos sobre o mundo e o conhecimento. Entendo que a experiência pode ser compartilhada e narrada – embora nem sempre caiba nas palavras -, mas que o sujeito que vive a experiência é afetado pelo acontecido de modo singular. Negar o saber da experiência do jovem é negar a própria construção de sentidos e supor que se poderia transferir o conhecimento sem essa produção de sentidos.

José Machado Pais (2005), autor português, faz um interessante jogo entre as palavras e os significados de "cara", "careta" e "coroa", termos utilizados pelos brasileiros para referirem-se a alguém, onde "cara" está relacionado à individualidade, à subjetividade, à cara própria; "careta" é utilizado por jovens para designar uma pessoa preconceituosa, cheia de

condicionamentos e valores ultrapassados; e "coroa" descreve uma pessoa de idade avançada e ideias retrógradas. Diz o autor:

> Contra o regime "careta" de estar na vida (dominada pelos "coroas"), há os jovens que reivindicam novas experiências de vida, implicando ser "descarado" – isto é, actuar com atrevimento, com imprudência até, "metendo" ou "dando a cara", "escancaradamente" (PAIS, 2005, p.54, grifos do autor).

Pais nos fala sobre um desencanto das juventudes com os modos tradicionais de fazer política. De fato, a desconfiança ou descrença nas instituições políticas e no poder "careta" que "não os representa[21]" aponta para um declínio no interesse dos jovens pela participação política da forma instituída.

Canclini (2005) aponta que nos cenários de incertezas, as utopias se evaporam e isso justifica a opção dos jovens pelo instante, pelo presente, e o fato de olharem "com ceticismo ou indiferença quem lhes fala de futuro" (p.210). Considerando os renovados modos de politização dos jovens e suas expectativas, o autor observa uma contradição entre visões convencionais da temporalidade social e aquelas emergentes nas culturas juvenis. Os jovens se defrontam com uma realidade polarizada: de um lado propõe-se às novas gerações que se globalizem como trabalhadores e consumidores, focados na concepção de progresso e desenvolvimento, e por outro crescem os riscos de serem excluídas dos mercados de trabalho e dos segmentos consumidores e de serem empurradas para a margem desses mesmos processos de desenvolvimento.

Refletindo sobre o que significa ser jovem hoje, Canclini (ibid.) entende que essa não é uma pergunta geracional, pedagógica ou disciplinar, mas "uma averiguação sobre o sentido intercultural do tempo" (p.209). É a pergunta de uma sociedade sobre seu futuro, é uma pergunta pelo tempo que vem.

O autor observa que

> Ao perguntar o que significa, hoje, ser jovem, verificamos que a sociedade que responde ser o futuro incerto ou não saber como construí-lo está dizendo aos jovens não apenas que há pouco lugar para eles. Está respondendo a si mesma que tem pouca capacidade, por assim dizer, de rejuvenescer-se, de escutar os que poderiam mudá-la (CANCLINI, 2005, p.210).

Rejuvenescer traz aqui a ideia de construir de novo, de considerar caminhos diferentes, de não se acomodar sobre o já vivido e fechar-se para novas possibilidades. Assemelha-se, assim, ao *caráter destrutivo* descrito por Benjamin num dos fragmentos de "Imagens do

[21] Referência à frase que se tornou simbólica nas manifestações que tomaram conta do país, em 2013, quando o descontentamento da população com a situação política e econômica levou milhares de pessoas às ruas e a manifestarem-se nas redes sociais da internet.

Pensamento". Para Benjamim, o caráter destrutivo é o que nos motiva a seguir buscando novos caminhos, indo além das ruínas que são produzidas pela necessidade de renovação. As ruínas são a tradição dinâmica, ao contrário de uma tradição imóvel que nega o novo. O caráter destrutivo é, para o autor, aquele que cria espaço, que tem necessidade de ar fresco, que é jovial, alegre, está sempre trabalhando de ânimo novo e tem a capacidade de remoçar. Ele é adversário do "homem-estojo" (aquele que busca a comodidade); ele vê caminhos por toda a parte e os desobstrui, pois "onde os outros esbarram em muros ou montanhas, também aí ele vê um caminho" [...] "O que existe ele converte em ruinas, não por causa das ruinas, mas por causa do caminho que passa através delas" (BENJAMIN, 1995, p.237).

Buscar o ar fresco e o rejuvenescimento da escola pode, então, passar por entender a cultura, que hoje é *ciber*, reconstruindo modelos educacionais a partir dessa cultura. A informatização da sociedade traz, em tese, o acesso e a inclusão de forma participativa, mas muitas vezes se mostra excludente ao reafirmar as desigualdades. Nos caberia, então, lutar pela diminuição das desigualdades de acesso, garantindo oportunidades para todos.

Ao investigar de que maneira os dispositivos móveis vem conferindo aos jovens potência para usar a mobilidade como forma de redimensionar "o pouco lugar" em que a lógica da racionalidade instrumental lhes encerrou, em "cultura juvenil móvel", entendo ser possível motivar a escola a rejuvenescer-se, repensando conteúdos e métodos de ensino.

2.2.1. Ser jovem na contemporaneidade: a emergência de uma cultura juvenil móvel

Como já mencionado, parto do entendimento dos jovens como sujeitos históricos e, portanto, é necessário "não perder de vista a relevância dos instrumentos técnicos, simbólicos e de linguagem na constituição das subjetividades juvenis" (FERREIRA, MATTOS, 2013).

Discorrendo sobre a cultura digital e de como ela representa a cultura contemporânea, André Lemos (2009a) aponta que o que alterou nossa relação com os objetos técnicos na atualidade foi o fato de que as tecnologias digitais tenham sido incorporadas pela Comunicação. Assim, as tecnologias não operaram transformações apenas materiais e energéticas, mas permitiram uma transformação comunicativa, política, social e cultural, a partir da apropriação social dos dispositivos da microinformática.

Apropriar-se desses dispositivos pode fazer toda a diferença para os processos de aprendizagem de jovens que nasceram imersos nos contextos da cultura digital. Os nós

cognitivos acionados, por exemplo, para explorar um mapa-múndi representado em um pedaço de papel ou no *Google earth* são diferentes e requerem olhares formados em diferentes bases referenciais. Para esses jovens, íntimos dos códigos e procedimentos informacionais, a navegação é intuitiva e os signos da hipermídia se ajustam mais aos seus modos de pensar e de construir conhecimento. Da mesma forma, a pesquisa em enciclopédias formadas por livros de capa dura já não parece mais fazer parte da cultura juvenil. Reproduzo aqui um trecho de minhas anotações de campo:

> Bruno sentou-se isolado do grupo. Ele, que normalmente é muito agitado, estava especialmente solícito e quieto. Arrumou todas as mesas e cadeiras para a turma para agilizar a distribuição dos *netbooks*. Estava muito focado na tela do seu computador. Quando cheguei perto, percebi que ele estava fazendo um trabalho de história, pesquisando informações em um *site* e me pediu para continuar. Sentei do seu lado e ele me disse que era atividade de recuperação de história. Tinha tirado 8 na prova de recuperação, mas precisava do trabalho para melhorar a nota. Aquela seria talvez uma das poucas oportunidades de pesquisar, já que Bruno não tem computador em casa.

A pesquisa para Bruno e seus colegas está diretamente ligada à possibilidade de acesso, mesmo que ele não possua os meios para o acesso contínuo. As tecnologias da comunicação trazem, portanto uma nova base de formação sensória e cognitiva que modifica os modos dos sujeitos se entenderem no mundo e qualificarem suas relações com o conhecimento.

Sem cair no determinismo tecnológico ao associarmos a marca da cultura aos artefatos, alerta Lemos (2009a), é preciso entender que "achar nosso lugar no mundo significa sermos seres políticos da comunicação e sermos seres da tecnologia, da transformação do mundo externo" (p.135,136). Os artefatos tecnológicos fazem parte de nossas vidas e povoam os cotidianos, caracterizam nossas práticas culturais e, portanto, pensar em cibercultura é pensar a cultura contemporânea. Cibercultura envolve muito mais que dispositivos técnicos e não pode ser compreendida apenas como a cultura do ciberespaço. Ela está na cidade, nas associações entre humanos e não humanos, nos dispositivos eletrônicos de que fazemos usos no dia-a-dia, nos deslocamentos pelos lugares que marcamos com nossos rastros, na conectividade e ubiqüidade e, sobretudo, nas novas subjetivações dos sujeitos que vivem a contemporaneidade.

Lemos situa a cultura digital não com o surgimento da informática, na década de 1940, mas com o desenvolvimento da microinformática, que coloca nas mãos de cada usuário o poder de produzir informação e que, cada vez mais, vai se tornando produção coletiva. Assim, o *personal computer* (PC) passa a ser o CC - computador coletivo ou conectado - e a fase em

que nos encontramos hoje é chamada pelo autor de CCM, ou computador coletivo móvel, que é "[...] cada vez mais uma computação que só faz sentido coletivamente, não individualmente" (LEMOS, 2009a, p.139).

Ao discorrer sobre os novos processos comunicacionais da cibercultura, o autor (2007) aponta que, diferente das mídias de função massiva que possuem um fluxo centralizado de informação e controle da emissão, as mídias de função pós-massiva liberam o polo da emissão, funcionando a partir de redes telemáticas, estabelecendo processos de troca multidirecional, com possibilidade de autoria e criação por parte de todos os usuários. Essa possibilidade aumenta de forma significativa com a difusão e crescimento de usos dos dispositivos móveis, especialmente os aparelhos celulares, que hoje não se limitam a promover ligações telefônicas, mas se caracterizam por ser um meio autoral, que permite produzir e divulgar informações.

Se vivemos um tempo de diluição de fronteiras, talvez a mais expressiva seja aquela que modifica as relações entre emissão e consumo de conteúdos. A barreira que separava o expectador ou leitor passivo e o produtor de informação é sensivelmente reduzida a partir dos usos das mídias digitais e da conexão em redes da internet. Isso é o que definitivamente caracteriza a nossa era e a nossa cultura, a cultura digital. Ter a possibilidade de produzir conteúdo e divulgar esse conteúdo, seja em forma de texto, imagem ou som, produz rearranjos sociais, políticos e econômicos que marcam novas formas de se entender como sujeito na contemporaneidade. Mesmo com todo o questionamento sobre os grandes conglomerados que atuam na internet, as grandes empresas que lucram milhões e passam a ter valor de mercado impensável até pouco tempo, e do controle de informação e dados de usuários, é inegável o potencial de autoria, criação, de expressão, alcance e visibilidade, além da existência de brechas para escapar dos controles. A utopia da sociedade em rede, da autonomia e do compartilhamento de conhecimentos torna-se mais viável com a computação coletiva em rede, embora existam reações para incorporar as práticas nascidas das dinâmicas de emissão e compartilhamento, próprias da cibercultura, em projetos privados de cunho comercial. Esse fato, porém, não tira as características de autoria e produção coletiva de tais práticas. Atualmente as mídias de função massiva como redes de televisão, de rádio e jornais abrem espaço para a participação e as produções dos expectadores e leitores. Vivemos um contexto sociotécnico que permite a qualquer pessoa registrar os acontecimentos diários e torná-los notícia. É a resposta dos meios massivos a uma demanda que passa a fazer parte das subjetivações dos sujeitos. É a cultura - marcada pelo digital e suas possibilidades - mediadora dos desejos, das cognições e sensibilidades.

As “lógicas” de protagonismo, agenciamento, interatividade, conectividade, compartilhamento, exploração e experimentação vem aparecendo em alguns estudos[22] como marcas de um novo sujeito cultural, que caracterizam principalmente os jovens usuários das novas mídias[23]. Essas marcas apontam para a possibilidade de ação e intervenção física nos processos de comunicação pelos sujeitos, a quem é facultado produzir conteúdo em conexão e traçar suas próprias rotas ou percursos.

Ao discorrer sobre o leitor imersivo dos ambientes informacionais, Lucia Santaella (2004) chama atenção sobre essa agência do sujeito, observando que ao mesmo tempo em que ele lê vai escrevendo uma outra história e se faz anunciar por um novo tipo de sensibilidade perceptiva: “[...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisseqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (p.33).

Nesse cenário, o “perder-se”, de forma não linear, é chave para abrir um leque de possibilidades e construções que acontecem numa enorme velocidade e em tal dimensão só possível a partir da digitalização dos dados. Pierre Lévy inicia o livro “As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”, observando que

> Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos (LÉVY, 1993, p.7).

O autor apontava, assim, um contexto sociotécnico que passa cada vez mais a envolver todas as dimensões da vida humana, estruturando suas formas de estar no mundo. Nelson Pretto e Claudio Pinto(2006) corroboram essa ideia, afirmando que os processos de informatização não se constituem como atualizações dos meios tradicionais de comunicação, mas “constituem-se como elementos estruturantes de uma nova forma de ser, pensar e viver” (p.22). Assumir esse caráter estruturante dos processos tecnológicos ligados à cibercultura é, portanto, assumir as transformações de *sensorium* e das experiências culturais e os efeitos que isso traz para todos os segmentos da vida, inclusive para os processos educativos.

---

[22] A esse respeito ver Ferreira (2008), Fernandez (2009), Rocha (2011), Rosa (2011), Simões (2011).

[23] Manovich (2005) conceitua novas mídias como “objetos culturais que usam tecnologia computacional digital para distribuição e exposição” (p.27).

Edméa Santos argumenta que essas tecnologias estruturam os processos de aprendizagem, pois estão na base simbólica e de linguagem da sociedade:

> As mesmas tecnologias estruturam processos de aprendizagem, porque a tecnologia digital não só produz, como também difunde informação em rede, e ao interagir com essas informações em rede, com outros seres humanos, os sujeitos transformam essas informações em conhecimentos, que uma vez materializados digitalmente, viram novas fontes de informações para outros sujeitos. Então, as mesmas tecnologias que estão na base dos processos produtivos de conhecimento também produzem subjetividades. O mais interessante de pensar o digital em rede, para a educação, é que a educação está muito mais próxima da cena cultural e do universo cultural onde estão e atuam os praticantes, os sujeitos, de uma forma geral, que fazem uso dessas tecnologias, para além dos espaços formais de aprendizagem (Santos,E. 2011a, *online*)

Se a educação está mais próxima da cena cultural, então seria próprio pensar que ela estaria também mais receptiva ao universo cultural dos jovens estudantes. Porém, nos atuais contextos sociotécnicos, a *expertise* juvenil coloca em xeque e desestabiliza os lugares ocupados por professores e alunos. Ao pedir ajuda para navegar pela *Web* ou até mesmo para ligar o computador, o professor se fragiliza e precisa de argumentos que o recoloquem na posição de condutor do processo de ensino/aprendizagem. Então, a ideia de "sujeitos em desenvolvimento" serve também para aplacar os conflitos. "Em uma sociedade obviamente adultocêntrica, não surpreende que "desenvolvimentos" típicos da idade adulta sejam significados de forma a não desestabilizar seu poder no social" (LEITE, mímeo, p.8).

A própria dinâmica cibercultural, desestabiliza esses lugares construídos ao longo dos séculos anteriores, quando vivemos hoje uma cultura que reposiciona ou reconfigura as posições de quem fala e quem escuta, a partir da liberação do polo da emissão. Não apenas o professor, o livro, a escola, as grandes empresas de comunicações transmitem, informam, controlam o saber a ser "recebido" por todos. A emissão de todos para todos é realidade nos tempos de *Web* 2.0, no ano de 2014, nos contextos mais ou menos desenvolvidos tecnologicamente e economicamente. A possibilidade de produzir informação e de compartilhar em rede implica numa mudança cultural que afeta os formatos midiáticos e as práticas sociais, políticas e econômicas.

Juventude é uma condição histórica e ser jovem hoje implica em ser afetado pela cultura contemporânea que, por sua vez, é caracterizada pelos processos de comunicação móvel digital em rede. As subjetividades juvenis se constroem, dessa forma, na complexidade dos novos contextos sociotécnicos. O dinamismo da multiplicidade de imagens, sons e ações definem novos sensórios e um novo tipo de atenção. Olhares acostumados ao *zapping* televisivo, à rapidez das ações nos videogames, à fragmentação da chamada pós-

modernidade, conseguem perceber os detalhes de exposições feitas em formatos multimídia que talvez passem despercebidos por aqueles exercitados dentro de uma lógica que privilegiava uma ou outra linguagem e ainda a sequência linear. São sujeitos que transitam com facilidade entre janelas e telas, que se comunicam ininterruptamente com amigos e desconhecidos, que publicam informações, que interferem nos acontecimentos em tempo real, dão opiniões, participam dos cotidianos de seus conhecidos e amigos, ainda que não estejam no mesmo espaço físico, deixam seus rastros na cidade através de registros de geolocalização, realizam diversas tarefas ao mesmo tempo - de maneira competente - e experimentam uma nova maneira de se relacionar com o outro e com o mundo.

Os jovens pertencem hoje a uma pluralidade de redes e grupos e têm trânsito livre, entrando e saindo das diferentes formas de participação de modo diverso das gerações anteriores e, assim, crescem também as possibilidades de informação, de comunicação e participação, modificando antigos referenciais sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída.

Para tentar entender as identidades juvenis na contemporaneidade é preciso buscar compreender as mudanças ocorridas nas últimas décadas, com a introdução do computador conectado à internet, que constitui um novo cenário no qual as novas práticas culturais dão significado e mediam os modos de perceber o mundo e de atuar sobre ele, determinando os modos de subjetivação de jovens na atualidade. Se as sociedades modernas já tinham estabelecido contato com a ideia de multiplicidade de fatos simultâneos e velocidade das ações, o uso do computador veio potencializar essa agilidade, instaurando novas dinâmicas do pensar e do agir, através de suas várias "janelas" abertas, que determinam diversas ações ao mesmo tempo. As tecnologias telemáticas passaram a corroborar tal comportamento a partir da junção dos recursos da telecomunicação e da informática, resultando na transmissão de dados em mobilidade que hoje marca as relações sociais.

Somos hoje capazes de nos mover estabelecendo conexões com diferentes lugares e pessoas, em diversas situações simultâneas, sem perder a consciência da nossa trajetória e do lugar em que nos encontramos. Em 2007 Santaella apontava para o fato de que "o ciberespaço introduziu formas inéditas de mobilidade" (SANTAELLA, 2007, p.183), tanto pelo transito simultâneo e ininterrupto de linguagens quanto pela própria movimentação necessária do usuário saltando de *site* em *site*, de informação em informação. Para a autora (2010), "[...] os espaços ubíquos intensificam a potência inata da mente para a fluidez, pois permitem que múltiplas realidades desfilem de modo simultâneo em nossa mente*"* (p.18). Essa capacidade de se entender participante de diversos acontecimentos simultâneos em lugares diferentes

certamente não é nova, mas se intensifica a partir do desenvolvimento e popularização das redes móveis de telecomunicação.

Borelli e Rocha (2004) destacam a condição de mobilidade ou nomadismo no perfil das juventudes, que pode ser entendido como deslocamento espacial ou geográfico, mas também está relacionado ao que as autoras chamam de nomadismo de percepção – "absorver fluxos, filtrar, aparar, equacionar os inúmeros '*chocs*' (Benjamin) que resultam de uma vida cotidiana tensa e intensa permeada pela relação com a cidade e também conectada a tradicionais e recentes mídias" (p.5, grifo das autoras).

As autoras apontam que os jovens

> São nômades também na percepção sobre diferentes temporalidades e depositários de uma sensibilidade [...] capaz de dar conta de múltiplos influxos – sons, imagens, leituras – de forma alternada (ver TV, depois ler jornal e, em seguida, estudar e pesquisar na internet) ou de maneira simultânea (ouvir a música, ao mesmo tempo em que assiste a TV, que fala ao telefone, que estuda e pesquisa na internet) (BORELLI e ROCHA, 2004, p.8).

A partir das tecnologias móveis a definição de mobilidade assume outras faces, além do movimento de um corpo no espaço e da mudança de status social, pois passa também a caracterizar o movimento na interface entre espaço físico e ciberespaço, próprio das cidades contemporâneas.

Mobilidade, entretanto, não é fruto da contemporaneidade. John Urry (2011) observa que as próprias invenções do papel e da prensa fizeram dos livros dispositivos possíveis de serem reproduzidos e transportados. Mais tarde, diz o autor, a ferrovia facilitou a circulação de jornais, que podiam então produzir notícias diárias, chegando a diferentes locais.

André Lemos (2009b) observa que "a mobilidade é inerente ao homem, sendo correlata à necessidade de criar um lugar no mundo", e que, portanto, "a cultura da mobilidade entrelaça questões tecnológicas, sociais, antropológicas" (p.28), defendendo, ainda, que a cultura da mobilidade é uma cultura locativa.

> A questão da mobilidade é central para a discussão sobre o espaço urbano [...]. Hoje, a cidade informacional do século XXI encontra na cultura da mobilidade o seu principio fundamental: a mobilidade das pessoas, objetos, tecnologias e informação sem precedentes (LEMOS, 2009b, p. 28)

O autor aponta três dimensões da mobilidade: a do pensamento, a física e a informacional-virtual, ressaltando a interrelação entre essas dimensões. Afirma, ainda, que não é possível dissociar comunicação, mobilidade, espaço e lugar, já que "a comunicação é

uma forma de ‘mover’ informação de um lugar para outro, produzindo sentido, subjetividade, espacialização” (LEMOS, 2009b, p.29).

O contato com os jovens da pesquisa me fez perceber a dimensão que a telefonia móvel assume em suas vidas a partir de uma “necessidade” de estar o tempo todo conectado. Seus aparelhos são, dessa forma, os companheiros inseparáveis, a ponte que lhes permite estar em contato com sua rede de amigos e familiares, e também com as informações e conteúdos importantes para sua vida. A possibilidade de, a qualquer momento e de qualquer lugar, acessar e produzir mensagens e informações diversas, ouvir música, fazer registros através de imagens e notações, marcar sua localização e, principalmente, acessar as redes sociais da internet, fazem do aparelho seu maior objeto de desejo. A postagem abaixo não deixa dúvidas sobre esse “amor”, que é compartilhado pela maioria dos jovens que fazem parte dessa pesquisa:

Figura 3. Postagem compartilhada no Facebook por jovem participante da pesquisa

A afeição se revela ainda no cuidado que dispensam aos seus aparelhos, que nunca saem de suas vistas, estando nos bolsos, sempre à mão mesmo que as regras da escola não permitam. Yasmin, aluna do sétimo ano, confirma: “*Eu nem ligo tanto de perder o dinheiro, que posso ir andando pra casa, eu moro perto, mas mais importante é o celular. Se eu perder esse celular... minha filha!!!*”

O celular, descrito como “amor da minha vida”, por outra jovem, passa a ser essencial e, como um Tamagotchi[24], requer a atenção do seu proprietário. É tratado com carinho e adquire adjetivos e características quase humanas na relação com os jovens. Amigo de todas as horas, é “alimentado” de aplicativos e conteúdos, que são marcas de expressão de seus jovens usuários. De fato, cada jovem adapta seu aparelho de acordo com seus usos, imprimindo marcas de sua personalidade e interesses.

Figura 4. Celular de jovem participante da pesquisa

Figura 5. Postagem compartilhada no Facebook, onde a jovem ressalta a qualidade de “confidente fiel” do celular

Os celulares passam a integrar a cultura – entendida como tudo o que emerge do cotidiano -, e especialmente a cultura juvenil incorpora os aparelhos em suas práticas de comunicação e de entretenimento. Alejandro Artopoulos (2011) aponta que o celular “se integra à identidade do jovem e aos processos sociais que lhe dão sentido” (p.36). O autor discorre sobre o conceito de “cultura juvenil móvel” para explicar a mudança de paradigma na natureza das interações humanas, especialmente no que diz respeito aos usuários mais jovens, e destaca as construções culturais decorrente dos usos da telefonia móvel:

> A telefonia móvel, como os demais meios de comunicação, não se limita a introduzir-se em um contexto social, mas também constrói contextos e significados e, portanto, constrói efeitos culturais (Fortunati & Magnanelli, 2002). Assim, como dispositivo intimamente integrado à vida cotidiana do jovem, o celular transforma-se

[24]Brinquedo eletrônico criado no Japão, que se popularizou na década de 1990, cuja motivação era cuidar de um animal virtual, dando-lhe carinho, comida, banho, tudo de modo virtual.

> em contínuo sociotécnico "humano/não humano"; parafraseando Latour, é a sociedade do jovem feita para durar. (ARTOPOULOS, 2011, p.37)[25]

O autor segue argumentando que os usos particulares das tecnologias móveis reconfiguram o social a partir de redes sociotécnicas "não previstas de antemão" e que, na complexidade desses novos cenários, tornam-se atores no processo de desenvolvimento de jovens, estando atreladas aos seus modos de ser na contemporaneidade.

A busca por tentar entender o sujeito juvenil que é formado nos novos cenários sociotécnicos, a partir das práticas culturais que constituem seus modos de perceber o mundo e de atuar sobre ele, passa pela compreensão do papel mediador das materialidades e das redes estabelecidas com ambientes e objetos.

2.2.2. Juventudes e dispositivos móveis: a mediação na perspectiva dos estudos das materialidades e da Teoria Ator-Rede (TAR)

Os jovens dessa pesquisa fazem parte de uma geração que cresceu em contato intenso com aparelhos eletrônicos e com as tecnologias digitais. Para compreender a mediação tecnológica nas experiências culturais desses sujeitos, busco me aproximar de algumas teorias da Comunicação. Aproximação que me trouxe surpresas e novos olhares, que não é feita de calmaria, mas que se revela em tensões e resistências.

Um primeiro contato com os estudos das Materialidades da Comunicação me causou estranhamento pelo questionamento desses estudos à primazia do sentido e à centralidade do sujeito, a partir de uma abordagem não hermenêutica. Porém, uma leitura mais cuidadosa apontou a perspectiva de ruptura com a dualidade material/imaterial que me parece extremamente pertinente para pensar as experiências vivenciadas pelos sujeitos no mundo, e que dizem respeito - bem de perto - às questões enfrentadas pelo campo da Educação na contemporaneidade. De acordo com Erick Felinto (2001) o sujeito está na base do campo hermenêutico, onde o corpo atua como simples instrumento de um sentido e precisa de interpretação para se fazer conhecer. Ao trabalhar com a ideia de campo não hermenêutico, ao contrário, "o que se sugere é concentrar a atenção não na busca pelo sentido como algo pré-

---

[25] Aqui o autor se refere ao texto de Bruno Latour intitulado "La tecnología es la sociedad hecha para que dure" Em DOMENECH, Miquel & JAVIER TIRADO, Francisco. *Sociologia simétrica: ensayos sobre ciência, tecnologia y sociedad*. Buenos Aires: Gedisa, 1998.

dado e apenas à espera do ato interpretativo, mas antes procurar entender como o sentido pode constituir-se a partir do não-sentido" (FELINTO, 2001).

As Materialidades da Comunicação se colocam como alternativa à oposição corpo/espírito, ou superfície (representada pelas materialidades) versus profundidade (imaterialidades, significado), e apresenta o conceito de acoplagem, como um processo de interação entre dois sistemas, de sentido articulado, diante da complexidade do mundo contemporâneo. Mundo que se caracteriza por processos de destemporalização (a onipresença do presente e não mais a ideia de um tempo que progride), destotalização (desistência das pretensões de universalização) e desreferencialização (perda das certezas), onde as estruturas e os sujeitos perdem a centralidade (FELINTO, 2001; GUMBRECHT, 1998).

Os estudos das materialidades, que têm sua origem no campo da literatura comparada, e cujo principal articulador é o alemão Hans Ulrich Gumbrecht, ao lado de Karl Ludwig Pfieffer, não anulam a ideia de interpretação, mas apontam para a importância das especificidades dos suportes materiais, que determinam as formas comunicacionais. Hanke (2005) destaca que "a crítica à interpretação não quer excluir o significado", apontando ainda que o que Gumbrecht defende é que "além da interpretação, existe um nível que não é alcançável pela interpretação, que serve como ponto de partida para o processo: a materialidade" (p.3). Ter a materialidade como ponto de partida não significa excluir a imaterialidade, e sim considerar uma abordagem que não se paute sobre uma suposta superioridade da interpretação e do sentido, mas que também não coloque o determinismo tecnológico em seu lugar.

De acordo com Pfeiffer (1994) citado por Felinto (2001) "a comunicação é encarada menos como uma troca de significados, de ideias sobre [algo], e mais como uma performance posta em movimento por meio de vários significantes materializados"

É oportuno pensar ainda que a recepção depende das materialidades. Consideremos os programas televisivos assistidos em diferentes suportes, como por exemplo, num telão, nos *notebooks*, na TV que está na sala de casa, no carro ou no celular. O tamanho da tela, o tipo de imagem, o lugar, as materialidades, enfim, geram um impacto sobre a recepção. Assim, textos iguais em diferentes suportes irão produzir diferentes significados. A própria discussão que hoje gira em torno dos *e-books* é uma discussão sobre materialidade, na medida em que o suporte pode modificar modos de ler, de guardar ou transportar livros. Santaella (2004) aponta que "[...] o efeito que o texto é capaz de produzir em seus receptores não é independente das formas materiais que o texto suporta. Essas formas materiais e o contexto em que se inserem contribuem largamente para modelar o tipo de legibilidade do texto" (p.21,22). Assim, a

impressão em papel por meio de tipos móveis, a impressão mecânica do jornal, que alia textos e fotos numa diagramação pensada para uma leitura mais dinâmica do que a do livro, ou a inscrição nas telas multimidiáticas, trazem consigo maneiras específicas de ler o texto, que são marcadas pela materialidade dos meios.

Durante o desenvolvimento da oficina, na escola Orsina da Fonseca, várias foram as situações observadas de como a materialidade "aparece" nas relações cotidianas dos jovens com os meios e de que forma isso constitui o próprio modo de ser jovem. Luccas, estudante do oitavo ano, traz o seu *mouse* de casa para usar com o *netbook* na escola, pois isso facilita o manuseio, principalmente nos jogos, caracterizando sua relação com o dispositivo e com a prática de jogar *online*.

Figura 6. A utilização do fone de ouvido, do mouse ou do *touchpad* diferencia as ações

Ainda sobre a utilização dos *netbooks* pelos alunos, a forma como eles se distribuem no espaço da sala, a familiaridade com códigos e normas dos usos ou a intensidade desses usos constitui um repertório que media suas formas de ser aluno naquela escola. Por outro lado, a utilização dos celulares e a possibilidade de produzir imagens com eles, trouxe também a diferença entre ver e olhar, entendendo o ver como ato espontâneo e o olhar como ato carregado de certa intenção (CARDOSO, 1988). Mesmo considerando essa diferença, podemos entender que nossas percepções sobre o mundo estão sempre "emolduradas" pelos diversos elementos mediadores, sejam eles culturais ou físicos.

Shih-che Tang (2006), em texto que aborda a televisão ao vivo, aponta que a condição de ser "ao vivo" passa a ideia de realidade sem mediação, embora a mediação exista - câmeras, áudios e uma infinidade de instrumentos técnicos, além das pessoas envolvidas. O autor ressalta que essa aparente falta de materialidade legitima a verdade. Por outro lado, nos vídeos caseiros, que hoje alimentam os telejornais, acontece exatamente o contrário, ou seja,

quanto mais rústicos, mais se aproximam do real. Nesse caso é a materialidade visível que dá o sentido de verdade.

Ainda de acordo com o autor, os meios são como janelas que emolduram nossa visão ou nossa experiência, e que "*in our cognition we hardly notice that whatever we see we see through the framing of the windown*"[26] (TANG, 2006, p.1). Ele aponta, porém, que essa moldura é feita de materialidades como o vidro, os aparelhos, os instrumentos. Estamos acostumados a pensar nas mediações como valores, ideologias, culturas ou aspectos mercadológicos, entre outros, mas raramente nos damos conta das mediações materiais que, por sua vez, também tensionam as produções de sentido.

Benjamin, nos fragmentos de "Rua de mão única", traz o protagonismo dos objetos, discorrendo sobre mobílias, materiais escolares, relógios, porcelanas, brinquedos. Evoca lembranças através da fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa ou fala da escrita "arrastada para as ruas pelos reclames" e submetida à verticalidade, tanto dos jornais como dos outdoors. Num dos fragmentos, intitulado "A escrivaninha" ele descreve:

> O médico achou que eu era míope. E me prescreveu não só óculos, mas também uma escrivaninha. Era engenhosamente construída. Podia se deslocar o assento de modo que ficasse mais próximo ou mais afastado da prancha inclinada, onde se escrevia. Além disso, havia uma trave horizontal no espaldar, que dava apoio às costas, sem falar de um pequeno suporte de livros removível e que coroava o conjunto. Essa escrivaninha junto à janela logo se tornou meu recanto favorito. O pequeno armário oculto sobre o assento continha não só os livros que eu precisava na escola, mas também o álbum de selos e os outros três ocupados pelos cartões-postais. E no gancho firme da lateral da escrivaninha ficavam pendurados, ao lado da merendeira, não só minha pasta, mas também o sabre do uniforme de hussardo e o tambor de herborista. Freqüentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivaninha, ao mesmo tempo em que já a transformava no palco de uma de minhas ocupações prediletas – a decalcomania, por exemplo. (BENJAMIN, 1995, p.118 – 119)

A materialidade, assim colocada, revela toda sua potência de ação e autoria na construção de sentido. Se "o que nos faz humanos é nossa relação com os materiais", como afirma Schiffer (1999), citado por Tang (2009, p.9), entender a mediação dos objetos, coisas, lugares, configurando as experiências dos seres no mundo, é pensar a própria condição humana.

Jonathan Crary, historiador da arte, propõe que a cultura visual é profundamente alterada pela forma como a técnica penetra na sociedade. Assim, não apenas os modos de produção, mas a visualidade se modifica a partir da técnica disponível em determinado momento histórico. No livro intitulado *The Tecniques of the Observer,* Crary (1990) aponta

[26] "Dificilmente percebemos que tudo aquilo que vemos é através da moldura de uma janela" (tradução livre)

que a cultura visual ocidental vem sendo marcada por uma série de dispositivos ópticos, desde a perspectiva, que buscava reproduzir a imagem tal como o olho humano a percebia. O século XIX é apontado por Crary como um momento de efervescência na criação desses dispositivos, que alteraram tanto os modos de produção quanto os de percepção, no qual corpo e máquina construíam uma visualização do mundo. Os avanços da ciência no campo da visualidade possibilitaram essas experiências e o desenvolvimento de novas formas de utilização desses aparelhos, como, por exemplo, o estereoscópio, aparelho produtor de visão binocular e tridimensional, ou o zootrópico, que cria a sensação de movimento das imagens. Arlindo Machado (2007) aponta que para Crary o processo ocorrido no século XIX foi o "pano de fundo histórico de grande parte das mutações midiáticas, tecnológicas, econômicas e epistemológicas de nosso tempo" (p.181). Assim, as novas relações estabelecidas com a imagem, os modos de representação, simulação e visualização em ambientes digitais têm origem nos vínculos firmados entre observador e modos de representação iniciados no século XIX.

> Mesmo antes da invenção real do cinema, em 1890, no entanto, fica claro que as condições da percepção humana estavam sendo remontadas em novos componentes. A visão, em uma ampla gama de locações, foi refigurada como dinâmica, temporal e sintética. O declínio do observador clássico pontual ou ancorado começou no início do século XIX, cada vez mais deslocado pelo sujeito atento instável [...]. Trata-se de um sujeito competente tanto para ser um consumidor quanto um agente na síntese de uma diversidade próspera de "efeitos de realidade", um sujeito que irá se tornar objeto de todas as indústrias da imagem e do espetáculo no século XX. (CRARY, 2004, p.90).

Podemos entender que a relação do homem com o mundo é mediada pela técnica[27]. De acordo com Lemos (2010a) toda mediação "nos joga no cerne da cultura material. Nossa relação com o mundo passa sempre por um mediador artificial (linguagem, artefatos, instituições)" Para o autor, a mediação está diretamente relacionada às formas materiais e depende do modo pelo qual o processamento, a troca, o consumo ou a produção infocomunicacional se dá entre os atores. Está, dessa forma, próxima aos conceitos de mediação formulados por Jesús Martín-Barbero e por Bruno Latour. Para o primeiro, o contexto precisa ser levado em conta e assim, os usos, as apropriações, a cultura, se interpõem entre meios e mensagens; para o segundo, é primordial entender que a ação dos agentes – humanos e não humanos – interfere na percepção e nos usos.

[27] "Técnica, na sua acepção original e etimológica, vem do grego tékhné [...] um conceito filosófico que visa descrever as artes prática, o saber fazer humano em oposição a outro conceito chave, a phusis, ou o princípio de geração das coisas naturais". (LEMOS, 2008, p.26)

Segundo Santaella (1996) as tecnologias nos constituem e à medida que novas tecnologias surgem, incorporamos novas sensibilidades e ampliamos nossas habilidades. No entender da autora (2007), somos hoje constituídos pelas culturas oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e agora digitais, e capazes de lidar com uma pluralidade semiótica apresentada pela confluência das diversas mídias com as quais lidamos. O desenvolvimento da técnica está, dessa forma, diretamente relacionado com a própria existência humana, ou ainda, o humano é um processo ou uma construção a partir de artificializações.

Abordar as materialidades e a mediação dos objetos técnicos deveria, então, estar também no centro das reflexões sobre educação no momento histórico que vivemos, considerando a relevância dos processos comunicacionais, que influenciam tanto a organização macro estrutural da sociedade, como os cotidianos dos sujeitos.

Para Lemos (2010a), porém, os estudos das materializações da comunicação sozinhos não são suficientes para explicar ou para pensar todas as relações entre humanos e não humanos, na medida em que existe dificuldade para caracterizar alguns agentes que fazem essa mediação como "materiais". Os *softwares* e as camadas de informações digitais que se sobrepõem aos lugares e objetos no que se convencionou chamar de realidade aumentada[28] são alguns exemplos. Em sua perspectiva – e que adoto aqui – a Teoria Ator-Rede completa e amplia as possibilidades de pensar as relações comunicacionais na atualidade.

Bruno Latour (1994, 2012) e John Law (1992) apresentam a ideia de híbridos humanos e não humanos, e argumentam que o social se constitui numa rede heterogênea de associações entre os diversos atores envolvidos, incluindo aqui as "coisas" - os espaços, os objetos, os animais – e não apenas os sujeitos. Ser um ator-rede significa entender que tudo é constituído por redes, que cada ator é em si uma rede.

É importante notar que o sentido de rede aqui adquire uma especificidade que caracteriza essa teoria:

> Rede, para a TAR, não é infraestrutura, mas o que é produzido na relação entre humanos e não humanos. Não estamos falando de redes de computadores, de redes sociais, de redes de esgoto... Rede aqui é um conceito dinâmico. Não é o que conecta, mas o que é gerado nas associações. Não é algo pronto, por onde coisas passam, mas o que é produzido pela associação ou composição de atores humanos e não humanos. Rede não é estrutura, mas o que é tecido em dada associação. Quando falamos de rede, estamos falando de mobilidade. Ao olharmos o mundo, vemos redes se fazendo e se desfazendo a todo momento. O conceito de rede visa apreender

[28] A esse respeito Lemos (2006; 2007) traz a ideia de territórios informacionais como zona de interseção entre o ciberespaço e o espaço urbano, nos quais uma camada de informação é "colada" nos lugares e pode ser acessada a partir de dispositivos móveis. O lugar é transformado pelo controle e pelo acesso à informação em um território.

> algo pulsante, o que se forma e se deforma aqui e acolá pela dinâmica das relações. (LEMOS, 2013, p.53)

São as redes, portanto, que configuram o social. "A *sociedade,* longe de representar o contexto *no qual* tudo se enquadra, deveria antes ser vista como um dos muitos elementos de ligação que circulam por estreitos canais" (LATOUR, 2012, p.22, grifos do autor). Para o sociólogo, não é o social que "explica" as diversas áreas, mas, ao contrário, é "explicado" por "associações específicas fornecidas pela economia, psicologia, direito, administração etc." (ibid. p.22). A "sociologia das associações" é entendida pelo autor como aquela que dá conta de pensar as dinâmicas de um social que não é dado *a priori*, que não tem essência.

> Para os sociólogos de associações [os meios para concretizar as ações] fazem toda a diferença do mundo porque não existe uma sociedade por onde começar, nenhuma reserva de vínculos, nenhum tranquilizador vidro de cola para manter unidos todos esses grupos. Se você não promover a festa hoje ou não imprimir o jornal agora, simplesmente perderá o agrupamento, que não é um edifício à espera de restauração, mas um movimento que precisa continuar. (LATOUR, 2012, p.63)

O autor discorre sobre os processos híbridos de atores humanos e não humanos, apontando a importância de não se pensar em essências, tanto de humanos como de não humanos, já que ambos não são fixos. Não há um elemento central, um *a priori*, mas tudo se constrói na relação desses híbridos, numa rede de ações. Latour propõe abolir a oposição entre sujeito e objeto, considerando que os objetos técnicos não são passivos e a intencionalidade não está apenas no sujeito. O abandono da dicotomia sujeito/objeto, a partir dessa ideia de redes, permite entender a complexidade das sociedades contemporâneas em sua relação com as tecnologias e a corresponsabilidade dos diversos actantes envolvidos para determinar as ações. A opção pelo termo actante, emprestado da semiótica, para designar pessoas, animais ou objetos envolvidos na ação[29], é, de acordo com o autor, mais apropriado para referir-se a humanos e não humanos, corresponsáveis por toda ação.

Tradicionalmente atribuímos a autoria da ação aos sujeitos, esquecendo o quão determinante é sua relação com os artefatos. Porém, aqui mais do que pensar no agente não humano como sendo determinante, é a coautoria que se estabelece na relação entre os actantes que constrói o mundo, que permite significar e atribuir sentido ao mundo. Não é, portanto, a interpretação do sujeito que dá sentido ao objeto, mas é a rede configurada por sujeito e objeto que produz sentido.

---

[29]De acordo com Lemos (2010a), o termo actante foi criado por Lucien Tesnière e é usado na semiótica para designar o participante (pessoa, animal ou coisa) em uma narrativa literária. Para Greimas (1974), o actante é quem ou o que realiza a ação. (p.7)

A partir dessa ideia, Latour (1994) afirma que a filosofia da tecnologia nos força a repensar o humanismo. Ele nos apresenta o conceito de simetria, como rearranjo de actantes e atravessamento das propriedades e argumenta que é preciso ignorar as certezas sobre as formas definitivas de humanos e não humanos "com os quais repartimos cada vez mais a nossa existência" (p.42). O humanismo estaria na interseção, no cruzamento que aponta uma simetria de características entre humanos e não humanos. Aponta, assim, um novo lócus de propriedades, quando não se pode partir de um *a priori* das essências. Simetria, para a TAR, apresenta-se como possibilidade analítica - e não ética - no sentido de reconhecer a agência dos objetos.

Os conceitos de translação, composição, *blackboxing* e delegação, trabalhados pelo autor, ajudam a pensar as redes formadas pelos actantes. Por translação[30] o autor entende "[...] deslocamento, algo que vai com a correnteza, invenção, mediação, a criação de um novo *link* que não existia antes e que opera modificações em todos os agentes" (LATOUR, 1994, p.32, trad. livre). Esse deslocamento é exemplificado por Latour através do par homem/arma - e da discussão em torno da venda e do porte de armas - considerando que sujeito e arma se modificam mutuamente numa coautoria que determina a ação. No exemplo dado, não é o objeto que transforma o homem em assassino nem tampouco a arma é mero instrumento da intenção do homem, mas um implica sobre o outro, num híbrido formado por homem e arma.

O conceito de composição refere-se diretamente à ideia de que a ação não é propriedade humana, mas uma associação de actantes, e é nesse sentido que a mediação técnica pode ser entendida (ibid., p.35). É na associação [jovem+celular] que se produzem as diversas ações que fazem parte das vidas desses sujeitos. Acrescente-se a esse par outros elementos como: a conexão através de zonas de acesso livre ou conexão paga, a permissão para o uso e acesso, as características do aparelho, o ambiente no qual esse uso se concretizará, os estímulos externos, a destreza do usuário e uma infinidade de outros elementos.

O autor (1994) aponta que a dificuldade de medir o papel da mediação das tecnologias deve-se ao processo de *blackboxing,* que torna a produção conjunta ou articulada dos atores e artefatos inteiramente opaca (p.36). "As caixas pretas são criadas quando diversos elementos de um processo agem como se fossem um só", afirma Lemos (2010a, p.9), e desta forma, não percebemos todos os agentes que constituem tal processo. Assim, diante do computador, por exemplo, o usuário não toma conhecimento dos diversos elementos que permitem sua

[30] Alguns autores preferem o termo "tradução" para significar a palavra "translation", porém adoto aqui o termo "translação" utilizado por Lemos para entender o conceito, que vai além do significado de traduzir.

utilização, a menos que haja um problema e a caixa preta precise ser aberta. Nesse caso surgem os técnicos, as lojas especializadas, o fabricante, as peças, os *softwares* e uma série de procedimentos e personagens até então ocultos pelo bom funcionamento.

O próprio ato de lidar com as tecnologias se constitui como caixa preta, já que nossos movimentos ao manusear botões, controles remotos, teclados ou as telas dos celulares tornam-se automáticos e inquestionáveis. Modificam nossas sensibilidades e instauram outras cognições, que só nos são reveladas quando nos privamos delas. Assistir à televisão sem a materialidade do controle remoto certamente traz uma relação com o meio bastante diferente daquela vivenciada pela maioria dos sujeitos na atualidade e produz sentidos também diversos.

Latour (1994) observa que as técnicas produzem significado, mas o fazem através de uma articulação especial que "cruza a fronteira do senso comum entre signos e coisas" (p.38, trad. livre). Podemos pensar que a técnica é ao mesmo tempo significante e significado.

Outro exemplo dado pelo autor é o do quebra-molas, que induz o motorista a reduzir a velocidade de um veículo ao passar sobre ele. Neste caso, a intenção dos engenheiros e órgãos de regulamentação de trânsito está inscrita no concreto. Note-se que a ideia de inscrição – e não materialização - traz a noção da dupla ação homem/objeto. Apresenta-se, assim, o conceito de Delegação – quando o enunciador não está presente, ou a copresença não é necessária. O engenheiro que projetou o quebra-molas não está na rua, assim como também não está o policial, porém, o quebra-molas está "cheio" de engenheiros, advogados, policiais etc.

> [...] a noção de delegação está ligada à mediação. Ela implica entender que artefatos atuam transformando a ação humana, como o cinto [de segurança], a porta ou o quebra-molas. Os artefatos não seriam apenas extensões do corpo, mas sujeitos ativos em uma ação que cria, *a posteriori*, o social. O social não deve ser visto como um *a priori* que enquadra os fenômenos. Por isso Latour fala de uma "sociologia das associações" em detrimento de uma "sociologia do social" (2005). A ação moral e social se realiza como híbrido, na mediação e na delegação entre actantes. (LEMOS, 2010a, p.8)

Entender as ações como produto de híbridos é importante para caracterizar as práticas juvenis na relação com os artefatos e dispositivos tecnológicos. A utilização dos *netbooks* na escola pode ser entendida a partir de uma rede que inclui jovens, aparelhos, a existência da rede *Wi-Fi*, a potência da rede, os pontos de conectividade, a permissão dos professores, as tarefas propostas, o tempo de realização das tarefas, o conhecimento sobre os usos por parte de cada aluno, o bom ou mau funcionamento dos aparelhos, o tempo de duração da bateria, os móveis e uma infinidade de outros fatores. Algumas atividades, propostas na primeira oficina,

ligadas à visualização de vídeos na internet requisitavam um tempo grande para que todo o vídeo estivesse disponível. Enquanto esperavam os demorados *downloads,* os estudantes abriam suas páginas nas redes sociais ou jogavam. As ações eram determinadas por uma rede que se configurava a cada nova situação.

É, assim, possível pensar a agência dos diversos elementos e o "social" que se constitui por "um tipo de associação momentânea caracterizada pelo modo como se aglutina assumindo novas formas" (LATOUR, 2012, p.100). A Teoria Ator-Rede traz a possibilidade de entender a coautoria de humanos e não humanos nas ações, se configurando como uma rede que só acontece porque envolve as características de ambos, resultando no não apagamento tanto de um como de outro. Nem sujeito transformado em objeto, nem objeto em humano, mas o híbrido, só possível nessa rede de relações.

Desse modo, quando o jovem utiliza o computador ou o celular, por exemplo, essa associação produz um híbrido, transformando ambos e originando ações somente possíveis nessa relação específica. É fácil entender que o computador ou o celular modifica o jovem, já que a escrita, a maneira de ler, de se comunicar, e até mesmo de pensar ou entender o mundo sofre alterações quando mediada por tais artefatos. O contrário, porém, também acontece, na medida em que a utilização do artefato por determinado sujeito modifica o objeto. Assim, cada jovem que faz parte desse estudo "marca" o computador e o celular com seus modos de uso peculiares e produz ações provavelmente bastante diversas daquelas que outro sujeito faz, mesmo que as funções dos aparelhos estejam previamente planejadas e sejam comuns a todos. O par jovem/celular evoca características culturais e materiais específicas e dinâmicas.

Muitos foram os depoimentos sinalizando que ter a possibilidade de se comunicar ou de consultar seus dispositivos a qualquer momento é fator importante e que já faz parte dos modos de ser desses jovens. Essa é uma mudança significativa que atinge todas as atividades humanas, inclusive aquelas que dizem respeito à aprendizagem e ao ensino. O aparelho celular, companheiro "fiel", "amor da vida", poderia, então, ajudar a rejuvenescer as práticas escolares e constituir aprendizagens mais significativas para jovens, a partir de usos contextualizados e incorporados pelas comunidades educativas?

3. APRESENTAÇÃO DO CAMPO: A ESCOLA, OS SUJEITOS E AS OFICINAS

Inicio a descrição do campo observando que a opção por desenvolver o estudo em uma escola da rede pública se deve ao compromisso que a universidade pública assume com a educação pública, procurando contribuir para políticas que favoreçam a relação escola/universidade, através de reflexões a partir dessa interação. Deve-se também ao desejo de entender a mediação dos dispositivos nas construções de conhecimento de jovens oriundos de classes menos favorecidas economicamente, visto que o uso de celulares e *smartphones* é comumente associado ao poder econômico dos sujeitos.

3.1. A escola

Figura 7. Vista do pátio da escola

O desenvolvimento do estudo empírico aconteceu, prioritariamente[31], na escola Orsina da Fonseca, situada no bairro da Tijuca. Esta é uma das escolas que integra o projeto Ginásio Experimental Carioca (GEC), criado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME RJ), em 2011. É importante ressaltar que a escolha do GEC foi motivada pela especificidade do projeto, que incorpora o uso das tecnologias e, portanto, a presença dos artefatos que inicialmente seriam necessários ao desenvolvimento do estudo (sala de informática, *netbooks* e também a permissão para o uso dos aparelhos de telefonia móvel). Não foi, desse modo, pretensão do estudo analisar o projeto implementado pela SME, embora as especificidades do campo apareçam e tenham se tornado importantes ao longo da pesquisa. A escola me foi indicada por Ana Paula Simões, funcionária da segunda CRE RJ (Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro), e que na época era mestranda e participante do grupo de pesquisa ao qual me vinculo. A indicação foi feita tendo em vista que o projeto dos Ginásios Cariocas tem como uma de suas propostas pedagógicas o estímulo ao uso das tecnologias infocomunicacionais. Essa seria uma condição necessária para a realização da pesquisa, tanto pela predisposição da escola em inserir as tecnologias em suas práticas como pela presença dos aparatos técnicos. Inicialmente o estudo focava não só a produção de fotografias e vídeos feitos com os aparelhos celulares, mas a edição dessas imagens e, para tal, haveria a necessidade de computadores ou *netbooks*. O movimento de construção do objeto deslocou o foco e levou o estudo a priorizar a mediação dos celulares nas práticas escolares, e entendo que a sensibilidade ao tema por parte da escola foi importante para o apoio dado ao desenvolvimento desse novo objeto.

As escolas que integram o projeto Ginásio Experimental Carioca são destinadas a alunos do 7° ao 9° ano da rede municipal e se diferenciam das demais escolas da rede por algumas características: o horário expandido (de 8h às 16h), professor em regime de dedicação exclusiva atuando por núcleos de conhecimento (Humanidades e Exatas) em sistema de polivalência, salas de aula temáticas, maior carga horária para as disciplinas de português, matemática, ciências e inglês, existência de clubes de interesse e disciplinas eletivas, entre outras. O projeto também prioriza o uso das tecnologias informáticas, a escola está equipada com computadores fixos e móveis, todas as salas têm aparelho de televisão e projetores multimídia (*data show*) e os professores são incentivados a utilizar os recursos e o portal Educopédia[32].

---

[31] Digo prioritariamente pois, como veremos adiante, as relações estabelecidas no ciberespaço passam a fazer parte do campo empírico a partir de uma demanda dos próprios sujeitos do estudo.

[32] O Portal Educopédia é uma plataforma *online* de aulas digitais onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas. Sobre o projeto Educopédia ver em http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1291370. Ver também a dissertação de Andreia Attanazio Silva (2013), um estudo de caso sobre a implementação do Educopédia, disponível em: www.proped.pro.br

O professor de artes, que foi o principal articulador de minha entrada na escola, era também o principal articulador da introdução de práticas ligadas aos usos dos dispositivos digitais na escola, incentivando a criação de *blogs* pelos alunos e sendo responsável pela divulgação *online* de todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar. Além da sala de informática, com 12 computadores, aescola está equipada com *netbooks*, que são guardados em 3 "carrinhos". Os carrinhos são estruturas móveis que comportam aproximadamente 30 *netbooks* e são dotados de um sistema que alimenta as baterias dos aparelhos através de corrente elétrica. Tais carrinhos, quando não estão sendo utilizados nas aulas, ficam "estacionados" no corredor, ao lado da sala da coordenação. Além dos aparelhos disponíveis para uso pelos alunos, cada professor recebeu um dispositivo para seu uso pessoal.

Figura 8. *Netbook* em uso e "carrinho" com as máquinas

Figura 9. Os dispositivos dos professores recebem marcas pessoais

O Ginásio Experimental está relacionado ao programa Ginásio Carioca, como descreve Silva, A. (2013):

> O GEC foi implantado no ano de 2011 em uma escola de cada uma das dez Coordenadorias Regional de Educação (CRE) e, em 2012, foi ampliado para mais nove escolas da rede1. Esse projeto faz parte do programa Ginásio Carioca, que se estendeu por todas as escolas do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, que não são GEC e, portanto, atendem alunos do sexto ao nono ano. Os Ginásios Experimentais contam com a mesma filosofia dos Ginásios Cariocas, mas com algumas especificidades, como, dentre outras, o horário integral. Sabe-se que há a pretensão da SME/RJ de que os GECs sejam, gradualmente, implementados nas escolas do Segundo Segmento do Ensino Fundamental de toda a rede municipal. (SILVA, A., 2013, p.22)

O GEC Orsina da Fonseca está situado no local onde havia funcionado, desde 1901, o Instituto Profissional Feminino e que a partir de 1912, passou a se chamar Orsina da Fonseca, em homenagem à primeira esposa do presidente Hermes da Fonseca, falecida naquele ano.

O atual prédio foi construído na década de 1960 após a demolição da antiga estrutura, e conta com instalações amplas e bem aparelhadas. O espaço físico da escola é bastante acolhedor, sendo, de fato, um dos pontos que chama a atenção do visitante. O grande pátio, que toma parte da frente e a lateral do terreno, tem árvores, quadra esportiva, bancos e mesas de cimento e é o principal ponto de encontro dos estudantes nos intervalos. No prédio de dois andares, o térreo é reservado para a secretaria, direção, sala de informática, biblioteca, laboratório, sala de recursos, pátio coberto e o Centro de Memória. Através de uma rampa tem-se acesso ao andar de cima, onde estão situadas a sala da coordenação, o auditório, a sala de professores e as salas de aula. Estas são amplas, claras e arejadas, com janelões que se estendem por toda a lateral da escola, debruçando-se sobre o pátio da Igreja São Francisco Xavier, vizinha à escola, e tendo como vista a copa das árvores. A escola conta ainda com uma quadra esportiva coberta, espaço para horta e refeitório. É um espaço, como já dito, acolhedor, alegre e que convida à convivência. Foi o que pensei logo ao entrar na escola, tendo em vista que os alunos passam ali boa parte de seus dias.

A seguir algumas imagens feitas na escola:

Figura 10. Imagens da escola

Algumas coisas chamaram minha atenção e a de Andreia Attanazio Silva nos primeiros contatos com a escola, com a equipe pedagógica e com os alunos. Além do espaço físico, como já mencionei, nos impressionou a familiaridade e o carinho entre alunos e professores. “Vi muitos abraços”, escrevi nas minhas anotações. De fato, o ambiente amigável pautava as relações naquele momento. É importante aqui salientar, que o modelo GEC estava começando naquele ano, era experimental, por definição e por condição temporal, e me pareceu que todos estavam bastante confiantes na proposta.

Pude, de fato, constatar essa boa relação no dia-a-dia na escola, mas também devo dizer que essa primeira impressão foi se modificando um pouco no decorrer do estudo e críticas dos professores em relação à indisciplina dos alunos, à cobrança sobre as avaliações e “bons resultados” e à polivalência[33] se fizeram ouvir de forma cada vez mais intensa.

3.2. Os jovens

Os jovens participantes desse estudo são alunos de sétimo a nono ano e têm entre 12 e 16 anos de idade. Foram ao todo 84 alunos que frequentaram as oficinas e a eletiva do jornal*online* sendo, portanto, aqueles dos quais eu mais me aproximei na convivência semanal, durante os quatro semestres que estive presente na escola. Posso dizer, porém, que todos os alunos da escola participaram de uma forma ou outra dessa pesquisa, já que fazem parte daquele universo onde estive imersa por esse longo período. Alunos que passaram, que entraram e saíram da escola, que me encontravam no pátio, que me reconheciam como figura participante daquele grupo, que fizeram parte de atividades na escola e de passeios aos quais fui convidada e com os quais também me relacionei no Facebook, rede social que passou a fazer parte do campo empírico em 2012. A maioria mora nos arredores da escola ou em bairros adjacentes e se desloca a pé, de ônibus ou metrô no trajeto casa/escola. No início das atividades, em agosto de 2011, aproximadamente metade dos alunos que participou da oficina declarou possuir aparelhos celulares e 20% dizia não ter acesso à internet em suas casas, procurando *lan houses* e casas de parentes para essa finalidade. Mas todos tinham conta em

[33] A polivalência foi implementada nos ginásios experimentais pela SME/RJ e agrupa os professores das áreas de humanas e exatas, onde cada professor responde por mais de uma disciplina da sua área, mesmo não tendo formação específica para tal. Essa proposta foi uma das críticas que os professores do município fizeram à SME durante a greve realizada em 2013. As falas dos professores, tanto na escola quanto durante a greve, referiam-se ao descontentamento com uma situação para a qual diziam não estar preparados e também à preocupação de levar os alunos a uma formação superficial.

alguma rede social da internet e costumavam visitar a página do YouTube com frequência. Nos períodos que se seguiram esse cenário sofreu uma modificação significativa e em 2013 a maioria dos alunos possuía celular, mais da metade com acesso a internet móvel, mas alguns continuavam não trazendo o aparelho para a escola por medo de perder, ser roubado ou ter o aparelho recolhido pelos inspetores.

3.3. As oficinas

Foi nesse cenário que, a partir dos primeiros contatos com a SME, a 2ª CRE e a direção da escola, iniciei o estudo de campo em agosto de 2011. Como já foi mencionado, nosso acolhimento na escola foi muito bom e acordamos que a oficina seria oferecida como uma disciplina eletiva. As eletivas funcionam da seguinte forma: todos os professores oferecem semestralmente uma disciplina eletiva para a escolha dos alunos. Assim, as turmas de disciplinas eletivas são formadas com alunos de sétimo a nono ano, misturados, independente de suas turmas de origem. As eletivas oferecidas têm os mais variados temas, dependendo da disponibilidade e interesse dos professores, que podem oferecer a disciplina sozinhos ou se associarem com outros professores. Alguns exemplos de eletivas que aconteceram no período que estive na escola: “Preparando para o ensino médio”, “Xadrez”, “Língua chinesa”, “Tênis de mesa”, “Conhecendo o espaço geográfico do Rio de Janeiro”, “Papo cabeça”, “Dança de rua”, “Criação de blogs”, “Horta da Orsina”, “Construindo o centro de memória Orsina da Fonseca”, “As águas vão rolar”, “Rádio”, “Jornal *online”* e muitas outras.

3.3.1. Fotografia e vídeo

A primeira oficina que ofereci como disciplina eletiva, contando com a presença da mestranda Andreia Attanazio Silva, tinha como foco a produção de fotografias e vídeos (micrometragens), feita a partir do uso de aparelhos celulares. Inicialmente começamos as atividades de exercício e registro de imagens nos espaços escolares e a intenção era de que os 23 alunos trouxessem também imagens feitas fora da escola. Logo percebemos que não seria

fácil obter as imagens fora dos muros escolares. E as razões eram as mais diversas: ausência dos dispositivos móveis, dificuldade para transpor imagens do celular para o computador, esquecimento, falta de interesse, de compromisso com a atividade, falta de costume de trazer tarefas de casa etc. Ficou também evidente que o acesso à conexão em mobilidade era restrito para aqueles jovens estudantes. Embora muito próximos das dinâmicas da cibercultura e até mesmo íntimos – mesmo não tendo o acesso contínuo e cotidiano -, os limites impostos por condições financeiras e pela violência urbana fazia com que muitos não carregassem seus aparelhos celulares para a escola ou não dispusessem de crédito ou planos específicos para transmissão de dados.

Percebemos ainda que o principal interesse dos alunos era "mexer nos computadores". Como a proposta da criação estava atrelada à edição das imagens nos computadores, os alunos ficavam ávidos pela utilização das máquinas. Quer dizer, não exatamente pela utilização das máquinas, mas pela possibilidade de conexão com a internet. Abaixo, imagens dos primeiros encontros e uso dos *netbooks* na oficina.

Figura 11. Alunos na oficina, em 2011

Embora direção, coordenação e corpo docente da escola tenham sido muito receptivos à proposta, em muitas ocasiões encontramos dificuldade para a realização das atividades, seja por falta de conexão ou falta de equipamento. Isso ocorreu principalmente porque estava acontecendo uma substituição de máquinas na sala de informática e troca da rede *Wi-Fi*, o que impossibilitava o acesso à internet. A disponibilização de *netbooks*, mesmo sendo extremamente importante e útil, em algumas situações não foi suficiente como, por exemplo, para editar vídeos e fotos. Diante de situações nem sempre favoráveis, fomos driblando as dificuldades e criando condições para dar continuidade ao trabalho.

As dificuldades, no entanto, não impediram a riqueza da oficina que gerou os questionamentos que redirecionaram o estudo. Foi justamente a partir dos diálogos estabelecidos com os jovens participantes da oficina, que fiquei interessada em conhecer seus deslocamentos na cidade e saber como essas experiências produzem diferentes modos de significar os lugares. Nesse sentido, a primeira questão que se colocou para nós foi aimportância do lugar. Falar em mobilidade implica em pensar as localizações, os rastros, os trajetos, aquilo que inicialmente chamei de "lugares de sentido". Resolvemos, portanto, oferecer atividades de registro desses lugares, dentro e fora da escola tendo em vista buscar entender a mediação do "olhar" na constituição de sentidos sobre os lugares.

Além disso foi criado um blog (http://www.meulugare.blogspot.com/), parahospedar e divulgar as fotos e os vídeos que registravam, a partir de dispositivos móveis, o olhar dos jovens sobre os espaços que ocupam, seus lugares, seus trajetos. O objetivo desse *blog* era ampliar as redes e criar situações que possibilitassem a abertura de diálogos entre os jovens, via Internet, favorecendo a produção de conhecimento compartilhado. Eu imaginava que a visibilidade das produções e as trocas interpessoais possíveis nesses ambientes poderiam privilegiar construções colaborativas que permitissem expandir a visão dos sujeitos no contato com o olhar do outro, já trazendo para a pesquisa a potência das dinâmicas ciberculturais. Porém, o *blog* "não funcionou". Os alunos não acessavam, não se interessavam e logo percebi o que estava errado: "eu"havia criado o *blog* e não eles. Havia sido uma necessidade e iniciativa minha, que não fazia sentido para aqueles jovens. Além do mais, já naquele momento as redes sociais (principalmente o Orkut) eram o principal canal de comunicação e visibilidade na *Web* e eu não tinha me dado conta disso.

Uma das atividades realizadas foi um passeio no entorno da escola. Os diálogos e as imagens produzidas a partir daquela atividade suscitaram questões que apontaram de que modo a cultura da mobilidade (LEMOS, 2009b) já fazia parte das subjetividades daqueles alunos, mesmo com todos os limites que pude constatar. Os pontos de conexão apareciam como oásis para jovens ávidos por estar constantemente conectados e abriam brechas na cidade para usuários que não podem arcar com os custos, ainda muito elevados para a maioria da população. As oportunidades de utilizar os dispositivos e se conectar eram aproveitadas ao máximo e apontavam para uma dinâmica cibercultural que já faz parte das experiências dos sujeitos e caracterizam a cultura contemporânea. Rafaela (imagem abaixo), uma das alunas do nono ano que não possuía aparelho celular, utilizou um dos dois aparelhos que eu coloquei à disposição para aquela atividade, e o outro foi utilizado por Alessandra, também do nono ano. Elas ficaram maravilhadas e eufóricas quando descobriram rapidamente que podiam se

conectar. Inicialmente tímidas, com medo de gastar os créditos, procuravam incessantemente as zonas *Wi-Fi*, e logo que eu liberei o acesso passaram a utilizar os aparelhos para entrar em suas páginas das redes sociais e acessar o Google.

Figura 12. No pátio da Igreja, ao lado da escola

Figura 13. Rafaela procurando a conexão

De modo geral, essa primeira oficina apontou exatamente essa avidez pela conexão. O que mais importava era estar conectado. Fizemos um acordo com os alunos que quando estivéssemos com os *netbooks* em sala de aula, eles poderiam acessar suas páginas nas redes sociais depois de realizar as atividades e o combinado funcionou, assim como percebi que funcionava com outros professores.

Nessa oficina foram produzidas também muitas imagens dentro da escola e um vídeo, postado no Youtube: "Meu Lugar na escola" (http://www.youtube.com/watch?v=27JF9YqxFVU)

3.3.2. Olhares sobre a cidade

No primeiro semestre de 2012, a coordenação da escola indicou uma professora da área de humanidades (língua portuguesa, história e geografia) para trabalhar em parceria comigo, agora sem a companhia da mestranda, que direcionou seu estudo para outra temática. Nessa nova etapa eu estava trabalhando com 32 alunos, sendo 5 remanescentes da oficina

anterior, na eletiva intitulada *Olhares sobre a Cidade*, que visava agora a intensificação do uso de celulares conectados. Para essa oficina/eletiva foram propostas inicialmente atividades relacionadas à ressignificação dos lugares que dizem respeito à escola. Foi realizada uma pesquisa sobre a história da escola, o bairro e os arredores e proposta a criação de narrativas coletivas a partir de imagens produzidas pelos alunos em suas trajetos, recontando a história dos lugares com a mediação dos dispositivos móveis. Como resultado, a produção de conteúdo foi hospedada no *blog* que já havia sido criado (em concordância com os alunos), e divulgado através de QRCodes que podem ser acessados por qualquer passante nos locais escolhidos. Foram produzidos conteúdos com 4 temas: "Quem foi Orsina da Fonseca", relatando a origem do nome e um pouco sobre a história da escola, "A história por trás das estátuas", trazendo informações sobre as 2 estátuas (*A leitura* e *A escrita*) que se encontram na frente da escola e que fazem parte do acervo histórico da escola, "Igreja de São Francisco Xavier do Engenho Velho", com a história da igreja e da formação do bairro e "Dona Ivone Lara e o internato Orsina da Fonseca", contando a ligação entre a cantora e a escola. Abaixo, a imagem de uma postagem no blog e aluno acessando o conteúdo referente às estátuas através do QRCode impresso em um painel, que depois foi aficionado no local.

Figura 14. Matéria publicada no blog

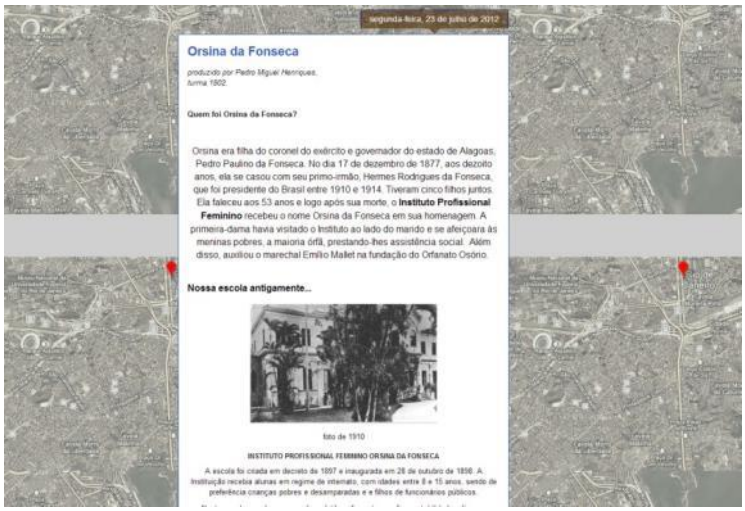


Figura 15. Aluno testando o acesso pelo QRCode

Durante aquele semestre a postura da professora que me acompanhava foi se modificando de forma bastante significativa. Inicialmente reticente e pouco envolvida com o trabalho que estava sendo realizado, parecia apenas "emprestar" sua presença para conferir o caráter de aula aos encontros. Ocupava-se mais da disciplina e pouco ou nada intervinha nas atividades. Aos poucos, porém, foi se interessando pelo trabalho, tendo ficado bastante

empolgada com a produção dos QRCodes. Sendo pouco usuária das tecnologias infocomunicacionais, como ela mesma informou, e nada usuária das tecnologias móveis, penso que começou a perceber que ali havia algo interessante e que poderia contribuir com sua prática. Fui, então, convidada a participar do projeto interdisciplinar "Baia da Guanabara", que incluiu os conteúdos de português, ciências e geografia, elaborado junto com mais outros dois professores, por ocasião da *Rio+20*, Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro, de 13 a 22 de junho de 2012. Diversas atividades foram desenvolvidas a partir de então como a visita à Fortaleza de São João, na Urca, a ida ao Museu do Meio Ambiente, no Jardim Botânico, a criação de histórias em quadrinhos em site próprio para esse fim, além da criação de um *blog* e de um grupo no Facebook.

A criação do grupo na rede social, em maio de 2012, foi sugerida pelos próprios alunos, a partir da minha indagação sobre como compartilharíamos e divulgaríamos as imagens feitas na visita à Fortaleza, primeiro passeio realizado. Diante da sugestão dos alunos, eu ainda questionei como ficariam aqueles que não fossem usuários do Facebook, ao que eles prontamente me responderam: "*Ah, professora, todo mundo tem Facebook!!*" Percebi, então, que o mais espontâneo para os alunos seria a postagem no *Face* ao invés do blog, ainda mais levando-se em conta que tínhamos como objetivo a postagem síncrona, no momento da visita, e os aplicativos dos celulares facilitariam essa ação. Assim, o Facebook passa a fazer parte da pesquisa, tendo se revelado um campo fértil para o estudo.

3.3.3. Cronistas da Cidade

Dando continuidade ao estudo, propus, para o segundo semestre de 2012, a oficina/eletiva*Cronistas da Cidade*, com objetivo de pesquisar, estudar e criar crônicas utilizando diversas linguagens (escrita, oral, imagética, sonora) a partir das experiências cotidianas dos alunos e da utilização dos dispositivos móveis em conexão. De que maneira eles poderiam ressignificar, a partir dessa experiência, tanto os lugares onde vivem e pelos quais transitam com as aprendizagens escolares? O projeto continuou a ser desenvolvido em parceria com a professora que me acompanhava, só que agora o seu envolvimento e adesão ao projeto foi intenso. Trabalhamos com um número menor de estudantes – 17 alunos, sendo que 6 deles vinham da oficina anterior. Aqui, a maioria era composta por alunos da sétima série,

com apenas um aluno do nono ano, que já me acompanhava desde a primeira oficina. Continuamos a utilizar o grupo criado no Facebook para postar e compartilhar as produções e interagir, não apenas com o grupo da disciplina, mas com outros alunos da escola, já que o grupo é aberto e o número de adesões foi crescendo sempre[34]. Durante aquele período, realizamos três atividades fora da escola: ida ao Museu da República, no Catete; ida à ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro), no centro da cidade; passeio no entorno da escola e ida até a Praça Afonso Pena, situada perto da escola. Em todas essas atividades houve amplo registro fotográfico, postagem síncrona e assíncrona, comentários e produções textuais, caracterizando o que mais tarde entendi serem narrativas transmídias.

Outras atividades foram desenvolvidas, tanto na escola como fora do horário escolar. Uma dessas atividades foi a produção de crônicas – imagéticas ou textuais – a partir de temas semanais, divulgados para os alunos por envio de SMS (Short Message Service). Três temas foram lançados: "Nessa rua, nessa rua tem...", "Vendedores ambulantes" e "Arte nas ruas". As produções foram, em sua maioria, divulgadas pelo grupo no Facebook. Elaboramos também uma revista eletrônica intitulada "Cronistas da Cidade" (disponível em http://www.themeefy.com/HeleniceFerreira/cronistas-da-cidade#slide-0). Na escola, trabalhamos ainda com produções coletivas de histórias criadas a partir da troca de mensagens (SMS e MMS[35]) por celular e releitura de crônicas utilizando desenho, recorte/colagem e animação. Realizamos ainda uma experiência em *twitteratura*, com pequenas crônicas criadas a partir de *tweets* diários. Durante o semestre também tivemos a visita de escritores para conversar com os alunos e tudo foi devidamente registrado e compartilhado pelas redes sociais. As atividades foram propostas em comum acordo entre mim e a professora Silvia e em diálogo constante com os alunos, com intencionalidade pedagógica, mas procurandoter sempre em vista seu caráter cultural e não apenas instrumental.

Abaixo algumas imagens relacionadas a esse período. A primeira registra o primeiro encontro com os alunos em atividade de sensibilidade, destacando que cada um é um nó, que pode produzir e distribuir informação em conexão. A segunda imagem foi feita na escola, durante atividade de construção coletiva de pequenos textos a partir de mensagens via SMS. A terceira imagem é um *print screen* da postagem de uma aluna sobre o tema "Arte nas ruas" e a última imagem traz alunos registrando sua ida na ALERJ.

---

[34] O grupo continuava ativo em dezembro de 2013, contando com 192 membros.

[35] Os serviços de SMS, ou serviço de mensagens curtas e MMS, serviço de mensagens multimídia, são recursos dos celulares muito utilizados pelos jovens, por seu custo ser inferior ao das chamadas telefônicas.

Figura 16. Primeiro encontro dos Cronistas

Figura 17. Atividade com celulares na escola

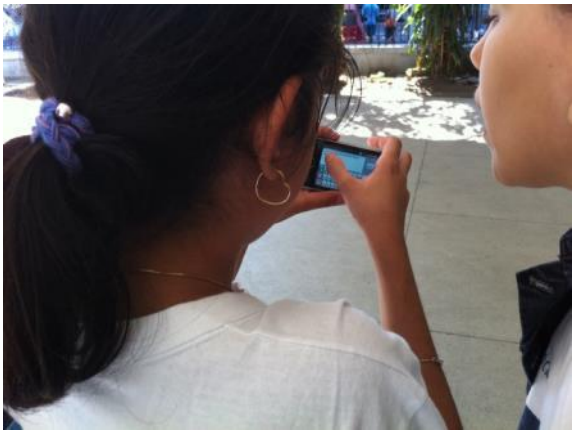


Figura 18. Arte nas ruas

Figura 19. Fotografando na ALERJ

3.3.4. Jornal *online*

Após a rica experiência dos *Cronistas da Cidade*, achei que era hora de delimitar o meu envolvimento no campo e estabeleci que não continuaria minha atividade com as oficinas. Mas um pedido da professora que participou das oficinas anteriores me fez adiar um pouco mais minha saída do campo. Junto com outra professora, ela queria oferecer a eletiva de “Radio e Jornal *online*” e me pediu ajuda para desenvolver o jornal. Então, mais uma vez pensei sobre a questão ética da pesquisa e sobre o meu papel de pesquisadora. Seria ético eu dar por encerrada a minha intervenção e me despedir apesar da demanda suscitada? Eu precisava do recolhimento para a escrita, mas havia despertado um desejo e não poderia me

furtar de contribuir naquele momento, principalmente a partir da postura que reivindiquei o tempo todo, de pesquisador participante, dialógico, implicado em todo o processo e, portanto, responsável também pelos desdobramentos de meu estudo. Por isso resolvi permanecer mais um semestre, auxiliando na criação do jornal. Minha atuação foi ficando menos ativa aos poucos e as professoras assumiram a condução da eletiva. O jornal "Voz dos Alunos" é veiculado em um *blog*[36] e atualmente (após minha saída) também é divulgado através de um grupo no Facebook. O grupo de alunos que participou do jornal era bastante ativo e mesmo com limitações de escrita, de tempo para produzir e de instrumental (nem sempre a rede *Wi-Fi* da escola funciona de forma satisfatória, por exemplo), o envolvimento e satisfação dos alunos e a postura das professoras trouxe um ganho para as práticas escolares. O *blog* tem alto índice de visualização (aproximadamente 16.000 em seis meses) e tornou-se mais um canal de comunicação na escola, além da página no Facebook, que continua em atividade. Os aparelhos celulares foram (e ainda são) utilizados intensamente nas matérias produzidas, em conexão ou como instrumento de registro. É interessante notar que a postura das professoras e também da equipe da escola se modificou, aceitando a presença dos dispositivos durante as atividades escolares. Entendo que dessa forma o celular, mesmo quando utilizado como gravador ou máquina fotográfica, estava sendo inserido como elemento de cultura. É o instrumento que está à mão e que todos utilizamos para fazer registros, sempre que precisamos. Ver a professora virar-se para o aluno e falar com naturalidade: "*Pedro, tá com o celular aí? Vai lá fazer a reportagem na eletiva de xadrez!*" expõe uma situação antes impensável e que modifica todo o ambiente e a dinâmica escolar.

[36] http://jornalescola74.blogspot.com.br/

4. HIPERMÍDIA E TRANSMÍDIA: AS MISTURAS DE LINGUAGENS E SUPORTES NO ÂMBITO DA CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS

"Ah, porque...é a estrada nova por onde vai passar boiada, carro de boi, cegonha carregando outros carros, outros carros pra outras estradas... carretas, tudo!
Almas corações, mentes, livros, fotos, teatro, cinema, televisão... tudo. Tudo vai passar por ela. Banda larga [...]Ela tem que começar com a possibilidade de incluir, incluir, incluir...
(Gilberto Gil)

As questões apresentadas nesse capítulo trazem as reflexões feitas sobre as linguagens associadas aos usos dos dispositivos de comunicação móvel ubíqua em diálogo com os achados do campo de pesquisa, traduzindo o movimento teoria-empiria que orienta meus estudos. Partindo do pressuposto de que toda linguagem é marcada pelos potenciais e limites da mídia em que ela se materializa (McLuhan), entendo que os dispositivos móveis, mais especificamente os celulares, trazem junto práticas/experiências de linguagens que hoje caracterizam os modos de comunicar, de expressar e de construir conhecimento.

Foi pensando na linguagem como uma experiência que vivemos diariamente e na qual estamos mergulhados que me propus a investigar, junto com jovens de uma escola Municipal do Rio de Janeiro, minha cidade, de que forma o conhecimento construído nos e pelos formatos midiáticos que fazem parte de nosso tempo histórico pode fazer da experiência com a linguagem algo que realmente nos marque e nos transforme. As suposições que as linguagens do vídeo e da fotografia facilitariam os processos de aprender e de ensinar não só se confirmaram como também nos levaram, a mim, aos sujeitos da pesquisa e à própria escola, além, e a partir dos usos dos dispositivos móveis, as mensagens instantâneas trocadas via SMS ou pelo Facebook, as postagens e publicações *online*, as anotações e usos de diversos aplicativos nos aparelhos celulares ampliaram o leque de possibilidades das práticas escolares, trazendo para a experiência da cultura juvenil móvel.

As palavras de Gilberto Gil sobre a banda larga, que permite "incluir, incluir, incluir", remetem à própria dinâmica vivida na contemporaneidade onde incluir, juntar, mixar, são palavras-chave e apontam para o tema que aqui será tratado. Os aparelhos de telefonia móvel tornaram-se aparelhos multifuncionais, destinando-se a realizar tarefas diversificadas, acionando sentidos e percepções diversos, reunindo e misturando diferentes linguagens e formatos midiáticos. Para pensaras possibilidades de construir narrativas transmídias e a

condição de hipermídia que caracteriza hoje os dispositivos móveis a partir da convergência das diversas linguagens em um dispositivo que acompanha os jovens em suas atividades diárias,as propostas feitas nas oficinas procuraram contemplar essa diversidade[37]. Assim, fotografias, vídeos, textos, anotações, mensagens instantâneas, *tweets*, mensagens de voz e "curtidas", entre outros, foram mediadores de processos de leitura, de escrita e de construção de conhecimento. Mais do que isso, a tentativa foi pensar não na adaptação das diversas linguagens para o celular, mas pensar o dispositivo em si, em suas características próprias, naquilo que lhe é particular. Sendo assim, os textos escritos, as imagens e os sons produzidos e fruídos também precisaram ser considerados em suas especificidades.

4.1. Fronteiras e convergências

Pensar em convergência hoje, nos contextos de mobilidade, é pensar na possibilidade de acesso a todas as linguagens e processos sígnicos a partir de um único objeto, que põe na palma da mão todas as mídias e serviços disponíveis. Mesmo que esse acesso ainda não seja igualitário para os sujeitos de todas as camadas socioeconômicas, consideraremos aqui essa possibilidade, tendo em vista o crescente número de linhas ativas no Brasil[38] e entendendo que os sujeitos criam suas táticas para driblar as situações hegemônicas (CERTEAU, 1994). A junção da informática com as telecomunicações trouxe rearranjos comunicacionais que incidem em novas subjetividades e práticas culturais dos sujeitos na contemporaneidade.

Jenkins (2009), discorrendo sobre a cultura da convergência, adverte logo no início de seu livro que, em sua concepção, convergência não pode ser compreendida apenas como um processo tecnológico, mas como uma transformação cultural que afeta os modos como os sujeitos procuram informação e fazem conexões. Convergência estaria, então, relacionada não apenas à união ou mistura dos meios, mas também à cultura participativa e inteligência coletiva. Entendo que o processo de convergência é cultural e afeta os modos como nos posicionamos no mundo, frente a demandas participativas, práticas de compartilhamento e construção coletiva de informações e saberes e que isso se dá através das associações das quais fazem parte os sujeitos e as tecnologias nos contextos sociotécnicos da atualidade. As práticas sociais se produzem na interação com as tecnologias. O uso do celular, a *Web 2.0*, o

[37]Convergência das mídias poderia ser entendida a partir da ideia de que um único meio agrega linguagens e meios que no passado estavam separados, enquanto transmídia pode ser pensada como o desdobramento de um único meio em vários formatos. Os dois conceitos serão discutidos ao longo do capítulo.
[38] Vide dados relatados no capítulo 1.

software livre, o código aberto, o intercâmbio de informação e as possibilidades de personalização, por exemplo, mudam profundamente as relações com a produção de conhecimento até então estabelecidas e criam condições para o aproveitamento da inteligência coletiva.

Para entender como a convergência altera as dinâmicas que marcam nossas existências na atualidade é preciso analisar de que modo as fronteiras entre os meios tornam-se instáveis e imprecisas e permitem a movimentação e integração entre os fluxos de linguagens e conteúdos. Lucia Santaella (1996, 2003, 2007) faz uma discussão sobre o termo "mídia", apontando que a transformação de sentido atribuído ao termo acompanhou a gradativa mudança da lógica massiva dos meios para uma não massiva. Assim, se o termo inglês *mass media* era traduzido por meios de massa e estava relacionado especialmente àqueles que se dedicavam à transmissão de notícias e informação de um para muitos, mais tarde o termo "mídia" passa a fazer referência aos meios e mensagens publicitárias e vai ampliando sua abrangência a partir do surgimento de meios que não seguiam a lógica da comunicação de massa, como videocassete, televisão à cabo, gravadores, jogos eletrônicos etc., até a generalização atual, com a introdução dos processos de comunicação mediados pelo computador.

André Lemos (2003) aponta que "toda mídia altera nossa relação espaço-temporal podendo mesmo ser definida como formatos e artefatos que nos permitem escapar de constrangimentos espaço-temporais" (p.13). Entendo, então, que mídias dizem respeito tanto a dispositivos e artefatos quanto a processos de comunicação que visam superar separações de espaço e tempo, e queesses dispositivos e processos estão relacionados diretamente à determinada época e à tecnologia disponível. Dessa forma, em contextos de novas possibilidades tecnológicas, o impacto do alargamento ou cruzamento das fronteiras entre as diversas linguagens contribui para a reconfiguração do ato comunicacional e, consequentemente, para a constituição de novas subjetividades.

Nos atuais contextos de mobilidade e ubiquidade a relação entre as mídias adquire uma nova dimensão e opera mudanças importantes em nossas vidas e modos de ser, já que os dispositivos nos acompanham em todos os momentos e atividades cotidianas. É nesse sentido que o questionamento sobre a pertinência de se considerar os usos dos dispositivos ganha relevância para compreender quão importante seria para o campo da Educação vencer as resistências e incorporar as formas mistas que os meios possibilitam.

Assim, por exemplo, precisaríamos reformular a ideia de que literatura e livros impressos estão irremediavelmente atreladosou de que a escrita na sala de aula está ligada ao

ato de anotar manualmente no caderno, como ainda acontece nos contextos escolares.As falas da jovem Nathália, de 12 anos, me permite entender de que modo o dispositivo móvel media sua relação com a leitura, com a escrita e com a pesquisa:

> *[...] eu também usei* [o aplicativo] *notas pra fazer minhas crônicas, pra depois postar.*[39]
>
> *[...] eu baixei a bíblia online. Eu tenho a bíblia normal, mas eu quis baixar também, que o pessoal da minha igreja tinha...*
> *[...] eu quis saber o significado do nome. Foi tão simples! Eu coloquei lá no Google, tipo, apareceu.*

A prática de fazer anotações no celular passou a fazer parte dos processos de escrita e de conservação de memória da jovem e foi fundamental na produção de suas crônicas. Do mesmo modo, a pesquisa *online* a partir do dispositivo que estava à mão, a qualquer hora e em qualquer lugar – até mesmo na sala de aula – é "tão simples" que talvez Nathália não queira mais se privar dessa facilidade, assim como ela não se priva da leitura de sua bíblia - a qualquer hora e em qualquer lugar.

Figura 20. Imagem do bloco de notas onde a jovem rabisca ideias para escrever suas crônicas

4.2. Hipermídia: a linguagem híbrida das redes

> *"Eu usei ele bastante na rua. Eu fotografava coisas que chamavam a atenção, fazia crônicas... usava pra entrar no Facebook, me mantinha atualizada..."* (Nathália)

[39] As crônicas mencionadas por Natália são as referidas no Capítulo 3, produzidas na Oficina "Cronistas da Cidade".

A fala que reproduzo aqui traz a dimensão de "teletudo" do celular "que expressa a radicalização da convergência digital" (LEMOS, 2004, p. 6) ao possibilitar que diversas ações sejam realizadas a partir da associação entre jovem e aparelho e, ainda mais, que as ações se realizem em mobilidade. O encantamento de Nathália, uma das jovens que foi beneficiada com o empréstimo de dispositivos, nos dá a noção de como estes potencializam sua ação e participação no mundo. Antes da pesquisa, Nathália usava, de vez em quando, o aparelho do pai "*aquele bem 'piratex'. Daí... assim, ele não tem cartão de memória, só tem chip. Serve só pro meu pai se comunicar em casa, quando ele tiver no trabalho e tal".* Um aparelho que "serve só para se comunicar" (comunicar é aqui entendido como comunicação de voz, via ligação telefônica) não atende mais aos anseios e demandas do mundo contemporâneo. O celular "serve" para quase tudo! Tirar fotos, escrever, falar, enviar e receber mensagens, "se atualizar", são demandas que surgem a partir do desenvolvimento tecnológico que põe na palma de nossas mãos todas as mídias e suas linguagens, tudo o que foi e é produzido na cultura.

Luanderson foi outro jovem que me apontou a importância que o celular adquire em sua vida e, como diversos outros alunos, me conta que quase não usa o computador em casa, "*pois está sempre com problemas*". Sobre alguns dos usos que faz do celular ele informa: "*eu uso ali na 'notas', um programa que tem nele. Eu anoto tudo. Tudo que a professora pede pra fazer em casa eu anoto nele, aí quando eu chego em casa ele avisa – eu boto pra despertar na hora pra coisar... eu chego em casa aí tem a minha hora de estudo, minha hora pra mexer no Facebook no celular...".* O aparelho, presente em todos os momentos, torna-se, assim a agenda, o meio que converge suas ações e reconfigura o cotidiano do jovem.

As mudançastecnológicas que vieram acontecendo nos dois últimos séculos com o crescimento das cidades, o desenvolvimento dos transportes, da indústria e dos meios de comunicação, alteraram as experiências dos indivíduos, instaurando novas sensibilidades e novas demandas. A partir do séc. XIX o ritmo de vida, principalmente nos contextos urbanos, imprime transformações significativas nas vias de conhecimento sensível. Benjamin (1995)apontava as mudanças de sensório a partir do crescimento das cidades, com suas ruas cobertas de reclames e um turbilhão de letras cambiantes, coloridas e conflitantes, ou ainda a partir da verticalidade da leitura, que se dá através da leitura do jornal, dos filmes e dos anúncios[40].

[40] Ver fragmento "Guarda-livros juramentado" no livro "Rua de mão única"

Se historicamente um ou outro sentido foi mais requisitado em determinada época, a hibridação das mídias foi introduzindo outros sensórios e, hoje, as linguagens hipermidiáticas acionam uma multisensorialidade que redimensiona subjetividades e modos de se relacionar com a cultura. A introdução do vídeo, por exemplo, trouxe uma interdependência e uma característica complementar entre imagem e som, onde um implica sobre o outro e produz um sentido específico sobre a audiência, mesmo que imagem e som possam ser fruídos separadamente. *"Mesmo a imagem tando ruim, você escuta as coisas que acontecem"*, diz Mariana, referindo-se ao fato de que a produção de imagens em movimento com celulares de baixa resolução prejudica muitas vezes a qualidade da imagem, mas ainda assim, o evento registrado pode ser compreendido. O contrário também é verdadeiro, quando imagens ajudam a entender o que está sendo falado.

Santaella (1996) refere-se à pluralidade semiótica que as mensagens multimídias envolvem: "mensagens intersemióticas para cuja produção concorre, muitas vezes, mais de uma mídia, o que envolve na sua feitura e leitura, uma pluralidade de códigos e de processos sígnicos, exigindo a concorrência de diversos sentidos receptores para sua decodificação e fruição" (p. 45). As tecnologias digitais trazem efetivamente a possibilidade das multimídias, dando ainda mais sentido àquilo que a pesquisadora já apontava em seus estudos sobre as matrizes do pensamento e da linguagem (2005b). Discorrendo sobre as três matrizes – sonora, visual e verbal -, a autora afirma que estas não são puras e que, portanto, "todas as linguagens são híbridas" (p.379). São as combinações e misturas dessas matrizes que dão origem às linguagens. Nos atuais cenários, a hipermídia é a linguagem que integra dados, textos, imagens, sons e que corrobora a ideia de hibridação das matrizes. "Brotando da convergência fenomenológica de todas as linguagens, a hipermídia significa uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis" (SANTAELLA, 2005b, p.392).

De acordo com Manovich (2001), a invenção da imprensa, no século XIV e a fotografia, no século XIX, tiveram um impacto revolucionário para o desenvolvimento da sociedade e da cultura modernas e hoje estamos no centro de uma revolução de proporções ainda maiores do que foram as anteriores:

> Essa nova revolução é sem dúvida mais profunda do que as anteriores, e estamos apenas começando a sentir os seus efeitos iniciais. Na verdade, a introdução da imprensa afetou apenas uma fase da comunicação cultural - a distribuição dos meios de comunicação. No caso da fotografia, a sua introdução afetou apenas um tipo de comunicação cultural - imagens estáticas. Em contraste, a revolução das mídias computacionais afeta todas as fases de comunicação, incluindo a aquisição, manipulação, armazenamento e distribuição; e também afeta todos os tipos de mídia

> - texto, imagens fixas, imagens em movimento, som e construções espaciais[41] (MANOVICH, 2001, p.43, tradução livre).

O computador – uma máquina semântica – propiciou uma transformação estrutural na sociedade humana, tendo as tecnologias da linguagem como ponto de partida. Considerando que somos constituídos na e pela linguagem (BAKHTIN, 2003; SANTAELLA, 2005, 2007), uma revolução que tem a linguagem como principal motor põe também em foco as subjetividades, pois é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural (SANTAELLA, 2007, p.91). Pensar os seres humanos em processo de comunicação é pensar em linguagem, signos, instrumentos, mediações.

A semiótica apresenta a ideia de que a linguagem e o pensamento se dão a partir de signos e de um processo que dá significação aos signos. Esse processo acontece na relação entre sujeito e signo. Inicialmente pelos sentidos ou pela percepção, depois por uma ação/reação e então através da análise, ou seja, de uma significação que pressupõe o contexto, fatos externos e internos. Citando Umberto Eco, Santaella (2010) argumenta que "os processos culturais só funcionam culturalmente porque são processos de comunicação. Estes, por sua vez, só funcionam comunicacionalmente porque são processos sígnicos" (p.12). Uma vez que os processos comunicacionais são hoje marcados pelo locativo, pela ubiquidade, convergência, compartilhamento, há que se considerar essas características para pensar o homem contemporâneo, sua cultura, seus modos de fazer política, de aprender-ensinar, de consumir, de se socializar etc.

Aqui vale uma nota sobre o sentido de comunicação que trago para essa reflexão. Nos diversos dicionários a palavra comunicação está definida tanto como participação, aviso, transmissão, quanto como ideia de união, de tornar comum, de ligação, capacidade de trocar ideias, de dialogar. É, pois, a partir destas últimas que entendo a comunicação como movimento, como o intercâmbio de informações entre sujeitos, utilizando processos sígnicos, que circulam através de um sistema de trocas, de interação. Na contemporaneidade, portanto, as tecnologias de comunicação ampliam o alcance e as possibilidades de trocas e interações.

Lev Manovich (2005) refere-se às novas mídias como "objetos culturais que usam a tecnologia computacional digital para distribuição e exposição" (p.27). É importante conceituar computação, como o conjunto de operações matemáticas ou lógicas a partir de

---

[41]This new revolution is arguably more profound than the previous ones and we are just beginning to sense its initial effects. Indeed, the introduction of printing press affected only one stage of cultural communication -- the distribution of media. In the case of photography, its introduction affected only one type of cultural communication -- still images. In contrast, computer media revolution affects all stages of communication, including acquisition, manipulating, storage and distribution; it also affects all types of media -- text, still images, moving images, sound, and spatial constructions[41] (MANOVICH, 2001, p.43)

regras pré-estabelecidas, ou processamento de dados. A computação digital permite, então, executar essas operações numa velocidade muito maior do que se feita por outras tecnologias (mecânica ou elétrica, por exemplo). A grande questão na atualidade é que os processos digitais estão sendo apropriados pelas "velhas mídias" e, assim, dizer o que é ou não uma nova tecnologia requer uma atualização constante. A TV e o rádio analógicos, o cinema e a imprensa passam a utilizar processos digitais tanto na produção como na distribuição. Assim, segundo Manovich (2005), o termo "novas mídias" irá perder a especificidade.

O autor aponta que uma das origens da computação digital encontra-se no processamento de dados, que já era feito utilizando-se outras tecnologias. A ideia de novas mídias como dados digitais controlados por software fazem entender que esses dados podem ser manipulados como quaisquer outros e que isso permite, por exemplo, automatizar operações e gerar várias versões do mesmo objeto. Qualquer dado, seja ele um texto ou uma imagem é representado por uma *matrix* numérica que pode ser manipulada ou gerada automaticamente, seguindo regras estabelecidas. Copiar, cortar, colar e encontrar são funções que podem ser aplicadas a qualquer mídia representada por algoritmos[42] (MANOVICH, 2005, p.29). Ainda de acordo com o autor, se antes poderíamos dizer que os dados eram "simples", hoje tais dados deram lugar àqueles considerados "inteligentes", com estrutura semântica, instruções para o *software* de como processá-los e outras informações detalhadas: "*Softwares* e dados empacotados em um único objeto", o que o leva a declarar: "Portanto, se me pedissem para definir as diferenças entre mídias e novas mídias em uma expressão, eu diria que estamos nos movendo da mídia para o *software*" (p.31).

Segundo o autor, as "velhas mídias" eram dotadas de "dados cegos", que exigiam um *hardware* específico para serem lidos e não podiam ser decifráveis pelos humanos. Eram, portanto, fluxos de dados, dos quais não se conhecia a estrutura. Desde a década de 1990, uma nova forma de estruturar arquivos digitais trabalha com a ideia de relações entre os vários dados. Os metadados descrevem e categorizam outros dados, permitindo o cruzamento de informações e uma organização muito mais complexa e que é hoje o foco de estudos, como o que desenvolve o filósofo Pierre Lévy e sua equipe, que vão tornar a busca e o armazenamento de dados cada vez mais "inteligentes".

Manovich (2005) refere-se à linguagem das novas mídias como o *mix* entre as convenções culturais já estabelecidas e as do *software* (p.35). Dentre as primeiras ele cita a

---

[42] Um algoritmo é uma sequência de passos que precisam ser seguidos para a realização de uma tarefa (MANOVICH, 2005, p.40)

página, a estrutura retangular e o ponto de vista móvel e dentre as outras, aponta as interfaces homem-máquina.

A possibilidade de transformar dados – textos, imagens, sons– em *bits* trouxe a possibilidade de convergir diversos meios em uma única máquina e ainda uma nova concepção de linguagem, a hipermídia. A digitalização permite a compressão de dados que faz circular uma grande quantidade de informação e transformou telas em interface de convergência.Diferente da lógica de substituição que ainda pauta o imaginário daqueles que pensam o "novo" como aquilo que vem para ocupar o lugar de algo ultrapassado, os novos meios indicam para os usos concomitantes de tudo o que está disponível em nosso tempo histórico.

A convergência das mídias caracteriza uma interoperabilidade que não significa o apagamento das diferenças, mas aproxima mídias e linguagens e estimula as percepções multisensoriais.

> [...]*graças à digitalização, a informação hipermídia é transmitida sob as mais diversas formas de linguagem escrita, visual e sonora, dirigindo-se simultaneamente a diversos sistemas sensoriais aptos a perceber a informação à distância, especialmente o olho e o ouvido, com grande interferência do sentido tátil-motor*(SANTAELLA, 2004, p.53).

Santaella (2005b) traz a definição de Feldman para hipermídia como a "integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital" (p.392) e afirma que a hipermídia é uma nova linguagem e não um novo meio para transmissão de conteúdos.

Em outro texto (2010), a autora aponta que tanto o termo "hibridação midiática", utilizado por Manovich, como o termo "hipermídia", usado por ela, são similares. Porém este último é, na sua visão, mais completo por privilegiar o papel do interator. Segundo a autora, Manovich tende a ver as hibridações dentro dos documentos e obras e não no espaço das redes. No seu entender, hipermídia se caracteriza por uma junção das hibridações midiáticas e da estrutura hipertextual das informações nas redes. Com isso, ganha importância o papel do interator "sem o qual a hipermídia não acontece" (p.93). Trata-se, portanto, de entender que a hipermídia é a linguagem constituída na dinâmica e na complexidade das redes, caracterizada pela hibridação das mídias, pela possibilidade de acionar milhares de informações e pela coautoria e interatividade do usuário na articulação das arquiteturas hipertextuais. Dinâmica caracterizada, por exemplo, quando os jovens sujeitos da pesquisa produziam e compartilhavam imagens, textos e sons ou navegavam pordiversos *sites*, escolhendo caminhos e acionando diferentes nós.

Para investigar os impactos dessas transformações sobre os modos de aprender-ensinar faz-se necessário compreender que a análise isolada dos meios não dá conta da complexidade dos arranjos midiáticos que hoje associam as diversas mídias, nem dos novos sensórios que são constituídos a partir de seus usos. Se até agora associávamos cada mídia a um suporte específico – papel, película, fita magnética etc. - o computador aos poucos foi absorvendo e aglutinando todas as mídiase as linguagens a partir da digitalização. Santaella (2005b) adverte sobre a importância de compreender que as linguagens, e não as mídias, estãono centro dessa questão, embora os meios produzam modificações nas linguagens. Para a autora, e é preciso sair "da superfície das mídias digitais para os interiores de suas linguagens, para neles encontrarmos processos sígnicos de alta complexidade, misturas entre linguagens dos mais variados gêneros e espécies" (SANTAELLA, 2013a, p.243)

Com a afirmativa "O meio é a mensagem", McLuhan (2007) apontava a impossibilidade de separar meio e mensagem e o fato de que o conteúdo de um meio é sempre outro meio: "o conteúdo da escrita é a fala, assim como a palavra escrita é conteúdo da imprensa e a palavra impressa é conteúdo do telégrafo" (p.22).Ao caracterizar que os limites e potencialidades das mídias configuram as linguagenso autor nos ajuda a pensar que a introdução da mobilidade e da ubiquidade nos modos de comunicação entre os homens aponta paraas linguagens e sensórios que cabem nos potenciais e limites específicos dessa tecnologia.O autor (ibid.) observou que o aparecimento de uma nova tecnologia implica em uma reprogramação do nosso sistema sensorial. Então, podemos entender que temos pela frente o grande desafio de compreender essa modificação e, mais ainda, que o campo da Educação precisaria sair do seu lugar de conforto – que hoje já não se mostra nada confortável, frente às graves crises que atravessa – e não se fechar às gramáticas que estruturam essas articulações de linguagens.

Em uma das atividades propostas durante a visita ao Museu da República, eu enviei uma mensagem via SMS, pedindo que os alunos encontrassem no jardim do palácio as cinco estátuas de crianças com animais que representam os cinco continentes. Os alunos apressaram-se para encontra-las e, sem que eu tivesse determinado o formato das respostas, foram me enviando as imagens através de mensagens.

Figura 21. Usando SMS e MMS em atividades realizadas no Palácio do Catete

Ahibridação de linguagens a partir dos usos das tecnologias móveis é uma tendência irreversível e cada vez mais caracteriza os modos de acessar, produzir e compartilhar informação e conhecimento em nossos dias.A produção de fotografias e vídeos a partir das câmeras dos aparelhos celulares e veiculação dessas imagens nas mensagens compartilhadas, o acesso a jogos, filmes, programas televisivos, shows, músicas, livros, jornais e revistas etc., somam-se à função primeira dos dispositivos, de realizar “apenas” comunicação de voz pela ligação telefônica.

A indústria de aplicativos criados para esses aparelhos põe ainda à disposição dos usuários uma série de possibilidades de personalizar seus dados a partir de usos muito simples, que não requerem grandes habilidades de quem usa. Basta, por exemplo, adquirir um aplicativo que permita interferir na imagem, aplicando filtros, efeitos, acrescentando movimentos, palavras, letras, ou até mesmo construindo imagens a partir de um mosaico de palavras. Na figura abaixo uma aluna aplica o efeito “desenho” em uma fotografia que produz durante um passeio e, imediatamente, todos viramos personagens de Gibis ou desenho animado.

Figura 22. A linguagem visual das HQs usada a partir de aplicativo do celular

Dessa forma, as oportunidades de colocar uma marca pessoal e de criar diferenciais vem reafirmar a característica de autoria relacionada às mídias de função pós-massiva (LEMOS, 2007), que tem na liberação da palavra um dos pilares da cibercultura. A possibilidade que o leitor/agente/interator tem de se expressar, de produzir e interpretar (além de compartilhar) a partir da mediação tecnológica o coloca em um lugar diferente daquele que sempre lhe fora reservado.

A posição ativa do leitor não desponta apenas a partir dos usos das tecnologias informáticas, mas nos contextos ciberculturais esse agenciamento passa também a ser físico, ou seja, passa interferir fisicamente nos atos de leitura. Essa interferência aponta mais uma vez para o conceito de hipermídia– um texto não linear, composto por nós de interconexão que são acionados pelos usuários/leitores. Esses nós podem ser verbais, visuais, sonoros. É, dessa forma, uma mistura densa e complexa de linguagens feitas de hipersintaxes multimídia que inaugura um novo modo de construir textos e informações.

4.2.1. Leitor e escritor das hipermídias

> *E, antes que um contemporâneo chegue a abrir um livro, caiu sobre seus olhos um tão denso turbilhão de letras cambiantes, coloridas, conflitantes, que as chances de sua penetração na arcaica quietude do livro se tornaram mínimas.*
>
> Walter Benjamin

Assim Walter Benjamin fala das transformações que impactavam os sujeitos na modernidade e os levavam a outras relações com os livros e as cidades. Essas mudanças, como apontado acima, foram introduzidas gradativamente com o crescimento das cidades, o desenvolvimento tecnológico e os modos de produção e distribuição de bens e serviços. Se Benjamin falava em turbilhão de letras cambiantes e coloridas, o que pensar agora, com o turbilhão de sons, imagens fixas e moventes, fragmentos, *hiperlinks*, gráficos e toda miríade de signos que nos chega a cada momento?

Oswald e Rocha (2013), discorrendo sobre a concepção de leitura ainda hoje mantida pela tradição escolar iluminista, iniciam seu texto observando que a atual tensão entre jovens e leituras tem origem na suposição do livro como objeto civilizador:

> A discussão sobre a relação do jovem com a leitura tem sido, normalmente, fundamentada na valorização do livro impresso como suporte privilegiado, sendo que no caso da escola, na maioria das vezes, ao se falar em livro, não se está definindo um artefato qualquer. Fala-se em determinados livros considerados representantes da cultura letrada, da cultura erudita ou dos cânones literáriosque, por este motivo, seriam capazes de exercer um efeito civilizador sobre seus leitores. (OSWALD e ROCHA, 2013, p.269)

Dessa forma os autores falam sobre um estreitamento daquilo que se entende por leitura, limitada ao livro impresso e à leitura literária, que costuma ainda pautar as noções de leitura e de leitor, sem considerar outros gêneros e suportes. Tais desdobramentos, continuam os autores, "produzem uma invisibilidade das práticas de leitura de segmentos juvenis, desconhecendo suas particularidades e retirando-lhes legitimidade" (ibid., p.269). O não reconhecimento dessas práticas esvazia os sentidos construídos a partir das diferentes leituras, suas potencialidades e contribuições para a produção de conhecimento.

Longe de desconsiderar a importância da literatura, assim como os autores, o meu esforço aqui é o de entender que novas práticas não eliminam as anteriores e analisar de que modo a Educação pode enfrentar o desafio de acolher todas as práticas e formas de leitura e escrita que estão hoje ao nosso alcance.

Historicamente a cultura hegemônica desconsidera as produções e apropriações que advém da cultura popular e dos usos cotidianos. Jesús Martín-Barbero (2003) faz o seguinte relato ao referir-se sobre a tensão entre escrita e oralidade:

> A cultura oral é também um modo de relação com a linguagem que tem sido desvalorizado por sua identificação classista com o analfabetismo e com a incultura. Sem dúvida, no povoado castelhano em que vivi quando pequeno, aprendi que na vida cotidiana das pessoas a oralidade podia ser outra cultura: quando os camponeses de meu povoado falavam de seu mundo agrário e de colheitas, de seus trabalhos e saberes, tinham uma riqueza de vocabulário precisa e preciosa. Mas se alguém lhes pedia para escreverem...então emudeciam, porque a escritura implicava

> outra cultura. E se não escreviam não era porque não haviam aprendido a ler ou a escrever, mas porque aprenderam a ler nas e para as tarefas escolares e não para a vida, como nos mostrou há muitos anos Paulo Freire. O que significa isso? Que o modo de relação puramente formal com a escritura, como ocorre na maioria das escolas da América Latina, não é capaz de criar o *habitus* da cultura escrita. E pior, o uso escolar da cultura letrada pode destruir a cultura oral sem gerar o *habitus* de ler e escrever. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.24,25, tradução livre).

Da mesma forma, é possível pensar nas contradições que envolvem as escritas e leituras juvenis nos tempos atuais. Enquanto eles tagarelam nas redes da internet, compartilhando suas experiências e criando laços diversos, na escola emudecem e deixam professores desorientados. Estaremos também criando esse abismo, ao destruir a espontaneidade de suas comunicações e ao mesmo tempo deixando de criar situações favoráveis para as práticas de leitura e escrita?

O modelo de leitura que se configurou com surgimento da imprensa e do livro impresso pode ser caracterizado como linear, silencioso, individual e passivo. Este tipo de leituraque propõe o recolhimento, o mergulho nas reflexões e situações,entra em choque com as acelerações de nosso tempo, mas continua sendo o único legitimado pela escola, mesmo que os jovens sujeitos convivam hoje com uma pluralidade de gêneros e uma enorme variedade de textos que não estão restritos às letras e símbolos do alfabeto.

Refletindo sobre o estranhamento que as juventudes vêm mantendo com o texto impresso tal como ele se organiza nos livros, Maria Luiza Oswald (2008) põe em xequea ideia de que estamos diante de uma crise de leitura e posiciona o ato de ler frente a um contexto histórico onde a imagem assume importante papel mediador de leituras e produção de conhecimento (p.238). A autora vai além e questiona: “Se o termo crise supõe a manifestação de algo que, em momento posterior, pode ser superado, seria adequado chamar de crise a relação de estranhamento que crianças e jovens vêm mantendo hoje com o texto impresso tal como ele se organiza no livro?” (p.239). Acredito que no atual cenário cibercultural em que nos encontramos já é possível responder com certeza que não se trata de uma crise que será superada, mas de um novo entendimento de leitura e escrita produzido nas redes de interfaces dos novos meios.

Em suas reflexões sobre o conceito de interface, Pierre Lévy (1993) questiona: “O que é um livro? Uma sociedade de palavras? Certamente, mas estas palavras encontram-se materializadas, conectadas, apresentadas e valorizadas junto ao leitor por uma rede de interfaces acumulada e polida pelos séculos” (p.180), apontando ainda que a cada mudança, acréscimo ou supressão de uma interface, toda a relação com o texto se transforma. O autor traz a noção de interface como algo que vai além do significado específico utilizado na

informática ou na química, mas que remete "a operações de tradução, de estabelecimento de contato entre meios heterogêneos" (LÉVY, 1993, p.176). Dessa forma, entende também que o livro é em si uma rede de interfaces constituída pelo princípio da escrita, pelo alfabeto fonético, pela aparência de alfabeto romano, pela tipografia, pelo suporte etc. Para o autor, a interface "mantém juntas as duas dimensões do devir: o movimento e metamorfose. É a operadora da passagem" e não pode estar relacionado à ideia de essência.

> Esta análise em termos de rede de interfaces permitiu-nos recusar qualquer visão essencialista, estática ou logicizante do computador. Não é possível deduzir nenhum efeito social ou cultural da informatização baseando-se em uma definição pretensamente estável dos autômatas digitais. Basta que seja conectada uma nova interface (a tela catódica, o mouse, uma nova linguagem de programação, uma redução de tamanho) à rede de interfaces que constitui o computador no instante t, e nos instante t+1 se terá obtido outro coletivo, uma outra sociedade de microdispositivos, que entrará em novos arranjos sociotécnicos, ediará outras relações etc. (LÉVY, 1993, p.177).

Esses arranjos descritos por Lévy aproximam-se daquilo que Latour nos apresenta a partir da ideia de rede como conceito dinâmico que se produz na relação entre humanos e não humanos. É na relação entre os leitores e os dispositivos, sua linguagens, os princípios de que regem essas linguagens, os suportes etc. que se pode, então, compreender a ação de ler e escrever.

Discorrendo sobre as narrativas dos/nos jogos eletrônicos, Janet Murray (2003) aponta que "os novos ambientes eletrônicos têm desenvolvido seus próprios formatos narrativos" (p.61) e entende que para compreender os novos gêneros e prazeres narrativos precisamos identificar e considerar as propriedades inerentes à própria máquina, que surge de uma mistura entre gêneros, linguagens e mesmo entre púbico e autor, olhando para além dos formatos das mídias tradicionais (ibid. p, 71,72). Glaucio Aranha (2004), também abordando narrativas nos *games* aponta o novo gesto de leitura:

> <u>um novo gesto de leitura</u> através do qual apenas o desempenho ativo do leitor permitirá a este conhecer a narrativa ocultada pelo programa através de uma organização labiríntica que se desvela em face da ação do jogador. Caso este não dê o comando direcionando seu avatar (...) nada lhe será dito. (p.26, grifo do autor)

É pensando nesse novo leitor/interator que podemos entender que novos suportes reivindicam novas posturas de leitura, ou ainda que é a associação entre todos os elementos que constitui o ato de leitura. O advento da imprensa, do cinema, da televisão, do computador e agora dos dispositivos móveis colocam sujeitos, suportes e linguagens em arranjos diferenciados que demandam olhares igualmente diferenciados na tentativa de compreendê-los, considerando, porém, que um arranjo não exclui o outro e que hoje todas as formas

convivem nas convergências hipermidiáticas. “É possível perceber como os recursos do texto impresso, da música, do cinema, da computação gráfica, dentre outros, dialogam com o fim de gerar a sensação de imersão, da presença imediata”, diz Aranha (2008, p.41) sobre a hibridização de linguagens presentes nos jogos eletrônicos.

As lógicas constituídas a partir de arranjos hipermidiáticos apareceram na minha dissertação de mestrado, quando os jovens apontavam que quando estavam totalmente imersos na leitura de um livro, a cena toda “aparecia na cabeça” e até “trilha sonora”, ou ainda quando outro jovem apontava a importância de bons gráficos nos jogos, afirmando que isso o conduzia a sentir como se estivesse “jogando um filme”. Esses relatos apontavam a importância do cinema e do vídeo para suas formações de leitores, além de uma postura que denota interatividade com a narrativa.

A ideia de um leitor que entra nas histórias e que participa ativamente de seu desenrolar está no centro das atenções de todos aqueles que se debruçam sobre as relações estabelecidas com os novos meios digitais. O leitor imersivo do qual nos fala Lucia Santaella (2004) difere-se do leitor contemplativo – da era pré-industrial, do livro impresso, da imagem expositiva - e do leitor movente – filho da Revolução industrial, da multidão. O leitor das novas mídias é aquele que experimenta, que explora, que estabelece conexões através dos nós cognitivos formados à medida que avança sua leitura. Um leitor que ao mesmo tempo em que lê vai “escrevendo” outra história a partir dos nexos que aciona.

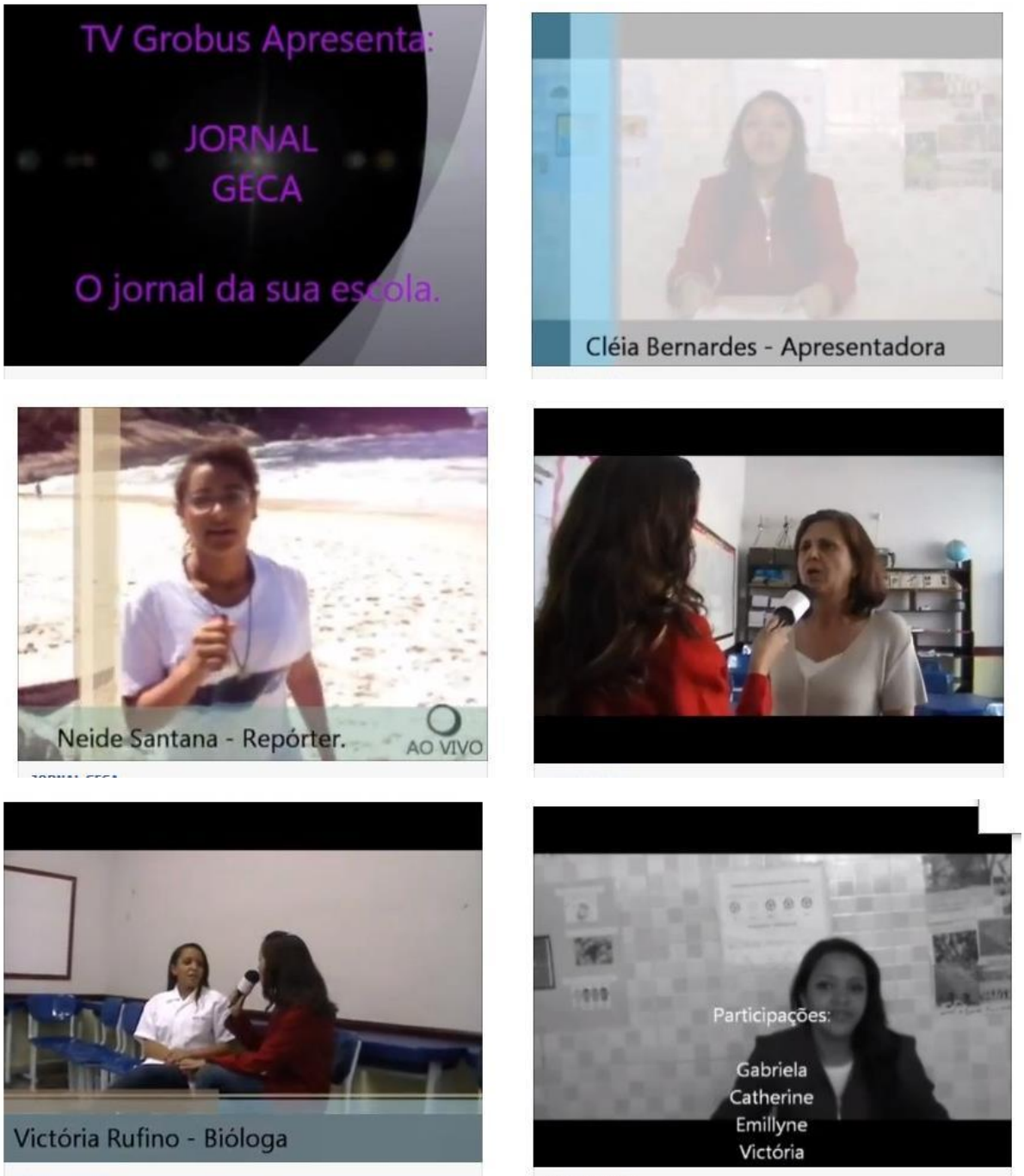
Experimentação e exploração fazem parte dos modos de ser leitor das novas mídias e o prazer de explorar e descobrir move os leitores pelos labirintos do hipertexto. Maria Teresa Freitas (2005) observa que “embora o leitor do hipertexto não escreva o texto no sentido tradicional do termo, ele determina o formato da versão final de seu texto, que pode ser muito diversa daquela proposta pelo autor” (p.96). A autora argumenta que a construção hipertextual, “que se assemelha a um jogo desafiador para o adolescente, leva o seu construtor a diferentes práticas de leitura/escrita” (ibid., p.90) e ressalta ainda o caráter dialógico entre textos e interlocutores nos processos de leitura/escritura de hipertextos digitais, apontando para uma autoria coletiva ou uma coautoria (ibid. p.95).

Além disso, esse leitor tem acesso ao acervo disponível nas redes, que vai muito além daquilo que os sujeitos comuns podiam acessar em seus raios de ação, a partir de bibliotecas físicas, e que inclui ainda formatos multimídias. O leitor das hipermídias tem seus sensórios formados em meio ao turbilhão de signos que invade suas ações cotidianas e que lhe ajuda a constituir sentido sobre tudo o que o cerca. Ele tem a atenção distribuída, que o habilita a realizar diversas tarefas ao mesmo tempo e é multimídia, sendo capaz de decodificar uma

malha diversa de signos além de produzir mensagens utilizando esses signos. Ao desafio de construir o próprio roteiro de leitura soma-se a possibilidade de ser um escritor/produtor de conteúdo nos variados formatos acessíveis e através de suas possíveis misturas. Para o jovem, essa produção é mais intuitiva do que para o adulto e o conhecimento dos códigos se dá em geral por exploração e pela interação com outros jovens.

Uma das situações vivenciadas durante o período da pesquisa ajuda a entender o perfil desse escritor/leitor: Uma das professoras que me convidou para o trabalho com as questões ambientais por ocasião da *Rio+20* seguiu trabalhando nessa temática com seus alunos e me procurou para mostrar um vídeo que os alunos haviam produzido, incentivados pelo trabalho realizado. É importante notar que essa professora não era usuária das redes sociais e era pouco afeita às linguagens informáticas. O vídeo em questão era uma paródia ao "Jornal Nacional", exibido diariamente pela Rede Globo de televisão, e mostrava o trabalho de campo feito na Praia Vermelha, no bairro da Urca/RJ, no formato de uma reportagem. Os alunos esmeraram-se na produção e se revezavam nos papéis de jornalista âncora, repórter e entrevistados, reproduzindo o formato do jornal televisivo em detalhes, com matéria e entrevistas no local, entrevistas na "redação", logomarcas e até letreiros entrando no término da reportagem. Os alunos produziram e editaram o vídeo e imediatamente divulgaram nas redes, através do YouTube(www.youtube.com/watch?v=Xul08Zn1c9s)e do Facebook. Quando a professora veio me mostrar o vídeo que estava no seu *pen drive*, eu já havia assistido pela página do grupo no Facebook. Ela espantou-se muito, pois não imaginava que eu já tivesse visto. As escrituras em novos formatos estavam ali colocadas de forma que a ponte entre práticas culturais e escola se fizera de modo muito interessante. Os conteúdos escolares estavam privilegiados, mas também, a cultura dos jovens através de narrativas multimidiáticas, do humor, do prazer da produção, do repertório das linguagens televisivas, dos conhecimentos adquiridos pela experimentação e exploração, das dinâmicas de liberação da palavra e de compartilhamento e das lógicas das redes.

Figura 23. Imagens do jornal audiovisual produzido pelos alunos



As experiências que fizemos com twitteratura[43] também podem ser analisadas a partir das práticas dos leitores/escritores das hipermídias. Para realizar essa atividade os jovens precisavam, em primeiro lugar, estar familiarizados com as escritas praticadas no *microblog*, uma escrita sintética, de apenas 140 caracteres por mensagem. A proposta era misturar a

[43] O termo refere-se à experiência com escritas literárias no*microblog* Twitter.

escrita de síntese do *software* com a escrita de crônicas. Reproduzo aqui a escrita de uma das alunas:

> #cronistaorsina eu vi minha professorade[44] literatura correndo ayrasvde um ônibus,como qualquer mortal. Devo confessar que me chocou.
> #cronistaorsina2. Afinal,se a cultura era a melhor maneira de chegar ao topo,e a pessoa mais culta que eu conhecia precisava correr
> #cronista3.Atrás de um simples ônibus imagine tinha situação! Eu, que não conheciaos clássicos europeus como Shakespeare ou
> #cronistaorsina4. Ao menos os brasileiros,como Ariano Suassuna! E não era ônibus bom,cujo preço é um absurdo e ar condicionado é gelado
> #cronistaorsina5. Era um ônibus comum,com preço acessível e lotado, como todos os ônibus naquele horário de saída.

Essa aluna é excelente escritora, no sentido tradicionalmente considerado pela escola, e suas crônicas eram muito bem elaboradas. Tinha bastante fluência nas práticas e linguagens das redes, mas havia ingressado na rede social Twitter há pouco tempo. Morghanna me relatou uma grande dificuldade para escrever nos limites do *microblog*, talvez por não estar ainda familiarizada com as escritas concisas de 140 caracteres, mas principalmente por sua verve fácil. A proposta era colocar um *tweet* por dia, mas a jovem fez uma escrita sequencial, na mesma hora, utilizando cinco mensagens.

Luanderson, ao contrário, relatou ter se sentido à vontade diante de uma escrita sintética, curta e direta. Ele também não era usuário do Twitter e não dominava ainda a utilização de *hashtags*, o que dificultou a busca por suas mensagens. Luanderson não tem a facilidade da escrita de Morghanna, mas demonstrou interesse por todas as atividades e tentou relatar, com poucas palavras, situações diárias vividas em diferentes situações.

> @ hoje estava no ônibus com muita movimentação, pessoas ouvindo música e outras olhando pra janela vendo as paisagens que passa.
> @ Estava sentado perto da janela do ônibus,tentando pegar um vento,pois estava muito calor. O motorista estava aflito com tudo isso.
> @sai da escola fui correndo pro ponto de ônibus. Onde todo mundo se abrigava da chuva, porém eu estava todo molhado...
> @ neste momento estou descendo de casa pra jogar bola no campo.Vejo uma movimentação de cachorros e gatos, porém hoje é vacinação

Ao admitir novos formatos de narrativas, de leituras e escritas, os referenciais também são modificados. Se a leitura do livro precisa de recolhimento e tempo, as escritas e leituras em mobilidade pedem outros textos, que vêm se juntar aos formatos já conhecidos. Mesmo a

[44] A transcrição procura ser literal, mantendo as incorreções e até mesmo a falta de espaço entre as palavras, entendendo que isso denota economia para a inserção de caracteres nas palavras.

leitura de longos textos na interface do computador é feita de forma diferente. Ao ler um texto na tela do computador (não estou me referindo aos leitores de *eBooks*), o leitor muitas vezes o faz de forma diagonal, buscando as palavras-chave para entender todo o texto. Não nos deixamos ficar em cada palavra, varremos a tela com o olhar, à procura do sentido geral.

Estas são experiências que nos contam um pouco sobre esses novos tempos e suas demandas, suas tensões, seus contrastes, sua complexidade e que nos obrigam a um movimento de renovação e de escuta atenta para perceber outros modos de ser e de fazer educação. A importância da imagem e a necessidade de sintetizar as escritas apontam para textualidades construídas a partir de fragmentações, que não se atêm às normas da linguagem culta e que são exercitadas em fluxos contínuos e espontâneos. Dessa forma,

> O reconhecimento da alteridade dos sujeitos das pesquisas (BAKHTIN) têm nos possibilitado interpretar o quanto é prioritário hoje entender as práticas que fazem parte dos cotidianos de crianças ejovens, cujas mochilas recheadas de livros didáticos são contraditórias com o modo não linear de lidar com o conhecimento e a cultura, com base na ação compartilhada e interativa possibilitada pelos usos das mídias digitais (OSWALD, FERREIRA, 2012, p.10)

As transformações que vem acontecendo a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais e que configura a cultura contemporânea, levaram Santaella (2013a) a refletir sobre outro tipo de leitor, que a autora batiza de leitor ubíquo, que surge nos contextos de mobilidade e redes de conexão. Esse tipo de leitura será abordada mais adiante, no capítulo referente à reconfiguração dos espaços-tempos escolares

4.2.2. Novas escritas e leituras

Pensar as escritas e leituras próprias das redes, com suas dinâmicas ágeis e fluidas nos remete às misturas de signos, revelando uma expressividade que não pode ser atingida unicamente com as palavras. Nas telas de computadores, *tablets* e celulares, signos da linguagem imagética e da linguagem verbal – acentos, traços, signos de pontuação – que são utilizados como signos visuais/gráficos - compõem mensagens que adquirem significações próprias para os jovens praticantes.

Tendo como referência os estudos de Bakhtin, Maria Teresa Freitas (2005) entende que cada época gera seus próprios gêneros discursivos: “os gêneros criam verdadeiras cadeias que, por se reportarem à grande temporalidade, acompanham a variabilidade de usos da língua

em determinado tempo" (p.91). Ela observa que a oralidade, a escritura impressa e a escritura eletrônica se fundem no atual momento cultural e que seus estudos[45] apontaram para a textos produzidos por jovens onde as várias formas interagem em decorrência do uso que se faz da língua, constituindo um gênero "que talvez possamos chamar de internético, com uma variada tipologização de textos" (FREITAS, 2005, p.97).

Figura 24. Postagens de alunas no Facebook

Ler a mensagem com seus signos visuais pode modificar os sentidos produzidos a partir de códigos comuns entre os leitores, ou presumidos. Se leio **:(** e consigo entender que se trata da expressão de um rosto triste, a mensagem traz a dimensão do sentimento e se torna ainda mais significativa. Entendendo que o visual faz cada vez mais parte dos repertórios de comunicação de jovens, esses signos se constituem como escritas de um tempo. Explicam

[45] Trata-se da pesquisa "A construção/produção da leitura/escrita de adolescentes na internet e na escola: uma abordagem sociocultural (continuidades e desdobramentos)", desenvolvida entre 2001 e 2003 pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), da Faculdade de Educação da UFJF, coordenado pela Profª Drª Maria Teresa de Assunção Freitas.

tudo com muito pouco. Sintetizam sentimentos e estados de humor. Se fazem comunicar da mesma forma que um olhar ou expressão facial conseguem dizer muito sem que nenhuma palavra seja pronunciada. As escritas tecladas cumprem a função de reproduzir a fala e tornar as mensagens íntimas e pulsantes. "É uma escrita carregada de oralidade", analisa Freitas (2000). A entonação é expressa por meio de pontos de exclamação, interrogação, letras maiúsculas (que representam o falar gritado), repetição de caracteres, grafismos criados com o teclado ou ainda com "emoticons" (ícones que expressam sentimentos). O interlocutor se faz presente através da sonorização evocada pelos signos, é como se estivesse ao nosso lado falando, exclamando, rindo, gritando ou sussurrando. Da mesma forma, as abreviações e ocultamento de caracteres não atrapalham a comunicação, pelo contrário, as intensificam através de códigos conhecidos por aqueles que praticam essas escritas e estreitam os laços entre os usuários. As mensagens e respostas enviadas em mobilidade têm ainda o caráter de instantaneidade, de rapidez ou de urgência, e as escritas feitas utilizando esses códigos conseguem ser concisas e intensas ao mesmo tempo.

A escrita econômica, de frases curtas e linguagem direta entra em choque com as escritas requisitadas pela escola e suscita a preocupação das equipes pedagógicas. Essa "economia" aparece também nas produções que os alunos realizaram nas oficinas e muitas vezes eu também me vi preocupada com isso. Porém, paradoxalmente, a professora que acompanhava a turma na eletiva que eu oferecia demonstrava satisfação ao reconhecer que as atividades da oficina estariam estimulando a escrita a partir dos usos dos dispositivos. Assim, pude observar três tipos de atitudes dos alunos em relação à escrita: para os alunos que já tinham o hábito da escrita, as atividades se constituíam como mais uma oportunidade para sua expressão e os instigava a incrementar essa escrita. Os que pouco escreviam dividiram-se em dois grupos: os que continuaram não se interessando e aqueles que viram nas atividades propostas formas mais lúdicas e espontâneas de produzir.

A característica dessa escrita precisou ser levada em conta em minhas análises dos dados e, por isso, a minha opção por reproduzir aqui as imagens como *print screen* e não reescrever essas falas, já que a postagem em si é também linguagem e traz elementos que interferem na mensagem. Eu poderia reescrevê-las, sendo o mais fiel possível, mas ainda assim, estaria excluindo informações importantes da mensagem, da forma como ela é percebida por quem a lê na tela, já que os elementos gráficos e ícones agregados podem, além de revelar estados de humor como já descrito, dar sentidos de lugar ou de aprovação dos interlocutores, por exemplo.

A escrita teclada foi uma questão de pesquisa que precisou ser enfrentada durante o processo das oficinas. Eu estava trabalhando junto a uma professora de língua portuguesa e tivemos que pensar juntas como lidar com os "erros". Um dos objetivos das oficinas (principalmente aquela relacionada à produção de crônicas) era estimular a produção textual dos alunos. O caminho encontrado foi novamente o diálogo e assim, as escritas fora da norma culta eram contextualizadas a partir do uso do dispositivo em mobilidade e tanto a professora quanto os alunos traziam as questões para a turma ou o faziam de modo particular, respeitando as questões de foro íntimo dos jovens. A mediação da professora, nesse caso foi importante e penso que foi na medida certa ao perceber como e onde interferir. A interferência se deu tanto no sentido de uma mediação pedagógica quanto para resguardar o aluno de uma exposição que o poderia constranger. De modo geral, porém, os alunos se sentiram confortáveis, mesmo sendo "corrigidos" *online* pelos colegas, o que chegou a acontecer de forma espontânea.

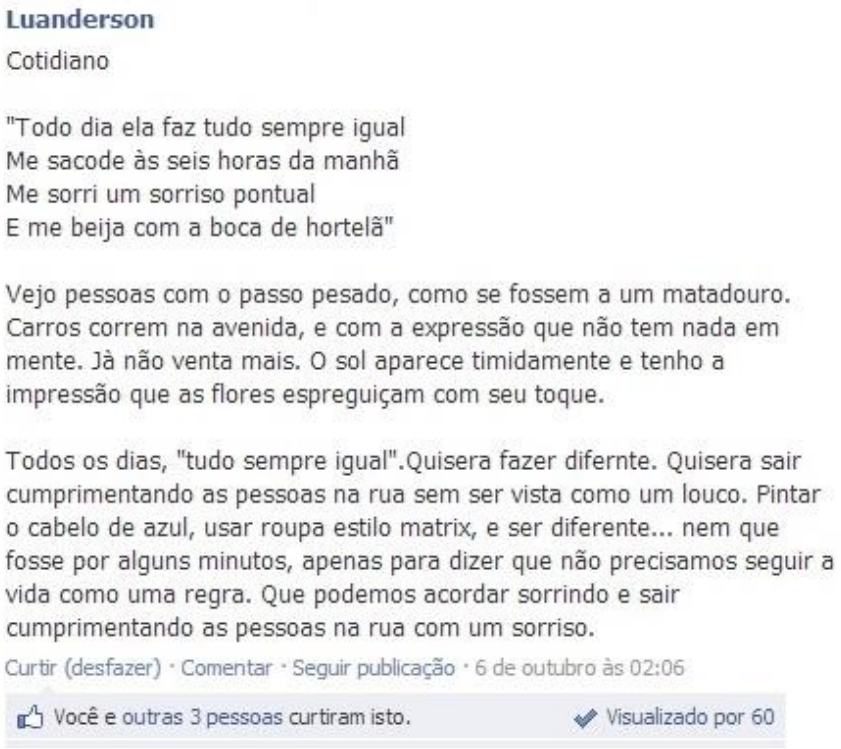
Ainda sobre essa questão, alguns jovens relataram ter a preocupação de escrever corretamente nas redes sociais da internet por se tratar de algo que fica exposto e público, e não penas pela atividade relacionada ao universo escolar. Nathália conta que "*Na hora de escrever eu tenho preocupação, sim, de escrever errado, alguma coisa assim. Dá vontade de escrever certo,[...] mesmo sendo redes sociais".* A fala da jovem aponta para uma suposta diferenciação no uso das linguagens, já que "mesmo sendo redes sociais" indica certa tolerância que as escritas nas redes teriam em relação às escritas na escola. Se para Nathália, assim como para alguns de seus colegas, "dá vontade de escrever certo" revela o cuidado com as produções tanto dentro quanto fora do âmbito escolar, para outros jovens isso não se confirma e pude constatar uma diferença entre as postagens de suas páginas pessoais e as postagens feitas no grupo da escola. Em alguns casos, mesmo o caráter de informalidade não estando totalmente abolido, já que o formato de publicação em uma rede social quebra um pouco as exigências formais, era possível adivinhar a preocupação com a escrita "correta". Nesse sentido, os jovens se permitem serem informais nas escritas "sociais" e atentos à norma culta nos usos escolares, revelando um entendimento de que a linguagem é também um elemento que constitui o social dentro de um contexto de associações. A velocidade das escritas na rede, especialmente em mobilidade, favorecem as escritas abreviadas e apressadas, sem muita reflexão, mas ainda assim, o contexto interfere na produção.

Outra questão que apareceu no campo, e que diz respeito ao imediatismo, à velocidade, mas principalmente a novas formas de entender a produção e a autoria, foi a lógica do "copiar e colar". Para Freitas (2005), este é um mecanismo que faz parte do

processo de construção em razão da facilidade de acesso e rapidez e que para a autora está ligado também a um “apagamento progressivo da autoria pessoal para uma coletiva” (p.91), no qual a interação com outros jovens e a ideia de que é possível utilizar tudo o que estiver disponível na rede autoriza as ações, que acontecem de forma espontânea.

Sobre isso, algumas produções de Luanderson, jovem que acompanhou a pesquisa durante os três primeiros semestres, me surpreenderam por ocasião da eletiva “Cronistas da cidade”. Eu já conhecia a escrita do aluno e notei uma narrativa muito elaborada em alguns de seus textos. Num clique encontrei nas redes a resposta para minhas dúvidas. Minha conversa com o jovem nessa ocasião não foi gravada, mas me lembro de cada palavra, de cada gesto e olhar. Ele ficou confuso, perturbado, envergonhado, mesmo que eu não o tivesse recriminado. Sua fala oscilou entre a surpresa e a desculpa. Ele queria impressionar, escrever “bonito”, e não achou, de fato, que estava fazendo algo muito errado. Sabia que a produção não era sua, mas no meio de tantas produções (e ele teve uma grande participação durante todo o estudo), não haveria problema em publicar coisas que estavam na internet. Os textos que ele escrevia não tinham a “beleza” que ele via em outros. Fiquei pensando que para um aluno que não consegue alcançar as expectativas de escrita da escola, a tentação de copiar algo que está disponível é muito grande. Depois da nossa conversa, quando eu insisti em valorizar suas criações textuais e imagéticas e o olhar que ele imprimia nessas produções, ele não voltou a copiar e colar.

Figura 25. Cópia de texto disponível na internet



Luanderson

Cotidiano

"Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã"

Vejo pessoas com o passo pesado, como se fossem a um matadouro. Carros correm na avenida, e com a expressão que não tem nada em mente. Já não venta mais. O sol aparece timidamente e tenho a impressão que as flores espreguiçam com seu toque.

Todos os dias, "tudo sempre igual".Quisera fazer difernte. Quisera sair cumprimentando as pessoas na rua sem ser vista como um louco. Pintar o cabelo de azul, usar roupa estilo matrix, e ser diferente... nem que fosse por alguns minutos, apenas para dizer que não precisamos seguir a vida como uma regra. Que podemos acordar sorrindo e sair cumprimentando as pessoas na rua com um sorriso.

Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir publicação · 6 de outubro às 02:06

Você e outras 3 pessoas curtiram isto. Visualizado por 60

Figura 26. Postagem do aluno e meu comentário

Outra questão ainda que considero importante para abordar aqui refere-se ao ato de "curtir" as publicações feitas no Facebook. O dedo apontando a curtida, além de modificar a mensagem, através do número de aprovações que esta recebe, é também uma forma eficiente de comunicar, de enviar uma mensagem - curta e concisa, como pedem essas comunicações. Curtir seria, então, o mesmo que escrever? Muitos poderão argumentar que o clique no ícone não se configura como escrita, mas a curtida fala muito para aqueles que se apropriam desse código. Quando apenas se curte, o interlocutor talvez considere que não há o que acrescentar na mensagem, mas validá-la. "*Eu mais curto do que posto, mas também posto*" diz Rayane, revelando uma atitude comum nas redes. Nas escritas econômicas das redes o clique pode significar "sim, eu concordo!", ou então "muito bom, eu gostei disso!", ou ainda "estou solidário" e uma infinidade de outras falas que estão contidas dentro do ícone

Assim, se a escrita é sempre para o outro, como ensina Bakhtin, aqui o encontro com o outro é mediado por uma escrita/leitura que inclui os códigos comuns e presumidos entre os sujeitos que interagem.

4.2.3. Um mosaico de diferentes textos

Reconhecer a historicidade da linguagem, concebendo-a como parte de uma contextualização culturalé importante para a abordagem que me proponho nessa análise, pautada na concepção de que qualquer linguagem não pode ser entendida ou interpretada isoladamente, que é determinada pela mediação do outro e pela mediação material, que se constitui como resultado de ação conjunta de diversos fatores (sistemas de códigos, cultura, estrutura física, meios de produção e transmissão etc.).

Algumas possibilidades de reflexão que se abrem a partir dessa constatação.No livro Marxismo e Filosofia da Linguagem, Mikhail Bakhtin entende que "a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais" (2006, p.15). Afirma, assim, o caráter social da fala e a ideia de que a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro, apontando para a intertextualidade presente nos discursos e para a questão central do dialogismo tratada em sua obra. Sob essa perspectiva, a língua é um discurso dialético e dinâmico e sempre pressupõe o outro. Para o autor o texto apresenta uma polifonia que entrecruza as várias vozes que o constituem e os sentidos produzidos pelo sujeito. Assim, também uma imagem contém vários textos articulados que permitem uma produção de sentidos sobre o mundo.

Seria possível pensar que as novas mídias ampliam as oportunidades dialógicas, na perspectiva apontada por Bakhtin, onde o olhar e a palavra do outro me completam naquilo que eu não consigo enxergar de mim mesmo? Se assim for, o que esses meninos e meninas experimentam hoje através das linguagens que associam informática e telecomunicações reforça ainda a concepção de intertextualidade, apresentada por Kristeva (1974), quando revisita as ideias de Bakhtin e aponta que "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto" (p. 64).

Utilizando aqui o sentido mais amplo de texto como mensagem em qualquer código relacionado a qualquer fenômeno cultural como filme, dança, peça teatral, desenho, fotografia etc., e não apenas no sentido de mensagem verbal, é possível olhar para práticas

comunicacionais juvenis e reconhecer essas dinâmicas no interior dos discursos mediados pela computação digital.

São, portanto, mosaicos de citações e outros textos, além da mistura de linguagens, o que mais comumente encontramos ao dar uma olhada nos canais de comunicação preferidos pelos jovens. Mais uma vez o exemplo que trago vem das páginas do Facebook, através do compartilhamento de uma mensagem feito por Inês, uma das jovens alunas que participa da pesquisa e que também passou a fazer parte da minha rede de contatos.

Figura 27. Imagem compartilhada no Facebook

O compartilhamento de imagens e mensagens é muito comum e se caracteriza como uma das ações mais frequentes deste software social e é ainda mais intensificada com o acesso às redes da internet a partir de celulares, levando-se em conta que compartilhar somente é mais rápido e mais fácil do que produzir textos verbais ou anexar imagens. A título de curiosidade, eu colecionei 100 páginas citadas e compartilhadas pelos meus jovens contatos no curto período de três dias. A imagem aqui reproduzida traz algumas informações importantes para nos ajudar a pensar sobre as linguagens praticadas, assim como as subjetividades juvenis que se constituem nesses usos. Foi feita uma montagem que associa a imagem de um programa televisivo - um seriado americano de grande sucesso entre o público jovem – e dois gêneros textuais: o enciclopédico (do dicionário ou das gramáticas) e o "internetês", ou seja, a linguagem praticada nas conversas informais da internet, que se vale de abreviações para facilitar a digitação. A própria mensagem dialoga com a tensão que se estabelece nos dias atuais entre a escola e os meios informáticos, ou entre a formalidade das

regras gramaticais e a informalidade das redes sociais. É preciso ressaltar aqui que a aluna que compartilha esta mensagem é considerada ótima aluna, com boas notas na disciplina de língua portuguesa. Presume-se, portanto, que o uso da regra gramatical não seja um problema para ela. Mas, ainda assim, ela explicita sua preferência pela forma menos "complicada" ou mais ágil da escrita que já se tornou corrente tanto nas redes da internet como nas mensagens enviadas através dos aparelhos celulares.

Entendo que as mudanças de *sensorium* - que incluem os modos de entender o mundo, a movimentação nos espaços, as atividades relacionadas ao trabalho e ao estudo, as relações sociais, o entretenimento, os diversos tipos de leituras e escritas, as percepções de tudo o que nos cerca – se constituem a partir dos contextos e conquistas tecnológicas de cada tempo, que situam historicamente os sujeitos com suas sensibilidades e cognições. Isto não quer dizer que haja simplesmente uma substituição nos modos de perceber, mas que tais sensibilidades e cognições se modificam ou somam-se a outras desenvolvidas no contato e no uso de outras tecnologias, considerando que são efetivamente os usos que determinarão as apropriações das tecnologias, a partir do estabelecimento de redes formadas pelos diversos atores que compõem a "cena".

Bolter e Grussin (1999, apud ARANHA, 2008) contribuem para essa discussão com o conceito de "remediação", que é entendido como o processo pelo qual um meio se apropria de outros que o antecederam, adaptando as necessidades das experiências sensoriais dos agentes, através de uma ideia de transparência - ou conexão direta - onde o sistema de mediações praticamente desaparece dentro da experiência, aumentando a sensação de contato direto ou de imersão, no caso dos ambientes virtuais. Desta forma, a leitura de um texto que antes era feita através do impresso, passa a ser realizada em telas, que cada vez são menores; a conversa que era desenvolvida pelo telefone fixo agora pode ser realizada em movimento contínuo, fora dos limites impostos pelo fio telefônico ou mesmo através de outros códigos, como mensagens de textos escritos e imagens. Os formatos vão, desta forma, se modificando, convergindo e dando origem a outros formatos sem, entretanto, apontar para uma ideia de substituição, mas de articulação e aglutinação.

Para a Teoria Ator-Rede, o processo de *blackboxing*, que "empacota" diversos agentes em um único evento, dificulta a distinção de todos os elementos que constituem uma ação ou processo. Assim, o funcionamento do computador, do celular ou de *softwares* específicos passa longe de nosso foco de conhecimento – e efetivamente não precisamos disso para utilizá-los. As associações que são efetuadas a cada ação estão recheadas de elementos que

fazem parte de nossas vidas cotidianas, sem que nos demos conta, e também de nossas experiências anteriores.

Podemos entender que o uso de mensagens ou anotações de texto pelo celular não exclui a noção que temos do papel, mas modifica e atualiza a escrita de bilhetes e anotações, através da interação com uma materialidade diferente, como o exemplo da mensagem abaixo, que nada mais é do que a reconfiguração do antigo bilhetinho - que seria enviado a um colega, mas que agora pode ser visualizado por muitos mais.

Figura 28. O antigo "bilhetinho" reconfigurado

4.3. A mediação da imagem

Aoabordar as linguagens relacionadas aos dispositivos móveis penso ser necessário abrir um espaço para pensar especificamente sobre a imagem e sua força de mediação, que desde a pré-história se interpõe entre os humanos e o mundo. Nessa análise trago algumas questões relacionadas à imagem técnica, que é o que nos toca mais de perto nos dias atuais.

Flusser (2009) define imagem técnica como aquela que é produzida por aparelhos, tratando de explicar que aparelhos são produtos da técnica e que esta é texto científico aplicado, o que confere às imagens técnicas uma característica diferente das imagens tradicionais (p.13). Com seus estudos sobre o impacto que as tecnologias eletrônicas causam às sociedades (2007, 2009), ele foi um dos autores que se aproximou das discussões sobre a arte nos contextos sociotécnicos mais recentes, analisando a "escritura" que é construída por máquinas ou com o auxílio delas, que desafia a escrita linear sedimentada há milhares de anos. Seus estudos ajudam a pensar sobre o atual cenário de articulação de imagens que

podem ser digitalizadas, multiplicadas, manipuladas, distribuídas a qualquer momento, de qualquer lugar para qualquer lugar.

Machado (2007) também aponta os estudos de Flusser como importantes para entender o atual cenário onde “caracteres se tornam bytes, sequências de texto se convertem em sequências de pixels, os fins e os meios são substituídos pelo acaso, as leis pelas probabilidades e a razão pela programação.” (ibid., p.40). De acordo com Machado (ibid.), Flusser analisa as sociedades marcadas pela hegemonia da imagem, na qual a fotografia ocupa lugar bastante estratégico porque “é com base na sua definição semiótica e tecnológica que se constroem hoje as máquinas contemporâneas de produção simbólica audiovisual” (p.43).

Jonathan Crary (1990, 2004), aponta que o desenvolvimento de dispositivos ópticos, no século XIX, foi relevante para a constituição de novas percepções, como descrito no capítulo 2. É principalmente a partir dos processos que ocorreram nas duas últimas décadas desse século, com o desenvolvimento da fotografia e com o surgimento do cinema, que podemos entender as transformações midiáticas como fator importante para a constituição de um novo sujeito, que é cada vez mais distante do observador passivo.

Para Flusser (2009), “no momento em que a fotografia passa a ser modelo de pensamento, muda a própria estrutura da existência no mundo e da sociedade” (p.73). O autor, porém, não fala apenas das subjetividades constituídas nessa relação, mas no modo como a materialidade da imagem se apresenta determinante para um novo paradigma baseado na automatização da produção, consumo e distribuição da informação.

Os suportes que servem à fotografia, a química (que pode, por exemplo, transformar o mundo em preto e banco a partir da representação na superfície), as intensões do fotógrafo e do aparelho (que, embora inseparáveis, podem ser distinguidas, como aponta o autor), tudo isso traz a dimensão material de uma máquina de produção simbólica que passa a mediar as atividades humanas. O funcionamento dessa e de outras máquinas é opaco para a maior parte de nós, mas as ações que são geradas por seus usos modificam nossos modos de ser e modificam o mundo.

Flusser transporta o conceito de caixa-preta, derivado da eletrônica e da cibernética, para se reportar aos usos que fazemos de aparatos tecnológicos sem que tenhamos noção daquilo que possibilita seu funcionamento. O usuário “Domina o aparelho, sem, no entanto, saber o que se passa no interior da caixa” (FLUSSER, 2009, p.25); não precisa entender nada sobre as leis da física ou de reações químicas para fazer uso da máquina fotográfica, o primeiro desses dispositivos que a sociedade moderna conheceu e popularizou.

Machado, comentando sobre a ideia defendida por Flusser, de que o fotógrafo não pode inventar novas categorias, só pode "fotografar o fotografável", estando limitado a uma "escolha programada", argumenta que quase todas as fotos de um ponto turístico como a Torre Eiffel ou o Pão de Açúcar, por exemplo, são quase idênticas, independente dos valores de quem fotografou e que para produzir "novas categorias, não previstas na concepção do aparelho, seria necessário intervir no plano da própria engenharia do dispositivo" (p.48), desvendando a caixa-preta.

Não estariam esses meninos e meninas mais aptos, hoje, a abrir as caixas-pretas de seus dispositivos e colocar suas marcas nas imagens? As dinâmicas de exploração e experimentação modificam os novos sujeitos culturais e sinalizam posturas diferentes daquelas constituídas por ocasião do surgimento da fotografia. Aos poucos, de sujeito que observa passivamente, nos tornamos interatores, produtores ativos e dinamizadores das e nas redes em que atuamos. Aos jovens, íntimos dos códigos, torna-se ainda mais possível interferir nos processos. Foi com grande espanto que acompanhei Igor, jovem de 12 anos, manipular imagens e interferir no design de alguns sites, e tudo isso a partir do *netbook* da escola, muito limitado tecnicamente.

A própria diversificação que os arranjos técnicos colocam à disposição dos "prossumidores[46]" prevê a customização, personalização, mixagem ou intervenção. O uso de computadores e celulares implica em uma relação bastante íntima dos sujeitos no que diz respeito à manipulação de imagens e essa questão foi relevante durante a pesquisa, apontando para o fato de que linguagem visual faz parte do repertório desses jovens de forma mais intensa do que a escrita verbal.

Por ocasião da oficina "Cronistas da Cidade", foi interessante notar que inicialmente os alunos ficaram sem saber se a criação de imagens seria considerada como crônica, mesmo que isso tivesse sido pontuado logo no início da oficina. Eles se sentiam um pouco "devedores" em relação às tarefas escolares e procuravam colocar uma frase, mesmo que pequena, na intenção de se adequar às normas prescritas pela educação formal, que muitas vezes entende a imagem como secundária nos processos de ensinar e aprender.

[46] Termo utilizado por alguns autores para referir-se à junção entre produtor e consumidor.

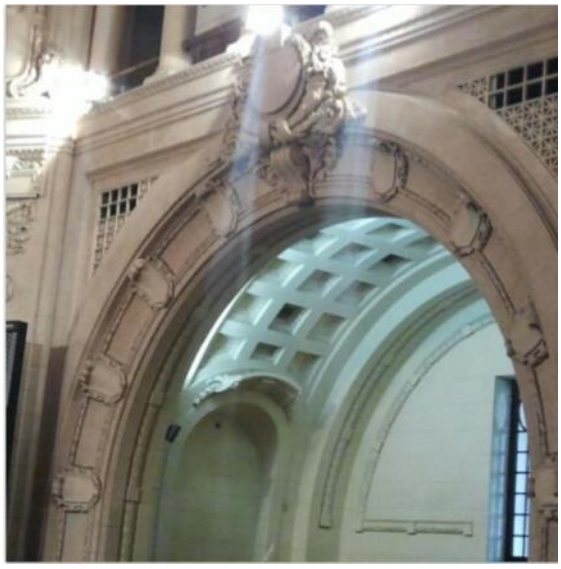
Figura 29. Escrita sobre a imagem

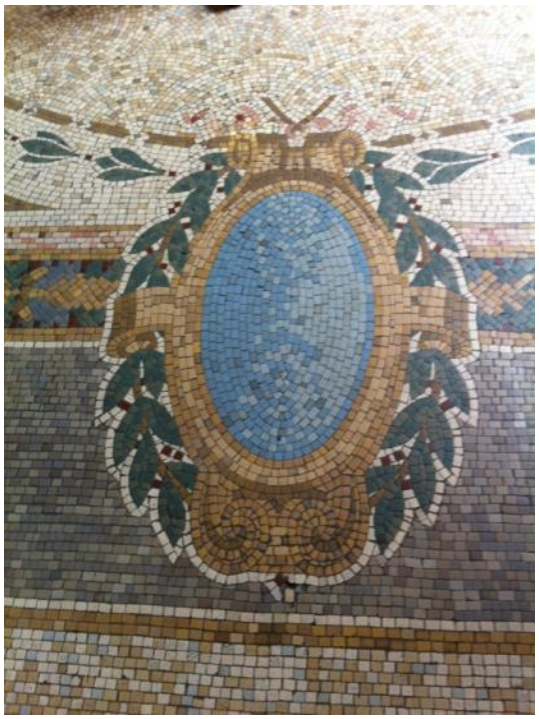
Tereza Quiroz (2008) aponta que

> [...] nas ultimas décadas do século XX, tem ocorrido uma transição importante. A chamada *lecto*-escritura, que tinha estabelecido uma fratura entre a comunicação escrita e o audiovisual, outorgando uma categoria superior ao discurso escrito e relegando os sons e as imagens ao campo das artes ou a sensibilidade individual e pessoal de caráter privado, modificou-se. [...] A televisão, o radio e a internet têm reposicionado tanto as fontes de conhecimento, os referenciais, quanto o lugar que as pessoas ocupam na própria produção do conhecimento (QUIROZ, 2008, p.125).

Em tempos de cibercultura e linguagens hipermidiáticas passamos a lidar com uma malha de signos que exigem outro tipo de alfabetização e letramento, que precisa da linguagem verbal, mas que se constitui numa complexidade diferente e é adquirida por meio do uso e da familiarização com os aparatos técnicos do nosso tempo que, por sua vez, nos expõem á mediação de outras materialidades e processos sígnicos. Assim, crônicas imagéticas foram se consolidando também como práticas na oficina. Abaixo, algumas imagens produzidas durante a visita à ALERJ (Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro), trazem os detalhes captados pelas câmeras e contam a história do prédio e de uma época.

Figura 30. Detalhes da ALERJ captados pelos olhares dos “Cronistas”





Um dos principais usos que os jovens fazem de seus aparelhos é certamente o registro de imagens, que se dá prioritariamente através de fotografias, já que ocupam menos espaço nos arquivos, diferente de vídeos, que precisam de mais espaço de memória. Rayane me conta que tirou muitas fotografias, embora não tenha produzido muitas imagens para as atividades da pesquisa. Para ela, estabeleceu-se uma diferença entre o uso pessoal e escolar, diferentemente do que aconteceu com outros jovens. A jovem não possuía celular e foi a primeira vez que teve a possibilidade de acessar a internet em mobilidade. Creio que este fato foi relevante para essa diferença reportada, já que sua prioridade era explorar as possibilidades que normalmente não estão ao seu alcance.

> Pesquisadora – *Você fez muitas imagens com o celular?* (ela faz que não com a cabeça) *Por quê? Eu digo pessoais, suas, pra você, não estou falando das atividades que eu pedi, não. Você usou o celular pra tirar fotografia?*
> Rayane – *Ah, usei.*
> Pesquisadora – *Aqui na escola, que usos você fez do celular?*
> Rayane –*Pra mexer na internet.* [...] *Ah, eu e Amanda, a gente mais tirou foto, muita foto.*

Na conversa com Gabriela e Yasmin a imagem aprece também como o registro das emoções, da afetividade, como eu já havia observado em outras situações, quando o celular se torna o arquivo de memória movente, ubíquo, que acompanha os sujeitos em suas trajetórias e está disponível a todo o momento.

> Pesquisadora – *e vocês tiram foto de quem ou de quê?*
> Gabriela – *do meu irmão. Porque ele é especial.*
> Pesquisadora – *Ah é? Ele é pequeno?*
> Gabriela – *não, ele tem 22 anos. Ele é especial e eu gosto muito de tirar foto dele e do meu vizinho que vai fazer 5 anos...* [depois ela me mostrou as fotos do irmão]
> Yasmin – *eu tiro foto do meu gato. Ele faz pose pra fazer foto. Você fala: "Cadinho, tira foto!" Ele vai, olha* [ela imita], *ele abaixa a orelha... muito fofo!*

As imagens invadem nossas vidas e passam também a fazer parte do histórico dos jovens sujeitos na contemporaneidade. Talvez minhas fotografias de infância e juventude – todas reproduzidas no papel fotográfico - caibam numa pequena caixa. As memórias estão na mente ou se perderam e muitas vezes me pego lamentando não ter o registro de algum fato marcante. Mas hoje, a minha própria experiência com as imagens se modificou e as memórias fora do corpo estão cheias de registros. Quem não possui muitas imagens nas redes, na memória dos computadores ou nos cartões das máquinas fotográficas e celulares? Os jovens dessa pesquisa são unânimes ao apontar para a coleção de imagens que carregam consigo. Imagens de si, imagens produzidas ou imagens captadas, todas armazenadas cuidadosamente.

> Pesquisadora – *Fala Yasmin, quantas fotos você tem no celular mesmo?*
> Yasmin – *na câmera, de eu tirar, agora tem só 16. Tem um aplicativo no celular, que você pode pegar, tipo tá no Facebook, ai você baixa lá, pega e grava foto do celular. Eu tenho 21 fotos. E, em fotos de eu pegar na internet tem 685.*
> Pesquisadora – *fotos que você pegou na internet? é isso? Seiscentos e quanto?*
> Yasmin – *685*(risos). *E quando eu tenho algumas fotos que eu não gosto, dai eu edito. Eu já tenho 37. E no cartão de memória ainda tenho mais.*

Calvino (1990) aponta para o "dilúvio de imagens pré-fabricadas" que inunda a humanidade e observa que se "Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura" (p.107), hoje não conseguimos distinguir se aquilo que conhecemos é fruto de nossa experiência direta ou se foi construído a partir da mediação midiática. Provavelmente a maior parte de nosso repertório imagético não é construída pelas experiências diretas, mas é adquirida no contato com os meios em seus diversos suportes. Os jovens estudantes que participaram dessa pesquisa têm acesso a um acervo praticamente infinito de imagens que não depende de suas vivências "diretas", mas que compõem os cenários onde estão mergulhados.

As representações simbólicas são, assim, construídas nesses contextos digitais, de modo diferente daquele onde os repertórios eram mais limitados. As imagens são agora compartilhadas também de forma diversa daquela feita pela oralidade ou pela narrativa textual, mas fazem parte de um coletivo de imagens produzidas, mixadas, remixadas, consumidas e compartilhadas diariamente.

Larossa (2002) faz uma crítica à quantidade de informação que recebemos, assim como Calvino, nos tornando menos aptos a viver as experiências dessa forma. Entendo que o excesso pode tornar a experiência menos intensa ou mesmo opaca, mas considero também que construímos mecanismos para lidar com as novas realidades e, assim, destacar do dilúvio ou turbilhão aquilo "que nos afeta" ou "que nos passa" pode constituir a experiência mais intensa e significativa em nossos tempos. O acesso que temos hoje ao imenso repertório disponível pela experiência "indireta" é relevante para a produção de sentidos e a própria noção de "direta" e "indireta" pode ser questionada, já que as vivências *on* e *off line* são aqui consideradas como parte de uma mesma experiência.

Ainda sobre essa questão, Latour (1997) argumenta que uma imagem isolada do resto, congelada e separada de uma série de transformações não tem sentido. A imagem de uma

galáxia, por exemplo, não tem referência. A transformação das imagens da galáxia tem.[47]Para o autor, a imagem em si não tem sentido se não relacionada ao espectro.

Yasmin, como outros jovens de seu tempo, coleciona imagens, que, se não têm a *aura* de outros tempos, tornam-se signos dessa nova experiência com a imagem, que não é tranquila, mas feita de prazeres e tensões. A quantidade de imagens acumuladas dá origem, por exemplo, à angústia pelo medo de perdê-las e obriga a jovem a criar estratégias para a conservação de seu acervo.

> Pesquisadora –*E o que é que faz com essas fotos?*
> Yasmin - *Eu passo pro computador e deixo algumas no celular, pra ter uma cópia.*
> Pesquisadora – *você tem medo de perder?*
> Yasmin – *ahã! Porque às vezes eu aperto algum botão, atualizo meu celular, e perco tudo. Eu já perdi muitos telefones por que atualizei meu celular sem saber.*
> Pesquisadora – *ai você deixa no computador...*
> Yasmin – *meu celular tem um sistema que você tem uma cópia de segurança. Aí eu tenho já três cópias. Uma no computador, uma no celular e a outra cópia do celular. Eu tenho dois celulares. Um assim* [mostra], *toutch, e tenho um que é de teclado. Se eu quero muito aquela foto, não quero perder por nada, eu passo pro de teclado.*

Esse medo não é só de Yasmin, mas nos deixa a todos uma sensação de incerteza, como se a materialidade do papel, mesmo com suas imagens amareladas ou desbotadas fosse mais palpável e certa do que os *bytes*, algoritmos e abstrações dos signos. São as contradições de nosso tempo, que na velocidade das transformações nos tira as certezas construídas até aqui e nos joga diretamente no fluxo dos acontecimentos, sem que o distanciamento nos tenha permitido a reflexão.

Em 1993, Pierre Lévy previa que num futuro próximo seria possível trabalhar com a imagem e com o som tão facilmente quanto se trabalhava com a escrita, sem custos exorbitantes e sem complicação. Ele estava certo e hoje a produção, o armazenamento e a edição de imagens tornaram-se ações triviais e acessíveis para boa parte da população. O autor aponta ainda a transformação do uso das telas:

> As telas, cujo uso só generalizou-se no fim dos anos setenta, foram durante muito tempo consideradas como "periféricos": os primeiros microcomputadores eram vendidos sem os tubos catódicos aos quais estamos habituados hoje. Desde então tornou-se impensável usar um computador sem tela, a tal ponto que o monitor e o teclado passaram a simbolizar a própria máquina (Lévy, 1993, p.101).

De 1993 até aqui, a tela passou a representar o próprio computador e as ações são exercidas diretamente sobre ela. Ícones e outros símbolos gráficos passam a ter cada vez mais valor e o design das interfaces é a parte visível das caixas pretas.

---

[47] One image isolated from the rest, freeze framed from the series of transformation has no meaning. An image of a galaxy has no reference. The transformation of the images of the galaxy has.

4.3.1. Exotopia a partir do trabalho com imagens

O trabalho com imagens trouxe também para o estudo algumas particularidades teórico-metodológicas que considero aqui. As primeiras atividades tiveram início em agosto de 2011 e privilegiaram a produção de imagens (fotografias e vídeos de curtíssima duração) realizadas por meio de aparelhos celulares, com o propósito de incorporar linguagens que fazem parte dos repertórios dos sujeitos. Para além da oralidade como fonte de dados para o estudo, pretendi ampliar o leque de possibilidades expressivas, utilizando canais que são frequentes nas formas de comunicação desses sujeitos. A ampla utilização de imagens se traduz por uma tecnologia que está acessível à grande parte da população, de forma simples e facilitada pelos dispositivos móveis. Freitas (2002) cita Vygotsky para entender que situações novas exigem novos métodos de investigação e análise. Assim, a produção de imagens com celulares poderia trazer uma grande possibilidade expressiva para o estudo, sendo uma linguagem importante para ser incluída nas pesquisas acadêmicas.

O trabalho com imagens produzidas pelos sujeitos trazia particularidades para o estudo, já que estes, como criadores, poderiam fazer aparecer, de suas posições exotópicas, uma alternância entre acabamento e inacabamento. Entendo que o critério de acabamento é dado pela possibilidade de alteridade – a possibilidade de resposta. Somos, portanto, seres inacabados, já que a própria condição de vivente supõe o inacabamento, o "por vir". Da mesma forma, a busca por uma totalização faz parte dessa condição, mesmo que o acabamento seja sempre provisório.

Se só é possível pensar no meu acabamento a partir do outro, na interação com o outro, a partir do olhar exterior que me completa, então nunca poderei fazer isso sozinho. Mas, e quando o outro é a minha imagem? Ou a imagem do meu pensamento? Ou mesmo a minha voz gravada? Muitas vezes olhamos uma foto com nossa imagem ou uma filmagem de nós mesmos e nos surpreendemos com a imagem do outro que somos nós ali. Ou numa gravação, percebemos nossa voz completamente diferente daquilo que sabemos de nós.

Seria possível, então, dizer que as imagens feitas por esses alunos podem, de certa forma, dar-lhes acabamento, dialogar com cada um, para oferecer-lhes uma nova visão? Na situação proposta pela pesquisa, eles criaram fotos e micrometragens, a partir de um olhar que vê determinado horizonte. Depois, ao olhar as fotos e assistir a esses vídeos, duas situações se configuraram: o olhar que se constitui na interação com os outros assistentes, na medida em que a socialização das imagens, os comentários e as trocas entre os sujeitos dão um

acabamento aos textos; e outro olhar, o olhar de cada um sobre aquilo que produziu e que se apresenta a partir de outro prisma, um olhar externo.

Em determinada situação, ao assistirem à filmagem feita sobre o lugar que mais gostavam na escola, o grupo de alunos se deliciava com as imagens, rindo e fazendo comentários. "*nessa época eu tava com o cabelo dessa altura!*", dizia José Carlos, fazendo o gesto com a mão. Matheus repetia alguns gestos e expressões faciais que apareciam no vídeo e falava eufórico: "*Essa parte ficou engraçada!*". Havia nervosismo, mas também a satisfação de se ver no vídeo. E assim, a imagem de si mesmos ia contando a eles algo que eles ainda não tinham visto. A imagem trazia o acabamento provisório de si, provocando emoções.

Carlos Alberto Faraco (2008), discorrendo sobre autoria e autor, destaca as ideias de Bakhtin no caso específico de autobiografia e autocontemplação, para afirmar a existência do autor-criador e do autor-escritor – sendo este último transformado também em personagem da narrativa. Diz o autor que "sem deslocamento não há ato criador" (p.43), pois é preciso que o criador se distancie da própria vida para dar a ela um acabamento. É preciso, pois, olhá-la de fora, de uma posição exotópica, que lhe propicie um excedente de visão. E segue apontando a maneira como Bakhtin trata da autocontemplação no espelho, que traz apenas um reflexo e nunca o próprio sujeito. Aparentemente, podemos pensar que o que vemos no espelho quando nos contemplamos é o que os outros veem, como nos veem. "No entanto, diz Bakhtin, vemos no espelho uma face que nunca temos efetivamente na vida vivida" ou ainda "O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios [...]" (FARACO, 2008, p.43). Essas questões vêm afirmar os pressupostos bakhtinianos sobre a alteridade e a constituição de uma identidade a partir do outro ou da consciência do outro.

Nas produções feitas pelos alunos, mesmo quando eles não retratam a si mesmos, as imagens por eles produzidas pretendem traduzir seu pensamento, representá-los, retratar a experiência vivida.

De acordo com Bakhtin:

> Se narro (ou relato por escrito) um acontecimento que acaba de me ocorrer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu. A identidade absoluta do meu "eu" com o "eu" de que falo é tão impossível quanto suspender-se a si próprio pelos cabelos. Por mais verídico, por mais realista que seja o mundo *representado*, ele não pode nunca ser idêntico, do ponto de vista espaço-temporal, ao mundo real, àquele que *representa*, àquele onde se encontra o autor que criou essa imagem. (BAKHTIN, 1978, apud AMORIM, 2008, p.105)

Isso diz respeito ao espaço-temporal dos acontecimentos. No momento de produzir os vídeos, o espaço e o tempo são vividos por um "eu" diferente daquele que assiste os mesmos

vídeos em outros espaços-tempos. Assim, o narrado "por mais verídico [...] nunca será idêntico" ao vivido, e abrirá a possibilidade de acabamento pelo olhar "de um outro eu".

Esse jogo de inacabamentos e totalizações que se alternam, faz parte do ato criador. Essa possibilidade se repetiu nas oficinas subsequentes, a partir de narrativas imagéticas e verbais feitas nas diversas atividades propostas: as trocas de mensagens por SMS, as postagens no Facebook e a criação de crônicas, entre outras.

As imagens de si são recorrentes nas páginas das redes sociais e podem ser compreendidas como marcas de um tempo de culto ao individualismo, ao consumo da beleza, à exacerbação de egocentrismos, mas poderiam também evocar a busca de um olhar de fora, que dê acabamento aos sujeitos.

Reproduzo abaixo minha conversa com Amanda, que me contava sobre sua indecisão para escolher seu presente de aniversário:

> Amanda – *A mãe tava me perguntando se eu queria um espelho ou se eu queria um celular novo... sendo que eu sou fissurada em espelho! Aí, eu não sei se eu escolho o celular ou se eu escolho o espelho! Imagina aquele espelhão assim...*
> Pesquisadora –*um espelho grande?*
> Amanda – *é, um espelho grandão, assim, na parede toda! Entendeu? Ai eu acordando, assim... eu sou fissurada em espelho, eu amo espelho. Aí, imagina, eu acordando, eu me olhando no espelho. Ai eu ia sair... aí, eu ia tirar várias fotos lindas!*
> Pesquisadora – *é, dá pra ver, porque por onde a gente passa na rua a senhorita se olha no espelho.* [risos]
> Amanda – *mas eu amo! Por isso que eu não sei... ela também me deu uma ideia do tablet... eu não sei o que é que eu compro, tô muito indecisa.*
> Pesquisadora – *que situação difícil, heim?*
> Amanda – *Cara, tipo assim, eu tenho medo de comprar o espelho e depois me arrepender, mas também tenho medo de comprar o celular e depois me arrepender também. Olha só, vou te falar a verdade: quando eu tô me arrumando pra ir pra escola, a maioria das vezes que eu me atraso é por isso. Por que eu acabo de me arrumar, eu penteio o meu cabelo ai, tipo assim, no banheiro tem um espelho assim bem grandão. Ai eu fico me olhando nele: "ai, eu acho que esse espelho tá mentindo". Aí eu vou pro espelho da sala e fico me olhando. Ai: "esse espelho também não tá bom". Ai eu vou pro banheiro da minha mãe.* [risos]
> Pesquisadora – *Ah, então se eu fosse sua mãe não dava mais um espelho, não. Se não você só vai chegar aqui na hora do recreio!* [risos]
> [...]
> Pesquisadora – *por isso é que vocês tiram tanta foto no espelho e botam no Facebook?*
> Amanda – *cara, todo mês eu quero tirar foto!*
> Pesquisadora – *o que é isso? Todo mundo... algumas garotas, principalmente, tiram foto no espelho...*
> Amanda – *sei lá, porque no espelho parece que é mais fácil tirar, você vê a pose que você tá fazendo, vê como tá ficando... aí tira a foto! Eu, pra falar a verdade, quando*

eu vou tirar foto, fica meio difícil, por que o celular fica meio que tampando a cara assim, mas para mim é melhor, porque eu vejo as caretas que eu tô fazendo.
Pesquisadora – *é alguma coisa que você pode se ver de fora, né?*
Amanda – *É!!! Uma coisa que eu posso me auto ver.*

Figura 31. O espelho colocado na pia do pátio no início do ano fez sucesso entre as meninas

Figura 32. Fotograffias diante do espelho são "febre" nas redes sociais

Não estariam as falas de Amanda sobre o espelho atualizando a ideia de Bakhtin de "que quando me lho no espelho, me olham olhos alheios"? Ou em outros termos, ao se olhar no espelho, e se "auto ver", não estaria Amanda se olhando do ponto de vista exotópico, procurando um outro acabamento para si?

4.4. Narrativas transmídias

As narrativas transmídias são um fenômeno midiático que aparece recentemente e permite aos sujeitos expandir sua experiência com uma história ou informação. A concepção de narrativa transmídia me permite recolocar as produções feitas pelos jovens nas oficinas desenvolvidas. Mesmo antes de ter aprofundado o conceito, as práticas nos conduziam nessa direção, pelo entendimento de que as possibilidades multimídias necessitam de uma outra visada para a construção de conhecimento.

O conceito de *storytelling transmídia* foi apresentado por Henry Jenkins, em 2001, para explicar de que modo a convergência das mídias propiciava o desenvolvimento de conteúdos em diversas plataformas a partir de uma forma específica de narrativa. A narrativa transmídia articula narrativas complementares em que cada uma conta um pedaço da história ou traz uma perspectiva diferente, com novas informações que ajudam a compreender o todo.

Não é simplesmente a transposição de uma mesma narrativa para múltiplas plataformas, mas a apresentação de diferentes elementos da narrativa em uma plataforma que seja potencialmente mais adequada para a sua exposição.

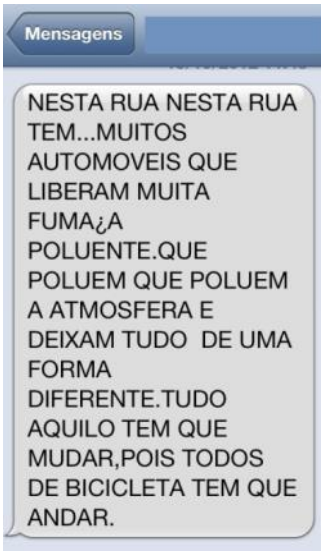
Gosciola (2011) entende que "a narrativa transmídia, mais que um conceito, é um processo verificado em algumas áreas da comunicação, seja no entretenimento, no jornalismo, no meio corporativo e até mesmo na área da educação" (p.3). Nesse processo, em cada plataforma encontramos pistas ou rastros que complementam a narrativa encontrada em outra plataforma. O autor aponta que esse processo é adequado a um público que hoje tem "um comportamento migratório ao decidir qual será a sequência narrativa e por quais plataformas" (ibid., p.8). Podemos pensar, assim, que é dirigida ao leitor das hipermídias, a partir de suas estruturas hipertextuais e multimidiáticas.

A narrativa transmídia permite ainda que a história possa ser expandida, com novos elementos e novas histórias sendo agregados pelos criadores e usuários ou interatores a partir de outras escritas. Ela também tem como foco o engajamento do público, já que requer o envolvimento do leitor a partir de buscas por outras partes da história em diferentes mídias e um conhecimento prévio, um conhecimento comum, que faz do leitor um tipo de "iniciado" no assunto.

Jenkins (2009) analisa o caso de *Matrix*, história que foi desenvolvida a partir de inúmeras plataformas, e aponta que é um entretenimento para a era da inteligência coletiva. Ele cita Pierre Lévy, observando que "a distinção entre leitores, produtores, espectadores, criadores e intérpretes irá se dissolver e formar o 'circuito' [...] de expressão, com cada participante trabalhando para sustentar a atividade dos outros" (JENKINS, 2009, p. 137, 138).

Trazer a noção de narrativa transmídia para as relações de aprendizagem e ensino pode representar um avanço no sentido da apropriação de práticas midiáticas para contribuir com as ações pedagógicas, mas não é tarefa assim tão fácil e o maior engano é, de fato, acreditar que apenas a adaptação de uma mídia para a outra dá conta da empreitada. Como já foi descrito, uma das atividades realizadas durante as oficinas foi a produção a partir de temas semanais, que eram lançados para os alunos. O tema era divulgado através de mensagem de texto para os celulares, mas deixava-se em aberto o formato de resposta a essa solicitação, com a intenção de que diferentes mídias pudessem ser utilizadas, de acordo com a melhor adequação ao seu uso. Assim, um dos jovens optou por publicar uma fotografia no Facebook e enviar uma mensagem de texto para o grupo, pelo celular. Poderíamos dizer que as duas mensagens se complementam, mas isso ainda é pouco para caracterizar uma narrativa transmídia.

Figura 33. Atividade sobre o tema “Nessa rua, nessa rua tem...”



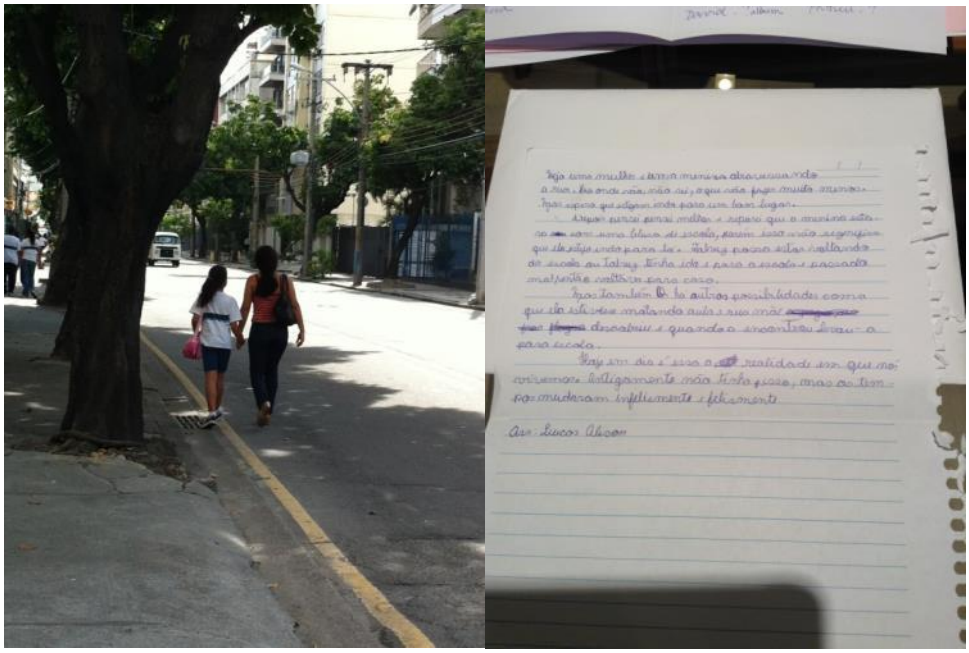
Na tentativa de encontrar a diversificação das plataformas numa narrativa que se complementa, acredito ser possível reconhecer algumas das características da transmídia, nas criações dos alunos durante os estudos e produções sobre os arredores da escola. Estivemos interessados em produzir sentido sobre os lugares que nos dizem respeito, e para isso a escola, seu bairro, seus habitantes e os trajetos se constituíram como o ponto em comum entre todos os sujeitos daquela experiência. Vejamos, pois, tudo o que foi criado:

1. Produção sobre a história do bairro, a história da escola e curiosidades envolvendo a escola foram narradas a partir de textos escritos e imagens produzidas ou garimpadas na internet e o conteúdo foi publicado em um *blog*, que pode ser acessado através de código de barras bidimensional (QRcode);
2. Imagens feitas no entorno da escola em diversas situações, explorando as características do bairro, lugares (escola, teatro, praças, academia de ginástica, prédios, estabelecimentos comerciais), seus transeuntes, moradores e comerciantes, assim como algumas atividades como feira, venda de plantas, vendedores ambulantes etc, que foram divulgadas no *blog* e na página do grupo no Facebook;
3. Vídeo na Praça Afonso Pena, entrevistando frequentadores e comerciantes, publicado no YouTube e no Facebook;
4. Textos criados com relatos ou histórias “inventadas”;
5. Imagens e textos a partir da atividade temática“nessa rua, nessa rua tem”, divulgados a partir mensagens pelo celular (SMS) e postagem no Facebook.
6. Produção de uma revista *online.*

Cada um desses elementos pode ser entendido como um “pedaço” da grande narrativa que foi a ressignificação do espaço, comum a todos, a partir de múltiplas plataformas e linguagens, explorando o que cada uma tinha de maior potencial para a exposição das ideias e informações. Elas se complementam e se inter-relacionam, de acordo com o envolvimento e a vontade do leitor, o caminho por ele traçado ou aquilo a que ele teve acesso. É uma narrativa que foi expandida a cada novo elemento e que permite ainda ser expandida. É principalmente, uma narrativa coletiva, feita a muitas mãos e a partir de muitos olhares – daqueles que produziram e daqueles que “consumiram”.

Figura 34. Um vídeo foi produzido com imagens da Praça Afonso Pena e depoimentos de seus usuários

Figura 35. Imagem e história criadas por Lucas



A figura anterior mostra que a partir da imagem feita, Lucas imaginou uma história e produziu outra narrativa – primeiro no papel e depois digitada para o mural na escola. A imagem, de uma menina com uniforme da escola pública, acompanhada por uma mulher, proporcionou uma expansão da narrativa e a criação de outros elementos. A imagem abaixo é um mosaico de vários olhares sobre o bairro da escola.

Figura 36. A construção de um prédio, mães e seus bebês na praça, o peixeiro na feira, o gari, a vendedora de cocos e o enquadramento a partir do qual se vê a praça são alguns dos instantâneos captados pelos jovens

Figura 37. Restaurantes tradicionais da cidade, o prédio do hospital universitário e estátuas jumtam-se aos moradores de rua na perspectiva dos jovens

Figura 38. Matéria sobre a igreja, publicada no *blog*

Igreja de São Francisco Xavier do Engenho Velho

Produzido por João Pedro
Turma 1702

A Igreja foi construída inicialmente pelos jesuítas, próxima do Rio Trapicheiro e ao Morro da Babilônia, no final do séc. XVII. O Padre José de Anchieta participou da construção desta Igreja que, na época, era uma pequena capela isolada do povoado. O "**Engenho Velho**" presente no nome da igreja faz referência ao engenho dos Jesuítas, os

Figura 39. Postagem de Rayane sobre a praça

Rayane
57 minutos atrás

Fomos a praca afonso pena, e descobrimos que muitas pessoas de manha cedo vao malhar, pegar sol , e levar o cachorro para pasear e ate o tomar uma aguinha de coco.

Curtir (desfazer) 1

Figura 40. Crônica e imagem produzidas por Morghanna, publicada no Facebook

Meus pensamentos voam ao redor de outros demais pensamentos aleatórios, quando vejo uma mulher passeando com seu cachorro. O cachorro era pequeno, um daqueles de raça que esqueci o nome. Ele, apesar de pequeno era forte como um touro. A mulher se esforçava, mas ele continuava puxando em sua coleira azul. Não estava nem um pouco cansando, o oposto de sua respectiva dona. Peguei a câmera, hesitante. Daria uma boa crônica? Eu queria uma crônica especial, para conquistar minha professora de vez.

Mas aquilo seria interessante? Uma simples mulher desconhecida passeando com seu cão? Era algo bem do cotidiano. Do dia-a-dia. E daria um texto curto, de certa forma. Mas uma crônica era somente isso? Um texto curto sobre o cotidiano? Era algo além, certo?

Olhei para a janela de novo, sorrindo. A mulher parou um momento, seu cachorro a estava deixando cansada. Mas ela sorria bastante, como se seu esforço valesse a pena. O cachorro também parecia sorrir. Isso é, se cachorros sorriem. Isso me lembrou um pouco meu cachorro. Forte, e sorridente. Isso é, se cachorros sorriem. Foco.

Crônica.

Tirei a fotografia, meio insegura. Será que a usaria? Tudo que eu queria, era uma crônica. Uma crônica como o esforço da tal mulher passeando com o cachorro: cansativo, mas que valesse a pena.

Cada mídia foi utilizada de forma a possibilitar uma compreensão adicional, e a reunião do conhecimento a partir de diversas mídias é o que abre a possibilidade de pensar nessa como uma experiência transmídia.

Jenkins (2009) cita o exemplo de como as crianças reúnem seu conhecimento sobre o produto midiático *Pokémon*[48] e aponta que é possível encarar essa dinâmica como "parte do processo por meio do qual as crianças estão aprendendo a viver nos novos tipos de estruturas sociais e culturais descritos por Lévy" (ibid., p.184). O autor aponta que as crianças estão sendo preparadas para contribuir com uma cultura do conhecimento mais sofisticada, marcada pela autoria cooperativa e a inteligência coletiva, e faz uma dura crítica aos processos educacionais:

> [...] buscar informação com outras pessoas ainda é classificado como 'cola'. No entanto, na vida adulta, estamos dependendo cada vez mais dos outros para nos fornecer informações que não conseguimos processar sozinhos. [...] nossas escolas não estão ensinando o que significa viver e tralhar em tais comunidades de conhecimento, mas a cultura popular talvez esteja (JENKINS, 2009, p.184).

Essa é uma das questões que vem sendo discutida nesse estudo, ao tentar aproximar as culturas juvenis das práticas escolares. A aprendizagem construída na interlocução com os sujeitos da pesquisa me leva a compreender os jovens em seu contexto histórico-cultural e sua inserção em um mundo marcado pela cultura digital. Esse é um desafio e uma exigência que se coloca principalmente para o campo das políticas públicas educacionais. Embora não tenha sido o foco desse estudo, não posso deixar de observar que as iniciativas que têm sido colocadas em prática pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não atendem às demandas que os novos tempos trazem. Em tempos de possibilidades trans e hipermídias, de convergência e dinâmicas hiertextuais, o aluno se vê diante de apostilas padronizadas e de recursos que reproduzem o formato emissão-recepção que privilegia a exposição do professor. Mesmo em uma escola equipada com *netbooks*, estes não são em número suficiente para que várias turmas os utilizem ao mesmo tempo e o acesso à internet é limitado por uma rede que não suporta a conexão. A situação mais comum para a utilização do Educopedia[49] nas salas de aula, por exemplo, é aquela em que o professor projeta a imagem na tela, a partir do acesso em seu computador pessoal e a aula em quase nada se diferencia daquela praticada na década passada, quando o professor utilizava a projeção de vídeos para tornar a aula "um pouco

---

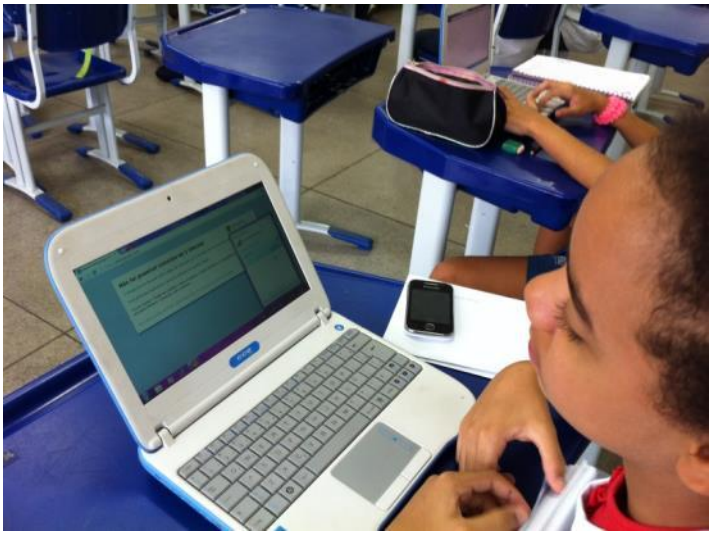
[48] *Pokémon* ou *Pocket Monsters*, é uma marca japonesa mundialmente conhecida, que engloba uma variada gama de produtos e foi iniciada com os jogos eletrônicos.

[49] O capítulo 3 menciona o portal Educopédia ao descrever a escola.

diferente”. Os aparelhos também têm recursos limitados. Por duas vezes, durante as oficinas, a professora da turma planejou uma atividade de criação de histórias em quadrinhos, a partir de recursos *online*, mas como a conexão com a internet era muito ruim, a única opção dos alunos era produzir a partir do *software* existente no *netbook*, o que não interessou à maioria dos jovens, por não deixar quase nenhum espaço para sua criatividade.

Figura 41. Interface do software de HQ disponível

Figura 42. Imagem do aviso “Não foi possível conectar-se”



As dinâmicas ciberculturais divergem muito daquilo que ainda hoje é oferecido nas escolas, ainda mais se considerarmos as diferentes plataformas conectadas aos dispositivos móveis, que poderiam ampliar a participação dos alunos, a construção coletiva, o compartilhamento de conhecimento e o prazer, potencializando as situações de aprendizado. Jovens em rede estão conectados entre si e a uma gama imensa de conteúdos que chegam de forma fragmentada provocando seus sentidos, e mostram-se aptos a realizar leituras e escritas a partir de um mosaico construído pela remixagem desses conteúdos. A imagem, a palavra, o som, o movimento, o design gráfico, a sensibilidade pelo toque e tantos outros elementos adquirem uma especificidade no contexto digital e seus usos convergentes a partir dos dispositivos conectados abrem horizontes para propostas educacionais que poderiam redimensionar as próprias noções de saber escolar.