

5. REDES SOCIAIS UBÍQUAS E MÓVEIS

*Há muito tempo, sim, não te escrevo.
Ficaram velhas todas as notícias.
(Carlos Drummond de Andrade)*

As palavras de Drummond lembram um tempo em que cartas eram escritas para confortar o coração daqueles que estavam longe, para dar notícias, para levar a presença no calor das palavras escritas. Cartas que demoravam tanto a ser redigidas, quanto a chegar nasmãos dos destinatários. Percorriam, às vezes, longas distâncias, através de carro, avião e, até mesmo, da bicicleta de um carteiro. Quando finalmente chegavam às mãos de quem as esperava, o tempo voltava atrás e o que se lia era o escrito de outro tempo que havia ficado suspenso no ar. Assim como a luz das estrelas, que nos chega muito depois.

É sem nostalgia que trago esses versos para pontuar as diferenças entre o mundo contido nas palavras do poeta e aquele que é vivido nas dinâmicas da *Web 2.0*. Agora, as notícias ficam velhas em fração de segundos. Se não se respondeu no mesmo instante, centenas de outras mensagens aparecem e “empurram para baixo” aquelas não respondidas ou não visualizadas. Nesse frenesi que nos atropela é preciso filtrar aquilo que nos afeta e os jovens aprendem muito cedo a fazer isso. São *experts* para lidar com o emaranhado de ideias e novidades que lhes alcança e mestres na comunicação instantânea. São rápidos para perceber o que lhes interessa no meio de tantos textos imagéticos, sonoros e escritos e mais ainda para compartilhar informações ou responder a seus interlocutores. Para esses sujeitos, as redes sociais móveis e ubíquas são ambientes amigáveis, que privilegiam suas formas fluidas, instantâneas, simultâneas e hipermidiáticas de se comunicar.

De acordo com Santos, E. (2011b),

Os *softwares* sociais são interfaces ou conjuntos de interfaces integradas que estruturam a comunicação síncrona e assíncrona entre praticantes geograficamente dispersos. “Interface” é um termo que, na informática e na cibercultura, ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. A interface está para a cibercultura como espaço *online* de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces. Forma-se assim um híbrido entre objetos técnicos e seres humanos em processos de comunicação e de construção de conhecimentos. Com isso, os praticantes se encontram não só para compartilhar suas autorias, como também – e sobretudo – para criar vínculos sociais e afetivos pelas mais diferentes razões objetivas e subjetivas. (SANTOS, E.,2011b, p.146)

O uso do *software* social Facebook na pesquisa aconteceu, como já relatado, de forma espontânea, a partir de uma demanda dos próprios alunos, sujeitos da pesquisa, que se utilizam dessa rede de forma intensa. Quando iniciei o estudo, e por ocasião da minha entrada no campo, em agosto de 2011, o Orkut era a rede preferida entre os jovens, mas aos poucos o Facebook foi se tornando popular, deixando de ser a “*rede de adultos e de ricos*”, segundo disse a jovem Rafaela durante a primeira oficina. Neste sentido, o Facebook foi se firmando como mediador de encontros entre os jovens pesquisados com diferentes inserções sociais, conforme se percebeu, por exemplo, pela posse, ou não, dos aparelhos celulares, pela presença de computador e internet em casa.

Em minhas primeiras observações na escola pude constatar que, com raras exceções, a primeira coisa que todos os jovens procuravam fazer ao se conectarem por meio do *netbook* era acessar os *sites* de redes sociais da internet. Cabe lembrar que alguns não possuíam acesso à *Web* em seus domicílios, mas isso não os impedia de fazer parte das redes. Constituindo-se como fatores estruturantes de subjetividades, os processos de informatização marcam os modos de ser nos contextos sociotécnicos da contemporaneidade, caracterizados pela cultura digital e, apesar dos limites impostos por condições financeiras desfavoráveis, os jovens pesquisados participam da *Web 2.0*, com suas dinâmicas de emissão, compartilhamento e novas formas de sociabilidades. Eles têm nas redes sociais da internet seu principal canal de comunicação em tempos digitais. Uma das questões que ficou evidente é o pouco - ou quase nenhum - uso que os jovens dessa faixa etária fazem do *email*. Numa das conversas que mantive com eles, quando perguntei qual a sua aplicação, muitos ficaram na dúvida sobre o que responder e alguns informaram que sua principal utilidade seria “para abrir uma conta nas redes”. Assim, publicar textos, imagens, *links*, comentar as postagens de “amigos”, conversar no *chat* com vários internautas simultaneamente, jogar e deixar todos verem seus perfis faz muito mais sentido para esses jovens do que a comunicação pessoal do *email*, que poderia talvez ser entendida como atualização das cartas tradicionais, mesmo que permitam a comunicação para grupos de pessoas.

O texto abaixo, escrito pela jovem Inês, é um retrato da relação entre jovens e redes sociais da internet. Ele foi produzido para a oficina de crônicas, respondendo a um pedido meu que escrevessem sobre algo que estivesse muito presente em seus cotidianos. Diz Inês:

A minha vida no “Face” é bastante interessante. Há de tudo, desde humor até desgraça. Quando eu acordo, a primeira coisa que faço é entrar no “face”, para ver as novidades. Quando saio de casa, às vezes, continuo conectada pelo celular e quando não entro pelo celular, fico o dia inteiro pensando no face. Quando chego em casa eu estudo sempre uma hora, mas sempre com o Face ligado (hahahaha). Digamos que o Face se tornou um vício. Quando eu não entro no “Face” por um dia, alguém sempre me liga para perguntar se está tudo bem.

Sei separar o “Face” da aula. Só entro no recreio, ou quando o professor autoriza a mexer no celular.

Tem sempre mais de 5 pessoas conversando comigo, sempre com assuntos distintos. É engraçado, porque às vezes confundo os “papos” e a pessoa com quem estou conversando acaba se confundindo também.

O chato é que tem sempre aquela pessoa irritante falando com você. Que fica puxando assunto onde não tem. Muitas vezes eu ignoro a pessoa. Às vezes, eu deixo de falar com uma pessoa por isso mesmo, para não querer ser chata. Resumindo, minha vida no “face” é única!! hahahaha.

Inês conta como o Facebook preenche seus dias e está presente em todas as suas ações cotidianas. Há de tudo no *Facee* a primeira coisa que ela faz quando acorda é se *logar*, revelando que sua ligação com o mundo é mediada pelo *software*. O acesso contínuo em mobilidade através do celular, as características da mente distribuída através de conversas e ações simultâneas, sempre com o *Face* ligado, a relação entrelaçada da vida *on* e *off line*, os prazeres e desprazeres, está tudo dito de maneira simples e direta.

As comunicações hipermidiáticas em rede são traços marcantes das práticas sociais de uma juventude cada vez mais conectada, bem como das pessoas em geral. Para André Lemos (2002), cibercultura não pode ser considerada simplesmente como o resultado do impacto das redes telemáticas sobre a cultura, mas “é a cultura contemporânea que se estabelece como uma cultura de redes” (p.111), apontando que a micro-informática favorece cada vez mais a computação coletiva em rede, descentralizando o fluxo de informações e potencializando a circulação livre de todos para todos.

Na mensagem a seguir, a jovem Morghanna divulga a matéria feita por uma revista sobre os resultados da *Rio+20*, que se caracteriza por ser um meio que segue a lógica da comunicação de massa, com a emissão de um para muitos. Porém, ao compartilhar a reportagem e se colocar criticamente, a jovem modifica a situação de emissão e aquele texto que provavelmente não chamaria a atenção de seus pares, assume outro *status* de alcance entre os jovens sujeitos. Esse fato gerou desdobramentos em sala de aula e foi amplamente discutido pelos jovens.

Figura 43. Postagem de Morghanna sobre as críticas à Rio+20

Morghanna
ONGS não governamentais estão insatisfeitos com o Rio + 20 , estão chamando até de rio - 20 ...
<http://exame.abril.com.br/economia/meio-ambiente-e-energia/noticias/greenpeace-e-wwf-advertem-sobre-fracasso-da-rio-20> ✓



Greenpeace e WWF advertem sobre fracasso da Rio+20 - Meio Ambiente e Energia - EXAME.com
exame.abril.com.br
As ONGs condenaram duramente o projeto do acordo individual discutido nesta terça-feira na conferência

📄 Curtir (desfazer) · Comentar · Compartilhar · Seguir (desfazer) publicação · 19 de junho de 2012 às 17:07 próximo a Rio de Janeiro

👍 Você curtiu isso. Visualizado por 111

Isabella arrasouy morganna
19 de junho de 2012 às 17:16 · Curtir

Tuca Pois é, não adianta ficar só na "festa", fazendo do evento uma grande festa que não trará resultados concretos.
19 de junho de 2012 às 17:34 · Curtir · 📢 1

Morghanna O Greenpeace chamou o documento oficial (e aprovado) de patetico , um tapa na cara do povo...esperava que os governantes levassem mais a sério ;/
20 de junho de 2012 às 11:12 · Curtir

Lemos e Lévy (2010) apontam que durante muitos séculos a *massa* não tinha possibilidade de produzir informação, era “desestimulada a tomar nas mãos a emissão e colocada sempre no lugar de um *consumidor*, na melhor das hipóteses esclarecido (isto é, sabendo ler, escrever, escolhendo com consciência o veículo que vai consumir a informação)” (p.86). De acordo com os autores, a noção de “opinião pública” muda a partir dos usos de listas de discussão, fóruns, *chats*, *softwares* sociais, *blogs*, *microblogs* e demais comunidades estabelecidas na *blogosfera* e se reconfigura pelo “caráter fractal da conversação ou da inteligência coletiva no ciberespaço” (ibid., p.87), sendo chave para a ciberdemocracia contemporânea.

A própria ideia de inteligência coletiva utilizada por diversos autores, particularmente por Lévy (2000), aponta para a construção coletiva e o compartilhamento de memória e percepção, processos que são extraordinariamente ampliados após a introdução das tecnologias telemáticas, implicando em aprendizagem coletiva e numa possibilidade democrática de emissão: “Nesse cenário, o texto de um jornalista se distinguirá cada vez menos de um *expert* reconhecido ou de um internauta com uma escrita hábil. Estamos falando efetivamente de potência” (LEMOS e LÉVY, 2010, p.86).

Estamos falando de potência também quando observamos que a conexão cada vez mais ubíqua favorece ações coletivas, compartilhamentos imediatos e arquiteturas

informativas dinâmicas a partir dos arranjos entre os diversos atores envolvidos nos processos comunicacionais.

No Brasil e no mundo cresce exponencialmente o número de usuários de dispositivos móveis de comunicação em rede e com eles o número de usuários das redes sociais. De acordo com o estudo “Hábitos e comportamentos dos usuários de redes sociais no Brasil 2013”⁵⁰, da empresa especializada E.Life, quase 100% dos usuários de internet no Brasil (98%) acessam plataformas sociais. Outro estudo⁵¹, feito pela empresa germano-americana Nielsen, que no Brasil age junto com o IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), indicou que 75% dos usuários de dispositivos móveis usam o aparelho primariamente para acesso às redes sociais, sendo o Facebook o *software* mais utilizado. Também o IBOPE, em estudo feito em fevereiro de 2013⁵², aponta que as redes sociais e os programas de mensagens instantâneas são os mais usados pelos donos de *smartphones* no Brasil.

A liberação da palavra, entendida em seu sentido mais amplo como sons, imagens, textos, além de outros tipos de arquivos produzidos e distribuídos livremente (LEMOS e LÉVY, 2010), tem a sua mais emblemática representação a partir da popularização das redes sociais da internet e da conexão em mobilidade. Falar hoje em tecnologias digitais é falar em pessoas conectadas por meio de dispositivos, em mobilidade e acesso contínuo, mesmo que a conexão seja ainda uma questão não resolvida e bastante limitada, num mundo de senhas e bandas não tão largas. No entanto, as práticas dos jovens pesquisados me permitiu discernir a quase impossibilidade de separar conexão móvel de redes sociais da internet. As conversas estabelecidas com os alunos da escola confirmam que, mais do que falar ou enviar mensagens via SMS, sua principal forma de comunicação via celular é através das redes sociais, majoritariamente o Facebook. Isso se explica tanto pela oscilação de tarifas de torpedos que, em alguns casos tornam-se superiores ao acesso à internet, mas principalmente pela adesão total do grupo de amigos ao *Face*, estabelecendo novas formas de relacionamento social.

Pesquisadora – *Pra que é que vocês usam o celular?*

Yasmin e Gabriela – *Entrar no Facebook!!*

Stéphanie – *Ann... tirar fotos e mexer no Facebook, obviamente!*

Laura – *[...] poder entrar no Face toda hora...*

Yasmin – *Entrar no Facebook, entrar no YouTube pra escutar música*

Gabriel – *Pra um monte de coisa, Facebook, Twitter, ...*

⁵⁰ Disponível em: <http://www.slideshare.net/Elife2009/pesquisa-estudo-de-comportamento-e-hbitos-de-uso-das-redes-sociais-2013>

⁵¹ Disponível em: <http://idgnow.uol.com.br/mobilidade/2013/07/02/75-dos-brasileiros-usa-smartphones-para-acessar-redes-sociais/>

⁵² Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-BR/Paginas/resultado.aspx?k=redes%20sociais&start1=1>

Inês – *Escutar música, entrar no Face, mensagens, ligar...*

Pesquisadora – *Mas o Face, vocês usam toda hora ? Ou tem algumas horas mais ...*

Inês – *Uso toda hora!!!*

“Entrar toda hora” e estar cada vez mais conectado faz parte dos desejos e dos modos de se entender como sujeitos no mundo. Muitos foram os depoimentos sinalizando que ter a possibilidade de se comunicar a qualquer momento é um fator que já faz parte das identidades juvenis. As falas recorrentes me permitiram, inclusive, naturalizar a ideia de conexão móvel, e a preocupação inicial que me levava constantemente a conferir através dos ícones nas postagens se estas ocorriam em mobilidade ou não, passou a ser secundária, por entender que o que mais importava para eles era a conexão, do modo que fosse possível. Assim, estar conectado prioriza as ações e também prioriza os usos de dispositivos móveis, que, por sua portabilidade, permitem “entrar a toda hora”. Essa é uma mudança significativa que vem atingindo todas as atividades humanas, inclusive aquelas que dizem respeito à aprendizagem e ao ensino, onde a colaboração, cooperação, cocriação e compartilhamento criam novas e distintas formas de se comunicar e de produzir conhecimento em rede.

A ideia de “coletivo pensante homens-coisas” desenvolvida por Pierre Lévy (1993), ajuda a pensar sobre o entrelaçamento entre sujeitos, máquinas informacionais e instituições para a criação de uma inteligência coletiva.

Quem pensa? Uma rede loucamente complicada, que pensa de forma múltipla, cada nó da qual é por sua vez um entrelace indiscernível de partes heterogêneas, e assim por diante em uma descida fractal sem fim. Os atores dessa rede não param de traduzir, de recortar, de repetir, de cortar, de flexionar em todos os sentidos aquilo que recebem dos outros (LÉVY, 1993, p173).

O autor entende que as tecnologias intelectuais situam-se tanto *fora* dos sujeitos, como é o caso do computador ou do livro, mas elas “também estão *entre* os sujeitos como códigos compartilhados, textos que circulam, programas que copiamos, imagens que imprimimos e transmitimos por via hertziana” (ibid. p.173, grifo do autor).

Assim, é importante também considerar que a possibilidade de comunicação a qualquer hora é materializada pela presença dos dispositivos móveis. Tarcízio Silva (2011) chama a atenção para o fato de que

a comunicação mediada pelo computador não pode ser entendida como um tipo de comunicação na qual o meio serve apenas como janela não participante do processo. [...] o aspecto material do meio, que conflui as variáveis técnicas e sociais (códigos, softwares, relações, hierarquias etc.) também faz parte e exerce papel nas possibilidades e construções da comunicação (SILVA, T., 2011, p.4).

O tipo de dispositivo, os *softwares*, os aplicativos, os modos de uso, os ambientes e todos os elementos que envolvem a comunicação implicam nas ações. Os usos que o celular “piratex” mencionado por Nathália proporciona são bem diferentes daqueles realizados com o aparelho “*beeeem mais tecnológico*”⁵³ que lhe foi emprestado, já que permite o arquivamento de maior quantidade de dados, a conexão fácil com a internet e possui uma interface intuitiva. Saulo me conta que não tem paciência para se conectar através do celular, por ser um processo muito demorado, e usa o aparelho prioritariamente para ouvir música.

As falas dos jovens apontam ainda para a impossibilidade de isolar os fatores econômicos que se interpõem entre os sujeitos e suas práticas e que também determinam as ações. As tecnologias não são neutras e exercem controles políticos, sociais e econômicos. Os aplicativos sociais, observa Tarcízio Silva (ibid.), são regidos por interesses comerciais tanto quanto pela demanda dos usuários. O autor aponta que as interfaces oferecem serviços atraentes que incentivam os usuários a usar repetidamente o programa, compartilhar e até efetuar transações comerciais e cita Beer (2009) quando argumenta sobre o poder que o algoritmo exerce em *sites* de redes sociais no direcionamento das experiências dos usuários (SILVA, T., 2011, p.3). De fato, é comum nos depararmos com propagandas vinculadas às nossas páginas do Facebook, por exemplo, que estão relacionadas a interesses pessoais e buscas feitas recentemente na *Web*. São atores não humanos que determinam ações em arranjos midiáticos e fogem de nosso controle, podendo ser entendidos como caixas pretas, conforme a concepção da TAR (Teoria ator-rede). “O ‘ator’, na expressão hifenizada ‘ator-rede’, não é a fonte de um ato e sim um alvo móvel de um conjunto de entidades que enxameiam em sua direção” (LATOIR, 2012, p75).

Caberia, então, abrir as caixas pretas e perguntar de que forma a agência dos usuários e dos agentes não humanos nas redes favorecem as engrenagens comerciais e políticas de controle ou podem, de fato, representar a liberação das ações dos sujeitos e as construções coletivas. “Ter mídias livres é uma condição básica para o exercício da democracia”, afirmam Lemos e Lévy (2010, p.55) e entendo que precisamos dessa condição para viver plenamente aquilo que é descrito por diversos autores como a fase atual da cibercultura como nas palavras de Edméa Santos (2012):

Em sua fase atual, a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades. Com o avanço das tecnologias da informática e das telecomunicações, estamos vivenciando uma nova fase da cibercultura que denominamos cibercultura móvel e ubíqua. Além da evolução dos dispositivos móveis, contamos, sobretudo, com a evolução das

⁵³ Fala da jovem Nathália em entrevista concedida.

tecnologias sem fio de acesso móvel ao ciberespaço, a exemplo das tecnologias wi-fi, wi-Max, 2G, 3G, 4G. Essas novas tecnologias de conexão móvel, cada vez mais, têm permitido a mobilidade ubíqua e, com isso, a instituição de novas práticas culturais na cibercultura. (SANTOS, E., 2012, *online*)

Santaella (2010) destaca dois conceitos apontados por Dominique Carré envolvendo a mobilidade: a ubiqüidade, que é coincidência entre o deslocamento e a comunicação, e a onipresença, que oculta o deslocamento permitindo ao usuário continuar as atividades mesmo estando em outros lugares. Ressalta, ainda, que ubiqüidade não é sinônimo de mobilidade, mas designa o compartilhamento simultâneo de vários lugares (p.17). Na mobilidade o deslocamento pode acontecer sem conexão, sem compartilhamento. Por outro lado, podemos estar dentro de uma zona de conexão sem que haja mobilidade. A ubiqüidade está, desta forma, entre a computação móvel e a pervasiva, que se caracteriza por uma distribuição dos meios de computação por todo o ambiente, estando perceptíveis ou não.

Vivemos hoje a era da conexão onipresente, que está sempre ativa mesmo quando os usuários não a estão utilizando e da mobilidade contínua - em permanente estado de disponibilidade (SANTAELLA, 2011). As tecnologias inseridas nos objetos e disseminadas nos ambientes vão, desta forma, tornando-se cada vez mais imperceptíveis e, proporcionalmente, potencialmente mais transformadoras, como aponta Weiser: “The most profound technologies are those that disappear. They weave themselves into the fabric of everyday life until they are indistinguishable from it”⁵⁴. (WEISER, 1991)

As tecnologias de conexão móvel estão de tal forma inseridas em nosso cotidiano que se tornam parte dos objetos e de nós mesmos e “desaparecem”. De acordo com Lemos (2002), “não se trata do computador tomando o lugar dos objetos, mas o contrário: é o computador que desaparece nos objetos” (p.113), ampliando o fluxo de informação. Visto pela ótica da TAR, é possível pensar que são as associações possíveis a partir das tecnologias móveis que configuram ações, objetos e sujeitos, e que estes, por sua vez, só podem ser entendidos em função dessas associações. O jovem que tem o celular em seu bolso sabe que pode se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar, que pode fazer anotações, que pode consultar qualquer coisa e isso muda seu modo de agir, de pensar, de aprender. A tecnologia está tão implicada nos contextos, nas ações e nos modos de ser dos sujeitos, que “desaparece”. Porém, se nos cotidianos dos jovens as tecnologias se tornam imperceptíveis, dentro da escola ela não desaparece, pois o celular, como aparelho não convidado a entrar nos ambientes escolares, pesa no bolso e se faz notar na tentativa de não se fazer notar pelos inspetores e professores.

⁵⁴ O autor refere-se ao fato de que as tecnologias mais profundas, que operam maiores transformações nas sociedades, são aquelas que se tornam invisíveis ou desaparecem ao entrelaçar-se com a vida cotidiana até tornarem-se indistinguíveis desta.

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

Estar na escola fez com que minha rede de contatos passasse a incluir muitos alunos e isso, por si só, foi considerado uma questão de pesquisa. Inicialmente eu havia pensado em me relacionar com os sujeitos da pesquisa apenas através do grupo *Orsina+20*, criado com a finalidade de fomentar a discussão em torno das questões ambientais que estavam sendo trabalhadas no âmbito escolar, como apontado no capítulo 2. Mas logo entendi que precisaria considerar as relações pessoais que se estabelecem nas redes, a partir do momento em que fui recebendo sucessivos convites de “amizade” no Facebook. Tendo optado por uma posição não isenta, ancorada no pressuposto de dialogismo desenvolvido por Mikhail Bakhtin, considerei que a inclusão dos jovens em minha rede particular de amigos passaria também a fazer parte do conjunto de dados produzidos na pesquisa, reafirmando a postura escolhida ao não separar vida e pesquisa. Além de se constituir como questão de pesquisa, creio ser necessário atentar para como os professores lidam com a inclusão de seus alunos em suas redes de contato. Os usos das tecnologias pelos professores em suas práticas pedagógicas trazem “no pacote” todas as tensões e complexidades que os novos meios provocam. As redes sociais na internet promovem uma exposição dos indivíduos e a consequente diluição das fronteiras entre o público e o privado. A partir do contato com professores e alunos durante a pesquisa, pude perceber, em relação a essa quebra de barreira, uma grande preocupação por parte dos professores e pouca ou quase nenhuma por parte dos alunos. Os jovens que fizeram parte desta pesquisa não demonstraram pudor ou receio em adicionar professores, pais e parentes adultos em suas redes, o que me leva a refletir sobre as restrições e censuras que nós, adultos, impomos a eles. Se por um lado pode parecer – ou pode mesmo haver – certa “ingenuidade” ao não se protegerem da vigilância do olhar adulto, por outro me parece que eles estão nos dizendo: “Eu sou assim e não estou fazendo nada de errado! Podem me olhar à vontade”.

De qualquer forma, as questões de vigilância não são irrelevantes e é possível entender a resistência dos professores. As experiências com o grupo criado no Facebook apontaram tanto para as questões de fronteiras entre o público e o privado como possibilitaram a reflexão sobre os usos didáticos das tecnologias em geral e mais especificamente das redes sociais.

Inicialmente, por ocasião do Projeto Baía da Guanabara, quando o grupo foi criado em 2011, pude perceber que embora professores e alunos demonstrassem interesse em incluir as tecnologias informacionais em suas práticas, e tivessem ficado mobilizados para realizar projetos utilizando as linguagens hipermidiáticas, existiam barreiras no que se referia aos usos

das redes sociais. O limite entre o “que é didático” e o que não é parecia incomodar tanto aos professores como aos alunos. Se de um lado, alguns professores ainda não se sentem confortáveis, não dominam as linguagens e se preocupam com a informalidade dos meios, os alunos inicialmente também resistiram, talvez com medo de que a escola e toda a sua formalidade “invadisse sua praia”. A princípio, a participação proativa dos alunos foi pequena. Fiquei, portanto, muito preocupada com a questão de estar invadindo um espaço destinado ao entretenimento e comunicação informal e, mais uma vez, engessar práticas a partir de uma rigidez característica dos processos de escolarização.

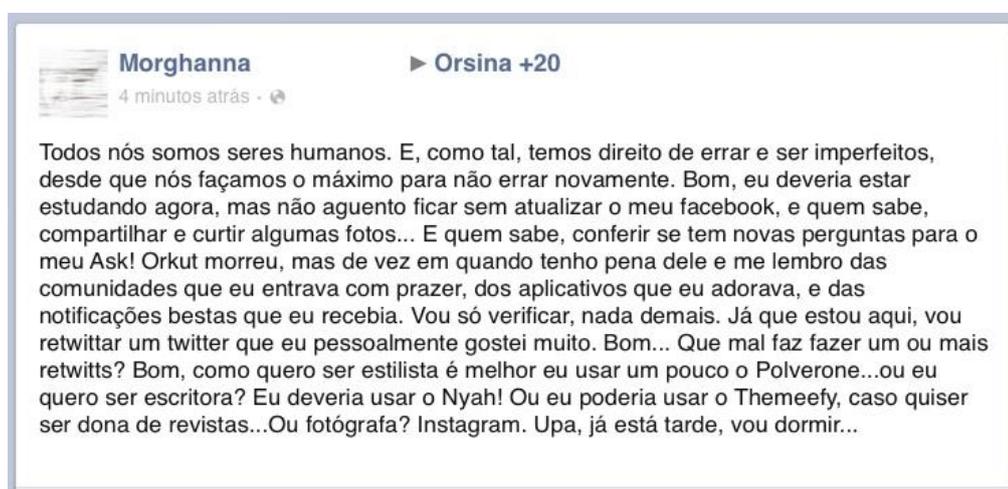
No entanto, o que tinha sido observado em relação ao desconforto inicial por parte dos alunos, foi sendo superado rapidamente. Eles mostraram-se confortáveis e estimulados tanto ao uso do celular quanto à divulgação de suas produções no grupo *online*. Cheguei a perguntar a vários alunos se eles se incomodavam com o uso do Facebook para realizar atividades da escola e todos disseram enfaticamente que não, que era ótimo! Percebi que minha preocupação era infundada e que os jovens, ao contrário, se sentiam felizes com a legitimação dos usos de um canal que lhes é espontâneo e está cada vez mais inserido em suas práticas cotidianas.

Dessa forma, assumi que ao utilizar o grupo no Facebook, tanto nessa primeira experiência do projeto ligado ao evento *Rio+20* como em todas as atividades que se seguiram, estávamos criando uma situação específica com uma proposta pedagógica de utilização das redes, e que esta favorecia a análise da mediação dos dispositivos móveis para os processos de aprender-ensinar. Não se tratou, portanto, de “didatizar” o Facebook, mas de convidar os alunos a conferirem sentidos aos conteúdos disciplinares pela mediação dos usos que fazem dessa rede social presente em sua vida cotidiana. Se obviamente o conhecimento escolar precisa de sistematização, não é possível desconsiderar que essa necessidade precisa ser exercida a partir das práticas culturais dos sujeitos. Essa foi a intenção que assumi nas atividades oferecidas nas oficinas. O problema de didatizar está muito menos ligado à ferramenta e mais às políticas e práticas educacionais que ainda privilegiam modelos de aprendizagem que se baseiam na ideia de que os alunos são receptores passivos, meros reprodutores dos conteúdos dos livros didáticos. Uma das dificuldades para a superação desse modelo de ensino-aprendizagem está no fato de a escola, muitas vezes, não conferir importância às experiências dos alunos, dedicando-se a um ensino voltado à transmissão de informações que têm pouca relevância para eles. A relação que os sujeitos da pesquisa mantiveram comigo, e entre eles, no Facebook, baseadas na interatividade, na cooperação, no compartilhamento de ideias, contrariam esse modelo linear de ensinar-aprender, me levando a

crer que as dinâmicas ciberculturais, presentes nos usos dessa rede social, poderiam trazer contribuições ao campo da Educação, sugerindo alternativas metodológicas que possam despertar o interesse do aluno para os conteúdos que cabe à escola transmitir.

A escrita bem-humorada de Morghanna aponta para a importância das mediações das redes sociais nas experiências juvenis, sugerindo que os ritmos fragmentados de suas construções, a convivência de “besteiras” e coisas “sérias”, as dinâmicas de produção e compartilhamento de informação e até mesmo as projeções de futuro passeiam pelas estruturas em rede das comunicações *online* e confirmam minhas impressões de que a escola poderia fazer também parte desse universo.

Figura 44. A mediação das redes sociais da internet nas experiências juvenis



No entanto, os desafios consideráveis que tais contribuições envolvem, inclusive os relativos à formação de professores para atuar com os dispositivos móveis, indispensável não só à sua atuação, mas também para convencer os responsáveis da positividade destes artefatos na educação de seus filhos, ainda são um empecilho ao uso de celulares, *notebooks, ipads, tablets* e até câmeras digitais nas atividades escolares. Durante a pesquisa houve um momento de tensão, quando um responsável questionou o fato de ter encontrado sua filha *online* durante o período da aula. A primeira reação da direção da escola foi proibir sumariamente o acesso ao Facebook. Depois, por insistência da professora regente da turma que me acompanhou ao longo da pesquisa, a escola determinou que poderíamos voltar a acessar o Facebook, desde que fosse apenas na página do grupo. Diante da situação apresentada, como participar dos processos comunicacionais *online* e acessar a vasta quantidade de informação disponível nos diversos *sites* de redes sociais se permanecemos restritos a uma página com um pequeno grupo de internautas? Ficou evidente que os próprios gestores não são usuários das redes e

que ainda não se dispuseram a pensar sobre a questão do acesso e da conexão com a atenção que as práticas ciberculturais exigem. O Portal Educopédia⁵⁵ exemplifica esse limite.

Por um lado, encontramos no portal, numa seção dirigida aos professores, o curso “Transformação 2.0” que apresenta um material interessante, com o passo a passo para quem não está familiarizado com as práticas ciberculturais, abrindo possibilidades para incluir tanto aqueles que já são usuários, como os que nem sabem ligar o computador. Uma das aulas refere-se aos usos do Facebook e suas possibilidades pedagógicas. O material traz algumas dicas de uso, aplicações possíveis, esclarecimento para quem não conhece o *software* e *links* direcionando para conteúdos fora do portal. Alguns, por exemplo, levam a matérias da Revista Educação sobre Facebook, Twitter e redes sociais em geral. Há uma seção bem prática que ensina a criar um perfil nas redes, em que também se pode assistir a um vídeo no YouTube, com explicações minuciosas sobre o Facebook. Dentre as sugestões para utilização na escola, o curso destaca a criação de grupos, a disponibilização de material extra entre professores e alunos, compartilhamento de conteúdo, utilização do *chat* para conversas e esclarecimento de dúvidas, em concordância com as dinâmicas ciberculturais.

Por outro lado é possível também encontrar nessa plataforma um discurso que coloca real e virtual como dimensões opostas e orientações restritivas aos usos. Um *link* em particular me chamou a atenção, ao direcionar para uma página intitulada “Guia Gratuito da Educação⁵⁶”. O texto “ensina” as “5 melhores práticas para educadores no Facebook” eo primeiro item, interessado em fazer com que os alunos “não se percam na interatividade proporcionada pelo site”, aponta uma solução para não perder o foco: “Uma boa dica é fazer com que a utilização desse recurso seja *imperativae interfira na nota*” (grifos meus). Como se percebe, são posições dúbias e incoerentes, que tanto estimulam quanto restringem os usos das redes, que apontam para usos contextualizados ao mesmo tempo que propõem práticas calcadas numa tradição de imposição, restrição e emissão unidirecional.

Outro exemplo é o BlueLab⁵⁷, um *software* instalado nas máquinas escolares, inclusive na escola pesquisada, que tem por objetivo visualizar as telas dos computadores dos alunos, permitindo ao professor não só ver mas também agir à distância, bloqueando e interferindo nos computadores em tempo real. Além dos possíveis usos pedagógicos que a interatividade entre os computadores do professor e do aluno permite – e que é enunciado

⁵⁵ O Portal Educopédia é apresentado como sendo “uma plataforma *online* colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de qualquer lugar e a qualquer hora”, como informado no blog Educopédia. Disponível em: <http://educopedia2010.blogspot.com.br/>

⁵⁶ Disponível em: <http://canaldoensino.com.br/blog/5-melhores-praticas-para-educadores-no-facebook>

⁵⁷ Para maiores informações, acessar: <http://blueonline.fde.sp.gov.br/>

como justificativa para o uso do aplicativo -, a vigilância exercida possibilita bloquear o acesso às redes e outros *sites* considerados dispersivos e não adequados para o ambiente escolar.

Diante desse cenário entendo que há muito ainda o que construir⁵⁸ em relação a uma questão que está tão intensamente inserida nos contextos culturais de crianças e jovens, que “desaparece” em seus cotidianos e constitui seus modos de ser sujeitos hoje.

Nas práticas vivenciadas durante as oficinas, os usos das redes sociais não foram obrigatórios nem precisaram interferir na nota para se fazerem significativos. Falando sobre isso, a professora regente aponta o interesse dos alunos diante das metodologias interativas presentes nas oficinas: *“Nas atividades que nós fizemos, eles colocaram fotos, escreveram. Antes, tudo ficaria por isso mesmo. Fariamos o passeio e seria esquecido. Agora está tudo lá”*. O fato de “estar tudo lá”, de “não ter ficado por isso mesmo”, revela a potencialidade de produções que dialogam com diversos interlocutores e se desdobram em outros saberes.

Assim, os registros feitos durante as atividades tanto fora quanto dentro da escola passaram a criar vínculos entre os saberes produzidos, entre professores e alunos, entre as diversas disciplinas e entre os próprios alunos, como mostram os registros a seguir.

Figura 45. Registro feito pelo jovem David na visita ao Museu da República



⁵⁸ É preciso registrar que o curso “Transformação 3.0” apresenta alguns avanços em relação ao anterior, mas não foi analisado por não ser o foco desta pesquisa.

Figura 46. Postagem e comentário sobre o vídeo produzido por alunos, relativo a uma atividade de ciências

Gabriela
<http://www.youtube.com/watch?v=Xul08Zn1c9s> ✓

Nosso trabalho que fala sobre a visita à Fortaleza de São João 😊



JORNAL GECA ✓
www.youtube.com
 Jornal Geca é um trabalho produzido por alunas do Gec Orsina da Fonseca onde o objetivo é nos mostrar como foi o passeio cultural da escola, à Fortaleza De S...

📺 Curtir (desfazer) · Comentar · Compartilhar · Seguir (desfazer) publicação · 18 de setembro de 2012 às 22:49

👍 Você, Morghanna, Andréia, Gabriela e outras 2 pessoas curtiram isso. Visualizado por 111

💬 Ver mais 24 comentários

Kátia Parabéns!!!! Fico muito feliz porque acompanhei o entusiasmo desse bellissimo grupo.
 20 de setembro de 2012 às 00:32 · Curtir · 🗨️ 2

Gabriela Verdade. Obrigada professora Kátia
 20 de setembro de 2012 às 00:32 · Curtir

A criação do grupo no Facebook mostrou-se um caminho acertado para o propósito do estudo e das ações pedagógicas, ao proporcionar uma organização necessária para as atividades e por concentrar os interesses e temas. O grupo teve grande adesão por parte de toda a escola, e não somente dos alunos que participaram do projeto e seus usos extrapolaram o âmbito para o qual foi inicialmente criado.

No segundo semestre de 2012, fui interpelada por Michel, aluno que havia participado da oficina no primeiro semestre daquele ano: “*Você viu? Coloquei fotos no Face! Fizemos um passeio com a eletiva do [professor] Esdras e eu coloquei lá! Parece que essa onda de colocar fotos de atividades pegou de vez!*” Havia, portanto, interesse por parte dos alunos, em dar continuidade ao uso do grupo no Facebook.

Figura 47. O grupo criado no Facebook continuou a ser utilizado pelos alunos em outras atividades desenvolvidas na escola



Esse e muitos outros comentários e atitudes dos alunos deixaram transparecer que o uso pedagógico não transformou o Facebook num espaço desinteressante, impositivo ou sem sentido. Ao contrário, esse uso agregou outros sentidos às práticas escolares dos alunos, mostrando-se mais interessante para os jovens do que a publicação em *blogs*, por exemplo. Postar no *Face* através do celular é mais fácil e intuitivo para esses alunos do que mandar a imagem para um *blog*, onde se tem que acessar a internet, digitar o endereço e muitas vezes, pedir a permissão do administrador do *blog* para publicar. E tudo isso em mobilidade! A maioria dos celulares que permite o acesso às redes já traz aplicativos e ícones nas telas, facilitando o processo de *log in*.

No entanto, mesmo que a repercussão das oficinas tenha sido muito positiva e divulgada entre os outros professores, a professora que acompanhou o trabalho de campo se queixou da pouca adesão de seus colegas: “*Só não entendo por que os outros professores não usam. Não colocam [conteúdos e comentários], mesmo eu falando com eles. Eu peço pra entrarem, ver, comentar e nada!*” A pouca participação dos demais professores pode ser explicada por muitos motivos e, embora essa questão não tenha sido foco de meu estudo, ousou aqui especular os motivos, baseada em minhas conversas e observações. A pouca intimidade com as redes, o receio de se expor, o receio de entrar em conflito com as orientações da escola, o entendimento de que esse não é um canal legítimo à transmissão dos conteúdos escolares, a recusa de inserir na sala de aula novas práticas que demandariam mais trabalho e

mais tempo, são algumas das justificativas dos docentes que tive oportunidade de ouvir durante os intervalos entre as aulas quando nos reuníamos na Sala de Professores. Mesmo assim, existe uma tendência que aponta para o crescimento da interação entre professores e seus alunos através do Facebook e sua utilização nas situações de aprendizagem e ensino.

Edvaldo Couto, em palestra proferida⁵⁹, aponta a importância de três fatores indispensáveis à aderência dos professores às práticas ciberculturais: eles precisam de autonomia financeira, de liberdade para criar e utilizar a tecnologia em sala de aula de forma criativa e opcional e também de autonomia de tempo. Em relação ao tempo, o palestrante pondera que vivemos num sistema onde professores são cobrados e avaliados incessantemente, numa lógica de produção e consumo, que se traduz em formas de aprisionamentos, deixando pouco tempo para criações espontâneas. Para ele, os usos das tecnologias demandam tempo, principalmente para os que não são muitos íntimos delas. Dessa forma, os discursos produzidos para propalar os usos das tecnologias não se traduzem em ações efetivas. Foi o que pude observar durante o meu trabalho de campo, quando algumas vezes pude ouvir de vários professores: “*É muita cobrança!*”, “*É cobrança de pesquisa, de prova, de matéria, de copiar, de apostila, mas você não puxa o potencial do aluno!*” ou ainda: “*Só querem metas!*” O uso do Facebook também requer tempo e disponibilidade. Assim, também é cuidadosa a minha observação de que a inserção dessa prática não poderia ser de modo algum impositiva. Entendo que não se possa falar em tornar o uso do Facebook (ou de qualquer outra rede social) como oficial, pois isso poderia incorrer em um uso forçado, preocupado apenas com a novidade, desvinculado de sentidos compartilhados, mas de fazer com que os usos passassem a não ser mais encarados como “não-oficiais” e se tornassem possibilidade, estando disponíveis para promover outras formas de se relacionar com os saberes.

As redes sociais são vistas, de modo geral, como “simples entretenimento” e pouco relevantes para a aprendizagem. Não é o que têm demonstrado alguns estudos recentes⁶⁰. Mais ainda, vale aqui problematizar o sentido que o entretenimento assume para as sociedades contemporâneas e para a construção de conhecimento. Vinícius Pereira (2012) defende a ideia de que o entretenimento se apresenta como linguagem, “compondo a maioria dos discursos e expressões midiáticas contemporâneas” (PEREIRA, V., p.194), tendo tornando-se um híbrido que diminui as fronteiras entre o mundo do trabalho e a diversão, estando também

⁵⁹Palestra proferida no dia 04 de junho de 2013, durante o “VII Seminário Internacional As redes de educação e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade”, que aconteceu na UERJ.

⁶⁰Estudos recentes como os de Dilton Couto Junior, 2013 e Rosemary Santos, 2011, entre outros.

intimamente relacionado às atividades de consumo: “não basta oferecer produtos ou serviços de qualidade, é preciso informar e divertir, gerar experiências que ativem diferentes sentidos, de forma lúdica e alegre” (p.195). Ele argumenta ainda que a relação dos jovens com as tecnologias tem no entretenimento um ponto chave para explicar e caracterizar o crescimento de usos. Como explicam Pereira e Polivanov (2011), o termo *intertenerere* diz respeito a algo que está entre, no intervalo entre atividades consideradas “sérias” e também está relacionada a práticas privadas, restrita aos círculos familiares e grupais. Porém, na virada para o século XX, torna-se fenômeno social, relacionando-se com formas de diversão comerciais até chegar aos diferentes modos de expressão da contemporaneidade.

Elizabeth Garbin (2006, p.201) observa que as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente e se dão, principalmente, no tempo livre ou nos interstícios da vida institucional (família, escola, trabalho). Talvez uma das transformações mais importantes que estejamos assistindo a partir dos usos das tecnologias móveis se refira exatamente à mistura ou hibridação dos espaços-tempos de lazer, trabalho e estudo.

O equilíbrio entre lazer, trabalho e estudo é ainda uma questão em processo e que aflige a todos, não apenas professores e alunos. O mundo do trabalho também se questiona sobre os limites e as fronteiras entre essas dimensões da vida humana. Muito se fala em horas de trabalho perdidas nas atividades *online*, que tiram o foco do trabalhador, assim como o do estudante. Mas não é possível deixar de considerar os *gadgets* que estão nas mochilas, bolsos e bolsas de todos. O que fazer diante desse fato? Talvez seja oportuno pensar que precisamos também ser educados para esse equilíbrio, já que as possibilidades de comunicação móvel e ubíqua deverão ser cada vez mais ampliadas. Penso que a escola pode e deve se colocar frente a esse desafio, explorando o potencial das redes e atentando para os usos, ao invés de negá-lo simplesmente.

Fátima Régis (2008) observa que os produtos culturais veiculados pelos meios de comunicação são tradicionalmente avaliados por seu conteúdo como produtos “de padrão inferior e baixo nível cultural e estético” (p.36). No entanto, em estudo sobre as competências cognitivas que estariam sendo estimuladas pelos produtos de entretenimento, a pesquisadora encontra várias ordens de competências ensejadas por tais produtos, como: cibertextualidade, logicidade, criatividade, sensorialidade e sociabilidade. A autora assume uma concepção na qual

processos cognitivos envolvem não apenas a linguagem simbólica e representacional, mas todo tipo de sinais e estímulos sensoriais e perceptivos que permitem tanto a formulação de códigos e linguagens atuantes em um regime de

representação, quanto de outros processos de percepção, intensidades e afetuosidades que extrapolam o campo da linguagem, embora construam igualmente nossas práticas comunicativas e de sociabilidade. (REGIS, 2008, p.35)

No que tange à sociabilidade, a autora aponta que o conceito está relacionado aos processos colaborativos de produção, busca e partilhamento de informações, e que isso se reflete numa rede de *comentários de mídia* que, embora não seja algo novo, encontra na internet seu ápice.

Mas, acima de tudo, as relações estabelecidas a partir dos *sites* de redes digitais criam vínculos sociais e afetivos e também repercutem nas relações aluno/professor, estreitando laços a partir de compartilhamentos que giram em torno de interesses comuns. A fala da professora Silvia David, que esteve junto comigo nas oficinas, dá uma ideia dessa aproximação:

Eu sinto assim, é uma motivação minha também para o meu aluno. Porque a Morghanna chega e diz: “Poxa, professora, a senhora não postou o comentário sobre a minha crônica!”. Eles me cobram, me cobraram. A Inês: “professora, a senhora viu aquela minha foto, no final de semana, que eu botei, que eu postei? A senhora não comentou nada!” Então eu achei bacana uma integração professor/aluno. Eles me cobraram que eu postasse comentários. Então, eu achei, assim, a valorização do professor, o reconhecimento, do aluno reconhecendo o professor como um amigo também, um instrutor. Não só aquela figura distante que fica sentada lá naquela mesa, jogando matéria, e dando matéria, e cobrando prova. Eu achei que houve uma aproximação. Foi um ponto super positivo, de alunos que vieram me abraçar. O aluno estava distante, ele se aproximou, isso é um crescimento.

Ela é enfática ao observar as conquistas que observou nas produções dos alunos. No seu entender, tanto os usos dos celulares quanto as formas dinâmicas de interação nas redes sociais, incrementaram as possibilidades expressivas e o desejo de participação do aluno:

Eu acho que o sucesso do trabalho foi que nós fomos ao encontro do desejo do aluno. Qual o desejo do aluno? É o Facebook, é o celular, é o Twitter, é usar o que ele domina, a tecnologia que ele domina. [...] E a gente mostrando pra ele que... ele chegou arredo, botava uma palavra, postava uma frase. Daqui a pouco tinha 10 linhas! Sem medo de escrever, sem medo de se expor. Eu acho que o sucesso foi assim: eu, professora, não tive medo de me expor, o aluno não teve medo de se expor, você também sem medo de se expor, então, eu acho que isso aí foi o sucesso.

Essas falas da professora motivam uma reflexão inspirada no texto “Elogio ao riso”, de autoria de Jorge Larrosa (2006), em que o autor se refere à completa incompatibilidade entre a toga do professor e o chapéu de guizos, numa estrutura em que a sisudez e as posturas educacionais pomposas não permitem a diversão da dança dos guizos. Essa imagem

representa a incompatibilidade entre a educação formal e a diversão e a brincadeira, ou o som dos guizos que, supostamente, poderia interferir no silêncio imaginado de um bom ambiente de estudo. De acordo com o autor, tudo indica que a “austeridade pedagógica moralizante, solene, dogmática” (LARROSA, 2006, p.169) ainda reina nas instituições. Parece que, mesmo disfarçada em ações supostamente mais descontraídas, ela ainda povoa o imaginário de professores e alunos. Então “talvez tivéssemos que deixar de ser professores para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso” (ibid.).

O que o autor nos traz com esse pensamento é a oportunidade de refletir que o riso é fundamental para a aprendizagem e que a pedagogia ri muito pouco (ibid. p.170). A sisudez da pedagogia não acolhe facilmente a informalidade das redes sociais, com seus sons de guizos dançando nas cabeças dos jovens e justifica suas proibições. E sabemos que “são as proibições e omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda” (ibid., p.171). Ao separar práticas escolares das culturas juvenis, mais do que garantir organização nas dinâmicas e fazeres educativos, o que se está afirmando é a supremacia do saber escolar, sério, moralizante, austero. Mais ainda, a seriedade dos procedimentos validados pela tradição escolar pode ser entendida como caminho para atingir a “maturidade”, evocando a ideia de vir-a-ser que comumente é vinculada a crianças e jovens. Ao se distanciar do riso e assumir posturas mais graves eles estariam demonstrando crescimento, indo em direção ao mundo adulto.

A comparação entre o riso abordado por Larrosa e as práticas culturais juvenis – como suas existências nas redes sociais, por exemplo – remete à necessidade de se procurar a leveza que o riso pode trazer aos processos educativos. Bakhtin (2008), ao escrever sobre a cultura popular na idade média e no renascimento, estabelece a diferença entre o riso popular, que se opunha à cultura oficial, e a estética burguesa. Para Bakhtin, esse riso é a festa que se vive (e não a que se assiste) e que iguala povo e nobreza. É também o riso que significa renovação, e me faz pensar mais uma vez como é oportuno pensar esse riso como possibilidade de aprendizagem.

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

Uma das questões que merece atenção refere-se à visualização das publicações nas redes, que dizem muito a respeito das escritas/leituras que os meios infocomunicacionais proporcionam. Vejamos a postagem reproduzida abaixo: é um dos escritos de Luanderson para a oficina de crônicas. O aluno não tinha o hábito de escrever e, de acordo com sua professora, produzia o mínimo necessário para cumprir as formalidades escolares. Esse aluno, estimulado pelo uso do celular, passou a observar diversas ações cotidianas, relatando-as por escrito e divulgando-as através da sua página pessoal e do grupo criado no Facebook e também de mensagens enviadas pelo Twitter. Ele foi um dos principais interlocutores da pesquisa. Abaixo reproduzo uma de suas primeiras intervenções, que foi visualizada por 70 pessoas.

Figura 48. O grande número de visualizações das mensagens



A ampla visualização das produções é um fato relevante e está intimamente ligada às possibilidades dos meios e às subjetividades construídas a partir dessa mediação e nos remete aos princípios da cibercultura apontados por Lemos (2009c): a liberação do polo da emissão, a conexão generalizada e aberta e a reconfiguração. As palavras do jovem, que num trabalho escolar tradicional seriam direcionadas ao professor, são agora lidas por uma quantidade enorme de pessoas conectadas que, de forma instantânea, dão retorno ao escritor, através das visualizações, de comentários ou do recurso “curtir”. A escrita compartilhada confirma aquilo que Freitas (2005) observou a respeito das escritas de jovens em *blogs*: “toda essa leitura/escrita é enraizada na vida, interativa, dirigida a interlocutores reais. Escrevem para serem lidos e por um auditório social específico: seus coetâneos adolescentes” (p. 91). A

escrita de Luanderson não foi dirigida apenas à professora, mas a todos os participantes do grupo e aponta para uma exposição de si, de suas ideias e de sua produção que prevê a interlocução com seus pares. E, além disso, a ação inclui a possibilidade de realizar essa interlocução em tempo real, já que uma das principais características desse meio é a possibilidade de obter o *feedback* imediato.

O compartilhamento faz parte de nossas subjetividades em tempos de conexão e mais ainda, de conexão em mobilidade, quando esbarramos o tempo todo em situações que “merecem” ser vistas por todos e temos a possibilidade de torná-las visíveis.

Não dá para desconsiderar que vivemos hoje o exagero da enxurrada de imagens que povoam nosso cotidiano. Retomo aqui o pensamento de Calvino (1990), mencionado no capítulo 4, quando na conferência “Visibilidade”, o autor argumenta que o “dilúvio de imagens pré-fabricadas”, próprio da “civilização da imagem”, nos subtrairá a capacidade de imaginar, de fantasiar. Entretanto, o autor admite ser ele próprio um filho dessa civilização:

Digamos que eu seja filho de uma época intermediária, em que se concedia bastante importância às ilustrações coloridas que acompanhavam a infância, em seus livros, seus suplementos juvenis e seus brinquedos. Creio que o fato de eu ter nascido naquele período tenha marcado profundamente a minha formação. Meu mundo imaginário foi influenciado antes de mais nada pelas figurinhas do *Corriere dei Piccoli*, que era à época o mais difundido dos semanários infantis (CALVINO, 1990, p.108).

A época intermediária a que Calvino se refere é a da cultura massiva, em que crianças e jovens se deliciavam com os *comics* americanos, como o Gato Félix:

Por exemplo, a elegância gráfica de Pat O’Sullivan em campir num simples quadrinho a silhueta do Gato Félix numa estrada que se perde na paisagem dominada pela lua cheia no alto de um céu escuro, creio que permaneceu sempre para mim como um modelo (ibid., p.109).

A época hoje é outra. Vivemos em tempos da cultura pós-massiva. As crianças e os jovens não abandonaram seus gostos pelos gibis, haja vista a paixão que alguns devotam, por exemplo, aos mangás (histórias em quadrinhos japonesas). No entanto, a essa prática somam-se aquelas que derivam do potencial das mídias pós-massivas que marcam profundamente as subjetividades das novas gerações. Os novos sujeitos culturais, diversamente daqueles que conviveram geracionalmente com Italo Calvino, já não se contentam com a fruição individual de suas leituras, mas anseiam em compartilhá-las nas redes de que são usuários fiéis.

Pierre Lévy (1993), na obra dedicada às tecnologias da inteligência, discorre sobre a oralidade e argumenta que nas sociedades orais primitivas, sem escrita, a forma canônica do tempo é o círculo, pois, “Nestas culturas, qualquer proposição que não seja periodicamente

retomada e repetida em voz alta está condenada a desaparecer” (p.83). Isso ocorre porque não há modo de armazenar as informações para futuras utilizações. Será que é possível fazer um paralelo entre essa oralidade circular e o que vivemos hoje, em tempos de comunicações ubíquas, que reproduzem indefinidamente nas redes as falas, mensagens e imagens? Se, por um lado temos conhecimento técnico para armazenar as informações fora do cérebro, por outro lado, a quantidade de informação é tão grande, que armazenar não garante sua reutilização de forma competente, pois elas se perdem nos arquivos infinitos. Repetir, fazer circular, talvez seja hoje o modo mais eficiente de perpetuar na memória.

Lévy (1993) fala sobre o “tempo da oralidade primária” caracterizando-o como devir, entendendo que “[...] as narrativas se alteram ao sabor das circunstâncias, pois transmissão é sempre recriação [...]” (p.84). Essas palavras evocam reflexões de Benjamin, para quem a narrativa é recriação, pois permite a continuação no outro, traz a possibilidade de ser recontada por outro narrador, sendo também uma experiência coletiva: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo” (Benjamin, 1994, p.205). Para o filósofo alemão, a arte de contar estava relacionada às experiências coletivas, que permitem desdobramentos de tal forma que “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (ibid., p.198). Assim, guardadas as devidas proporções, talvez seja possível pensar que os jovens que partilham experiências nas redes sociais e produzem suas narrativas nas linguagens hipermidiáticas estejam reconfigurando as narrativas orais, dando novos sentidos às suas experiências.

Couto (2013) lembra que o fascínio de narrar está também em compartilhar e observa que hoje as imagens são feitas para serem colocadas nas redes, afinal “que sentido faz fotografar se não é para divulgar?” Se pensarmos que narrativas já nascem endereçadas ao outro, podemos vislumbrar o potencial das mídias pós-massivas. Dessa forma, faço coro com o autor, ao reivindicar políticas que garantam a conexão, pois “Quando conectadas, as pessoas podem fazer coisas incríveis!”

As redes sociais favorecem as construções convergentes, com arranjos hipermidiáticos e narrativas transmídias. O acesso dos alunos a tudo o que era produzido através do Facebook, possibilitou a estrutura “trans”. Mesmo aqueles que não participavam de uma ou outra oficina tinham acesso a tudo o que era produzido e divulgado. A partir da segunda oficina, “Olhares sobre a cidade”, quando foi criado o grupo no Facebook, todos os alunos da escola que aderiram ao grupo, puderam acompanhar as produções. Assim, quem passou a participar apenas da terceira oficina (Cronistas da cidade), já tinha conhecimento do que estava sendo produzido e aqueles que não continuaram a fazer parte dos encontros semanais puderam,

ainda assim, seguir contribuindo para a grande narrativa, como foi o caso do aluno Michel que foi mencionado anteriormente.

As mensagens e informações podem se complementar, podem ser distribuídas, reproduzidas, remixadas, cortadas, aumentadas, alcançando uma quantidade enorme de pessoas e arranjos não previstos de antemão. Nas publicações abaixo, Amanda comenta e compartilha as mensagens de Morghanna, acrescentando mais informações que ampliam a narrativa e são visualizadas por 109 e 111 pessoas, respectivamente:

Figura 49. A produção colaborativa de informação ampliando as narrativas



Edméa Santos observa que os *softwares* de redes sociais favorecem a convergência de linguagens e mídias digitais e as situações de aprendizagem:

Sons, textos, imagens, jogos eletrônicos convergem em diversas interfaces. Gêneros textuais diversos são produzidos e compartilhados pelos praticantes, afetando diretamente os processos de comunicação social e de aprendizagem no ciberespaço e nascidas, uma vez que os próprios praticantes interagem, tecem seus conhecimentos em rede. (SANTOS, 2011b, p.147).

Henry Jenkins, em um texto que aborda as novas escritas, discorre sobre a leitura crítica e a leitura criativa, apontando para uma cultura “participatória”, onde qualquer

mensagem pode provocar respostas criativas. Assim, um vídeo no YouTube, uma postagem em um *blog* ou em um *site* de rede social admitem respostas críticas e criativas, sendo possível responder e também criar uma nova obra que exponha o ponto de vista de quem dialoga com a obra original. Diz o autor: “No pior caso, a leitura crítica nos ensina a ignorar textos com o qual discordamos. No melhor caso, a leitura criativa nos dá a capacidade de reescrever textos que não satisfazem nossos interesses completamente” (JENKINS, 2012, p.13). Entendo que as leituras criativas são tão mais potencializadas quanto mais redes pudermos estabelecer e, assim, as comunicações instituídas a partir das dinâmicas de compartilhamento extrapolam seus limites com suas inúmeras visualizações e ampliam o leque de ações e de conhecimento.

Além disso, caminhamos para a própria convergência das redes quando, por exemplo, Facebook, Instagram, Youtube, Twitter e Foursquare conversam entre si e o que é publicado em uma delas pode estar atrelado à publicação em outra, de acordo com a escolha do usuário. Novos nós se criam, assim como novos espaços de aprendizagem, já que estou considerando que as redes sociais se constituem como espaços de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento, assim como se constituem como espaços de trocas de informação, de lazer e entretenimento, de posicionamentos políticos, de ativismo e até de encontros profissionais.

Em dado momento do estudo, as mensagens do grupo passam também a “conversar” com o *blog* que hospeda o Jornal “Voz dos Alunos”⁶¹ e a divulgar as matérias no Facebook, e ampliaram ainda mais a visibilidade do jornal que, em 10 meses, teve quase 15.000 visualizações, um número bastante expressivo.

Figura 50. Divulgação do jornal *A voz dos alunos* através do Facebook



⁶¹ Como foi descrito no capítulo 3, o Jornal “Voz dos Alunos” é um jornal *online*, que foi criado na disciplina eletiva do primeiro semestre de 2013.

Nesse estudo, o compartilhamento revelou-se extremamente importante para o processo de aprendizagem dos alunos e criou oportunidades únicas para alguns jovens. A fala da professora da turma demonstra satisfação com desenvolvimento de alguns alunos que produziam pouco por terem grandes dificuldades na escrita e também se surpreende com a mudança de atitude de alunos tímidos ou desinteressados que passaram, a partir de então, a participar ativamente das aulas. Além de elevar a autoestima, essas ações repercutem em todo o processo escolar dos jovens.

Eu acho que nós conseguimos, por exemplo, com o David, né? A Sara, que tava assim “ah, eu não tenho celular” e você emprestou, aí ela ficou super feliz e correu atrás de fotos maravilhosas. Eu acho, assim, pessoas que estavam apáticas dentro da sala, quando nós fomos na Praça Afonso Pena... a Stephanie começou a fazer entrevistas!

David, Sara e Stephanie produziam muito pouco, por motivos diversos, e passaram por processos de criação igualmente diversos, mas tiveram em comum o aumento de interesse pela produção de crônicas e o envolvimento com o trabalho desenvolvido. As dificuldades de escrita, a timidez ou o desinteresse total pelas aulas foi se transformando aos poucos no desenrolar das atividades e esses alunos foram conquistados pelo trabalho com as escritas hipermidiáticas em mobilidade e compartilhadas nas redes.

5.3. “Eu tinha que me comunicar!”: demandas e éticas nas redes

Essa fala tem lugar numa situação em que a mãe da jovem Nathália acabou por autorizar a criação de seu perfil no Facebook, respondendo a uma demanda da jovem que “tinha que se comunicar!”. A história da jovem sobre sua adesão a essa rede me pegou de surpresa quando, cinco meses antes dessa fala eu a conheci por ocasião do Projeto Baía da Guanabara. Naquela ocasião, ela ainda não participava da oficina, mas ajudou Inês, outra jovem participante da pesquisa, a criar a página do nosso grupo no Facebook. Mas Nathália não possuía um perfil próprio na referida rede social e explica por quê: “*Eu queria ter um facebook, mas minha mãe não deixa eu mentir a idade!*” A explicação, ou melhor, a queixa da jovem, que na época tinha 12 anos, tem origem no fato de que o Facebook, *software* social mais utilizado atualmente por jovens de todas as idades no Brasil, só aceita cadastrar usuários com, no mínimo, 13 anos. Isso se deve a uma legislação Norte-Americana, que orienta as práticas da rede. Quando alguém tenta se cadastrar com idade inferior a essa, o sistema envia

uma mensagem informando que a sua página foi criada, mas que só poderá ser acessada quando a pessoa completar a idade mínima exigida. Ela me contou que faltavam ainda oito meses para que ela finalmente pudesse participar ativamente na rede da qual já fazem parte a maioria de seus amigos. Amigos que, como ela, não têm 13 anos, mas cujos pais foram mais condescendentes, não concordam com a proibição, são pouco informados ou até mesmo ignoram a participação dos filhos.

Essa foi uma das questões que me atropelou no caminho da pesquisa e que, por alguns instantes me deixou imobilizada e sem saber o que fazer. De que forma eu, pesquisadora compromissada tanto com as questões que dizem respeito às leis e normas estabelecidas, como também com o estudo das juventudes e seu direito de expressão e ação no mundo, deveria agir em tal situação? Os alunos das eletivas/oficinas tinham idades entre 12 e 15 anos, estando muitos, dessa forma, em situação irregular.

A fala de Nathália, porém, foi quase que isolada, diante do numeroso contingente de jovens que já faz parte dessa rede na internet, independente de sua idade, e que, para realizar a inscrição, altera a data de nascimento no cadastro. No contato com o grupo de alunos de sétima série, com idades inferiores a 13 anos, pude constatar que, de modo geral, os jovens têm o aval dos pais para se cadastrar e a maioria deles faz parte da lista de amigos dos filhos. Foi, por exemplo, o que me contou Inês, fato que pude constatar a partir do momento em que a jovem me “adicionou” e passei também a ter acesso à sua rede de amigos.

Estive também em contato na escola com duas mães de alunos menores de 13 anos e ambas disseram acompanhar o trabalho realizado pelo Facebook, nos parabenizaram e disseram aprovar os usos feitos pela escola. Ao que parece, os pais subvertem as ordens, baseados na confiança que depositam nos filhos e no acompanhamento cotidiano de sua participação nas redes. Sua autorização burla, dessa forma, uma lei que talvez precisasse ser revisitada ou ainda discutida.

Rita Ribes Pereira (2013), pesquisadora da área da infância, entende que é preciso questionar nossa época e nossa cultura visando “por um lado, desnaturalizá-la e, por outro, pensar eticamente o lugar que ocupamos como pesquisadores e como educadores envolvidos com a produção de conhecimento sobre infância e com a efetiva educação das crianças” (p.1).

Fazendo um levantamento do discurso produzido a respeito da relação entre criança e cibercultura a autora observa uma visão dúbia, que também é observada por pesquisadores dos estudos da juventude, conforme discutido no capítulo II, que as coloca tanto no papel de sujeito ativo, agente na “produção e circulação da cultura”, como no papel de objeto da cultura, que somente absorve e é passível de manipulação.

Esse quadro ajuda a perceber o quanto a temática da infância é definidora da produção de discursos que salientam os riscos e a proteção, o que nos leva a dizer que tais pesquisas, olhadas pelo ângulo das questões que aqui formulamos, mais que falar da cibercultura ou de formas de acesso e usos da internet, falam de uma concepção de infância tomada pelo aspecto da fragilidade e que parece naturalizada. (PEREIRA, R., 2013, p.13)

Nesse sentido, tanto a criança como o jovem são vistos na perspectiva de futuro, de vir-a-ser, de sujeito incompleto que precisa da tutoria, proteção e constante vigilância do adulto. O adulto é, portanto, aquele que “traduz para a criança os aspectos que considera relevantes na cultura e, no revés dessa seleção, aquele que interdita outros aspectos para protegê-la daquilo que ele supõe impróprio” (ibid. p.23).

Não posso ignorar a existência de situações reais de risco existentes na superexposição de crianças e jovens nas redes da internet, mas é revelador que os discursos oficiais se ocupem majoritariamente dos perigos e não dos potenciais, como constata a pesquisadora. Isso nos leva a questionar o próprio alcance da rede de computadores e pessoas no que tange à liberação da palavra, considerando que boa parte de seus usuários são crianças e jovens.

É possível entender que “A possibilidade de horizontalidade que a cibercultura materializa na experiência da imersão desestabiliza a cultura instituída”(PEREIRA, R., 2013, p.24). Porém, se a horizontalidade não contempla crianças e jovens no âmbito oficial, oficiosamente crianças, jovens e suas famílias vêm derrubando e ignorando barreiras.

Quando Nathália passou a fazer parte da terceira oficina, em agosto de 2012, ela já tinha o respaldo de sua mãe e possuía, enfim, seu perfil no Facebook. Ela me diz: “*Eu tinha que me comunicar! Ai minha mãe deixou. Porque se você não tem, não fica sabendo das coisas. Tem, tipo, algumas coisas que você só fica sabendo se vê ali. Algumas mensagens...*”

Essa não é uma fala isolada e todos os jovens fazem coro, enaltecendo as possibilidades de alcance comunicativo de um canal que se tornou a principal via de interação entre jovens e também entre os não-jovens. Em 2013 pude perceber que a própria direção/coordenação da escola passou a fazer uso desse canal de comunicação. Para anunciar o fim da greve que paralisou as aulas da rede municipal no Rio de Janeiro, o aviso de volta às aulas foi feito também na página do grupo.

Stephanie – *posta no Face!!*

Mariana – *se ela não tiver online é só você postar na pagina dela ou você vai...*

Stephanie – *manda uma mensagem.*

Inês – *ou então usa o celular, liga pra ela.*

Mariana – *mais, assim, eu acho agora que é meio difícil as pessoas usarem celular pra ficar ligando pra mim.*

Pesquisadora – *por quê?*

Stephanie – *porque não tem crédito! (risos)*

Mariana – *ou porque não tem crédito ou porque a pessoa fala pelo Facebook.*

[...]

Pesquisadora – *os pais, responsáveis, com quem vocês moram, usam também?*

Stephanie – *hoje em dia tá popular. Hoje em dia até as pessoas mais... velhas estão se apropriando dessas redes sociais.*

Inês – *a minha avó tem Facebook. Minha vó tem 69 anos!!*

Podemos depreender dessas falas que se “*você tem algo muito importante*” para falar com alguém, o melhor caminho hoje é o Facebook. As mensagens postadas alcançam os sujeitos síncrona ou assincronamente, independente de suas idades. Foram inúmeras as falas que reportaram ao Facebook como canal privilegiado na comunicação entre os jovens e entre eles e suas famílias, além da facilidade de acesso em mobilidade. “*Porque dá pra se comunicar com as pessoas! Eu consigo me comunicar na hora com meu irmão que tá longe*” conta Rayane, referindo-se à possibilidade de manter laços a partir da interface acessada pelo celular.

As falas reportam também à relação entre a rede de amigos dentro e fora dos ambientes virtuais. Couto Junior (2013) aponta como as conversas *online* remetem a assuntos e a relações que são estabelecidas fora do ciberespaço, entendendo este não como algo separado da realidade, mas “que é retroalimentado pela relação destes sujeitos nos diversos espaços físicos da cidade” (p.92). É assim que consigo posicionar a fala de Stephanie quando aponta o Facebook como um meio que permite a comunicação com os colegas de escola e com aqueles que moram perto de sua casa. A fala de Inês, no início deste capítulo, vai também nessa direção ao apontar que “*quando eu não entro no Face por um dia, alguém sempre me liga para perguntar se está tudo bem*”. O ambiente virtual tanto estende os espaços físicos como se estende aos espaços físicos e se mistura com eles, ampliando as possibilidades comunicativas. Um não exclui o outro, como será discutido no próximo capítulo, mas fazem parte de uma mesma experiência. As posturas mais alarmistas previram o fim ou a diminuição das relações físicas entre os jovens, a alienação do mundo e o isolamento num universo paralelo. Mas, de fato, não é isto que temos testemunhado. As trocas *online*, além de permitir a comunicação entre pessoas dispersas geograficamente, têm estreitado os

laços entre aqueles que se relacionam cotidianamente, trazendo uma sensação de presença que não tem paralelo em outro tempo histórico. E as redes sociais da internet são as principais responsáveis hoje por essa percepção.

Lemos e Lévy (2010) analisam a ideia de comunidade virtual, estabelecendo a diferença entre sociedade e comunidade. Esta última, diferente da primeira, se refere às relações familiares ou mais próximas. Assim, os membros das comunidades virtuais compartilham um espaço telemático e simbólico sentindo-se parte de um agrupamento, guardando vínculos afetivos e temporais e compartilhando intimidade e interesses. É isso que diferencia para os autores, uma comunidade mediada por computadores de uma simples agregação eletrônica (LEMOS, LÉVY, 2010, p. 101-103).

Podemos entender que nas relações estabelecidas através do Facebook, é possível reconhecer a existência de agregações comunitárias e não comunitárias. Até mesmo dentro do grupo *Orsina+20*, formado por alunos e professores de uma mesma escola, foi possível perceber participações mais íntimas e duradouras e outras com pouco envolvimento. Raquel Recuero cita Granovetter (1973 e 1983) para se referir aos diferentes laços estabelecidos: laços fortes se caracterizam “pela intimidade, pela proximidade e pela intencionalidade em criar e manter uma conexão entre duas pessoas” (Recuero, 2009, p.40), enquanto laços fracos marcam relações esparsas. De acordo com a autora, um laço forte pode, com o tempo, tornar-se fraco e vice-versa, deixando perceber que as relações não estão dadas, mas são construídas nos cotidianos dos sites (e também fora deles). Fortes ou fracos, os laços estabelecidos nas redes trazem uma potencialidade de interlocução e de coletivização das ideias que marcam nosso tempo histórico e podem representar ganhos nos processos de aprender-ensinar.

As possibilidades comunicacionais que estão ao alcance dos jovens em todos os ambientes, através dos dispositivos móveis, nos desafiam e nos colocam em encruzilhadas onde nenhuma escolha de caminho parece tranquila. “*Como concorrer com o Face?*” indagam os professores, indicando uma disputa desigual entre as obrigações do currículo e as conversas animadas entre os pares. A postagem de Elaine, reproduzida a seguir, expõe essa tensão:

Figura 53. Postagem de Elaine revelando tensões e mudanças nos novos contextos sociotécnicos



Só o Face para salvá-la de uma aula chata. Apressadamente poderíamos supor que a jovem não gosta de estudar e não presta atenção nas aulas. Mas será que muitas vezes não pensamos assim também quando estamos trabalhando e damos uma “escapada” no *Face*, no Twitter ou em qualquer outro *site* para nos distrairmos e vermos o que se passa com os amigos? Elaine, como boa parte dos jovens de todas as idades e em todos os tempos, gosta de conversar e prefere se distrair com os amigos a fazer os deveres ou copiar a matéria do quadro. A diferença é que Elaine faz parte de uma geração que tem a possibilidade de conversar a qualquer momento com qualquer pessoa que faça parte de sua rede (ou até que não faça), estando essa pessoa perto ou longe. Essa é uma situação que traz implicações e mudanças profundas para os processos de aprender-ensinar, que tanto podem favorecer quanto dificultar esses processos. Retomo, então a questão, de que é preciso incluir essa realidade em nossas considerações sobre práticas educativas para que todos nós - crianças, jovens e adultos - saibamos lidar com equilíbrio com esses novos arranjos e nos exercitemos nesses novos e complexos contextos.

6. ESPAÇOS-TEMPOS ESCOLARES NA CONTEMPORANEIDADE

*Mama, olha eu no futuro
Mandando um abraço
Pelo cyberspaço*

(Lula Queiroga)

A capacidade de 'ver o tempo', de 'ler o tempo' no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento.

(Mikhail Bakhtin)

Esse capítulo se dedica a pensar a produção social dos espaços-tempos escolares no âmbito das transformações midiáticas decorrentes da junção entre a microinformática e os meios de comunicação.

Ao analisar a obra de Goethe, Bakhtin (2006) observa que tempo e espaço são indissolúveis, correspondem a um “acontecimento”, remetendo à ideia de cronotopos como o lugar compartilhado onde se vive. O tempo no espaço e o espaço como algo em formação contínua: dimensões interdependentes. O autor cria o conceito de cronotopos, metáfora constituída com noções emprestadas da matemática e da teoria de relatividade, para entender o lugar de fusão espaço-temporal na literatura, “um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar” (AMORIM, 2004, p.223). Do mesmo modo que é possível pensar o campo empírico como cronotopos, podemos também pensar os espaço-tempos escolares a partir desse conceito, entendendo todas as transformações que novos elementos trazem para suas dinâmicas constituições.

Os modos de viver na contemporaneidade são mediados pelos diversos artefatos tecnológicos que povoam nossos cotidianos, e que se caracterizam cada vez mais pela mobilidade, locatividade, pervasividade, ubiquidade, convergência. Estamos todos mergulhados nesses contextos, sendo mais ou menos usuários, dependendo de nossas atividades profissionais, práticas culturais e de condições socioeconômicas mas, sem dúvida, entrelaçados às composições sociotécnicas, através das dinâmicas redes que são constituídas

nas associações entre sujeitos, técnicas, dispositivos, ambientes etc. Dessa forma, para entender as construções espaço-temporais é necessário considerar os novos arranjos feitos a partir de novas mídias e novas técnicas, entendendo que toda mídia “cria processos que nos permitem driblar os constrangimentos do espaço e do tempo (LEMOS, 2006, p.3).

Na tentativa de compreender as complexas relações espaciais no mundo contemporâneo vários autores têm contribuído para essa discussão e os conceitos de espaço, território e lugar ocupam a atenção de pensadores das mais diversas áreas. A emergência de temáticas relacionadas à territorialização, desterritorialização e reterritorialização têm sido centrais nas discussões que envolvem mobilidade – física, sociale informacional. Para analisar os processos de aprender-ensinar mediados pelos dispositivos móveis, tanto nos ambientes escolares como nos espaços da cidade, busco algumas abordagens dentre as diversas que têm sido desenvolvidas por diferentes teóricos.

As novas mídias são consideradas como sendo desterritorializantes. O acesso à internet, tanto em pontos fixos como em mobilidade, modifica as formas de controle do espaço, afetando as relações espaço-temporais na cibercultura. Entretanto, nesse processo “cria-se uma espacialização pela ação mediada” como aponta Lemos (2013, p. 59), e os usos dessas mídias criam novas territorializações “ao reforçar sentidos de lugar e controle informacional” (ibid.).

Antes, porém, de seguir discorrendo sobre novas territorializações é oportuno visitar algumas formulações do conceito de território. O geógrafo Rogério Haesbaert (2010) observa que embora sejam frequentemente utilizados como sinônimos, espaço e território devem ser tratados como concepções distintas. O autor cita Raffestin (1993), para quem território resulta de uma ação conduzida por um ator, levando à ideia de que a territorialização do espaço está relacionada a processos de apropriação - concreta ou simbólica. O espaço seria algo “dado”, como uma matéria-prima, enquanto o território seria construído pelo trabalho e pelas relações de poder. Outra concepção citada pelo geógrafo é a de Lefebvre (1974) que, diversamente, aponta o espaço como sendo também produzido socialmente.

Haesbaert (2005) observa que

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-*territorium* quanto de *térreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com a dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “*territorium*” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2005, p.1).

Importante ressaltar aqui a noção de que território está relacionado ao controle, ao poder, não apenas político, mas também poder simbólico, de apropriação. O autor cita Lefebvre, para conceituar apropriação como um processo simbólico “carregado das marcas do vivido, do valor de uso” (ibid. p.2), diferentemente de dominação, que estaria vinculado ao valor de troca.

Milton Santos (2008) observa que a ideia de território como o conjunto de complexos naturais vai se modificando ao longo do desenvolvimento da humanidade e constituindo-se cada vez mais a partir de suas produções, como estradas, plantações, casas, fábricas, cidades etc. “Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica” (SANTOS, M., 2008, p.62) e, nesse sentido, artificial.

A técnica, como o “fazer” humano que transforma, está ligada à noção de território e Santos (ibid.) chama a atenção para o fato de que ela faz parte do território, sendo “um elemento de sua constituição e de sua transformação” (p.29). Em sua argumentação, o autor cita Joerges (1988), trazendo a crítica feita a diversas áreas do saber, incluindo estudos de geografia, economia e sociologia entre outros, “por não levarem em conta coisas tais como barragens, condutos, geradores, reatores, transformadores, como se não fosse necessário reconhecer que a tecnologia embutida nos objetos constitui matéria central na análise sociológica” (SANTOS, M., 2008, p. 30, 31).

A separação entre natureza e cultura, a partir de uma teorização sobre as formas puras, que coloca sujeito e objeto em lugares antagônicos não explica a realidade, de acordo com o autor (ibid.), que propõe outro modo de ver “oposto a esse trabalho secular de purificação, fundado em dois polos distintos” (p.101). Assim, em sua concepção, o espaço é um híbrido formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos –naturais e artificiais - e sistemas de ações⁶².

Sobre a ideia de construção do território, André Lemos busca o pensamento de Heidegger, para quem o homem é estrangeiro à natureza, e aponta que a construção do mundo é algo próprio do ser humano:

O homem luta para sair do estado de abandono e criar um território já que não está no mundo com os outros animais. Esse estado o faz habitar construindo seu espaço, cujo fazer remete à *tecknè* como ação prática, como “fazer aparecer”. A técnica é aqui reterritorialização. A ferramenta, feita de uma pedra, é a pedra reterritorializada pela mão (LEMOS, 2006, p.3, grifos do autor).

⁶² Como não é objeto desse estudo, não aprofundarei aqui os conceitos de sistemas de objetos e sistemas de ações. Para maiores informações ver Milton Santos, 2008.

Essa concepção de reterritorialização, por sua vez, remete ao pensamento de Deleuze e Guattari quando, na obra *Mil Platôs*, apresentam quatro teoremas da desterritorialização, e logo no primeiro apontam que não existe desterritorialização sem que haja também uma territorialização, que se dá em outras bases.

[...] não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta (DELEUZE e GUATTARI, 2007a, p.40,41).

Para os autores (2007b), a formação de um território está relacionada a um agenciamento, que pode ser de dois tipos: o agenciamento maquínico dos corpos e o agenciamento coletivo das enunciações. O primeiro diz respeito às relações entre corpos humanos, corpos dos animais e corpos cósmicos, e destes com a sociedade, enquanto que agenciamento coletivo alude a um regime de signos compartilhados, à linguagem.

Em sua análise sobre o conceito de território apresentado por Deleuze e Guattari, Haesbaert e Bruce (2002) chamam atenção para o fato de que não se pode reduzir os agenciamentos coletivos à “expressão”, nem os maquínicos a “corpos”, numa relação dicotômica, mas o que aqueles autores afirmam “é que existe uma relação entre os dois agenciamentos, os dois percorrem um ao outro, os dois intervêm um no outro, é um movimento recíproco e não hierárquico” (HAESBAERT e BRUCE, 2002, p.7).

Nessa perspectiva, um território se constitui com o movimento mútuo de agenciamentos. Haesbaert e Bruce (ibid.) citam como exemplo a sala de aula, que é um território formado por um agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico de corpos, e também o livro “a partir do agenciamento maquínico das técnicas, dos corpos da natureza (as árvores), do corpo do autor e das multiplicidades que o atravessam; e do agenciamento coletivo de enunciação, nesse caso, um sistema sintático e semântico” (p.8).

A visão Deleuze e Guattari é ampla e engloba diversas concepções de território, constituindo-se num conceito filosófico.

A noção de território é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada em si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI e ROLNIK, 2007, p.388).

Ainda de acordo com Deleuze e Guattari, junto aos processos de territorialização ocorrem os processos de desterritorialização e reterritorialização, pois eles são indissociáveis. Estamos, então, sempre abandonando territórios e criando novos. Guattari e Rolnik (2007) explicam esse processo:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais

A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante (p.388).

Se, como analisa Lemos (2006), nas civilizações pré-modernas o espaço físico é o lugar de controle e na sociedade moderna a técnica expande os limites desse controle, (com as grandes navegações, a formação do Estado Nação e do capitalismo mercantil e industrial), é na sociedade pós-industrial que as crises de fronteira se agravam, levando a uma sensação de desterritorialização generalizada (p.5).

Milton Santos (2008) aponta uma reconfiguração de territórios e de fronteiras a partir do processo de globalização e da comunicação em rede. O autor observa que nos atuais cenários a informação é fundamental ao processo social, estando presente nos objetos técnicos que formam o espaço, e que os territórios são equipados para facilitar sua circulação. Os espaços são, desta forma, requalificados. Santos, entretanto, pondera que essa requalificação atende principalmente aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política (p.239).

A perspectiva apontada por André Lemos (2006) não desconsidera os interesses hegemônicos, mas observa que mobilidade e fluidez devem pautar o entendimento da vida social, considerando-se que “a dinâmica da sociedade se estabelece mais por movimentos de fuga do que por uma essência imutável das coisas” (p.4). Linhas de fuga, tais como compartilhamento de dados e *softwares* livres, por exemplo, permitem driblar os controles do Estado e promover reterritorializações em outras bases.

Como espaço estriado, o ciberespaço é, no entanto, desterritorializado por agenciamentos maquínicos, sociais e coletivos, criando reterritorializações. Essa é a dimensão comunicacional, social e política da cibercultura. O que tem feito do ciberespaço um mecanismo de liberação da emissão, de reconfiguração cultural e de sociabilidade coletiva em rede é a potência para a criação de linhas de fuga em um espaço de controle informacional. Essas linhas de fuga vêm obrigando a indústria do entretenimento e da cultura massiva a readaptações (LEMOS, 2006, p.7).

A partir dessas ideias talvez fosse possível posicionar algumas das “falas” captadas durante meu estudo, quando os jovens com seus celulares parecem reterritorializar os espaços escolares através de suas emissões coletivas em rede. Tais emissões colocam em suspenso o significado da sala de aula como território controlado pelas regras da escola e do Estado e pela autoridade do professor, sendo ressignificado pelos fluxos de informações que circulam no ciberespaço. O comentário da jovem, reproduzido abaixo, questiona a ação do professor de expulsar os alunos da sala e é compartilhada, em tempo real, ação que a constitui em espaço híbrido, território movente e sempre em construção. A publicação da aluna poderia ser apenas uma manifestação em apoio aos colegas de indisciplina, mas pode ser interpretada também como uma reivindicação de voz ativa que questiona a estrutura disciplinar a partir desses novos arranjos. O enquadramento da foto “denuncia” a ação “ilegal” de registro sem permissão e sua mensagem pode ser vista imediata e simultaneamente por outros colegas, por seus pais e até pela direção da escola. A sala é, então, reterritorializada por um movimento de agenciamentos.

Figura 54. Imagem publicada a partir da sala de aula



Haesbaert (2009) faz uma análise sobre os discursos em torno do conceito de “desterritorialização” a partir de 4 perspectivas: econômica, política, cultural e filosófica. A primeira estaria ligada à ideia de globalização e também de virtualização a partir da noção de trabalho desvinculado do espaço da empresa; a visão política foca a diluição de fronteiras, a sociedade em redes-espços de fluxos (CASTELLS) e a formação de novos impérios

contemporâneos; no aspecto cultural, o autor evoca Canclini, com a ideia de hibridismo e Appadurai a partir do conceito de translocalização; a perspectiva filosófica tem Deleuze e Guattari como base para entender o movimento de saída do território associado ao devir-novo e à ideia de que a desterritorialização leva a um movimento consequente de reterritorialização. Como já foi sinalizado, o autor aponta que “o território é concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (id., 2010, p.166), estando estas últimas ligadas às formas de apropriação e à identidade. De acordo com o geógrafo, os territórios não “desaparecem”, mas instituem-se como reterritorializações a partir da ideia de multiterritorialidades.

Fragoso, Rebs e Barth (2011) entendem território a partir de desdobramentos da construção identitária que está relacionada a um lugar e resultam de um sentimento de posse ou pertença. As autoras também analisam a concepção elaborada por Haesbaert:

Segundo a interpretação de Haesbaert (2007), o resultado desse processo não é o desaparecimento dos lugares e territórios, mas sua multiplicação. Facilitada pelo reconhecimento e pelo pertencimento da pessoas a novos territórios, desenvolve-se uma nova forma de territorialização mais complexa, convergente com a ideia de rede: a multiterritorialidade. [...] A multiterritorialidade se caracteriza pela superconexão de territórios e pela maior fluidez dos trânsitos espaciais, facilitando o acesso (tanto virtual quanto materialmente) [...] (FRAGOSO; REBS; BARTH, 2011, p.213).

As autoras fazem uma aproximação dessa concepção com a que faz o sociólogo André Lemos a respeito da formação de novas territorializações que relacionam os espaços urbanos e as formas comunicacionais. Entendo a aproximação que Fragoso et alii (2011) propõem mas, considerando também as diferentes áreas em que atuam, percebo que enquanto Lemos fala em novas territorializações a partir do controle e acesso à informação e de territórios informacionais como zona de interseção, a ideia de multiplicação apresentada por Haesbaert, quando aplicadas às questões da cibercultura, poderiam induzir a uma ideia de separação entre real e virtual. Se falo em múltiplos lugares entendo que saio de um e entro em outros, com facilidade e velocidade, ou até que posso estar simultaneamente em mais de um lugar, mas ainda em dimensões apartadas. Se, por outro lado, entendemos os territórios como associações entre o físico e o virtual, entre sujeitos, dispositivos e conexões, estamos falando em uma dimensão totalmente nova que é essa zona de interseção.

Por territórios informacionais compreendemos áreas de controle do fluxo informacional em uma zona de interseção entre o ciberespaço e o espaço urbano. O acesso e o controle informacional realizam-se a partir de dispositivos móveis e redes sem fio. O território informacional não é o ciberespaço, mas o espaço movente,

híbrido, formado pela relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico (LEMOS, 2007, p.128).

A noção de território informacional está vinculada à ideia de lugar, criando um “lugar informacional” como aponta Lemos (2007), mas deixarei essa análise para o capítulo seguinte, quando a relação dos sujeitos com a cidade será discutida a partir de rastros que marcam lugares na urbe.

Entendo, dessa forma, que se criam territórios informacionais na escola, construídos através de senhas de acesso, que permitem o controle e o fluxo de informação. Quando os alunos se conectam à rede mundial de computadores e pessoas, estão habitando esse lugar que se constitui a partir das articulações, das associações que se fazem entre sujeitos, dispositivos, redes *Wi-Fi*. A imagem a seguir reproduz a postagem de um aluno que está em um território informacional, proporcionado pelas redes estabelecidas com/na zona de conexão da escola, mesmo que ele não esteja mais no espaço físico escolar. Que espaço é esse, que o jovem, esperando seus amigos, ocupa? Ele não se desloca do físico para o virtual, ou vice-versa, mas está no espaço movente e híbrido que entrelaça físico e eletrônico.

Figura 55. Mensagem postada por aluno em frente à escola

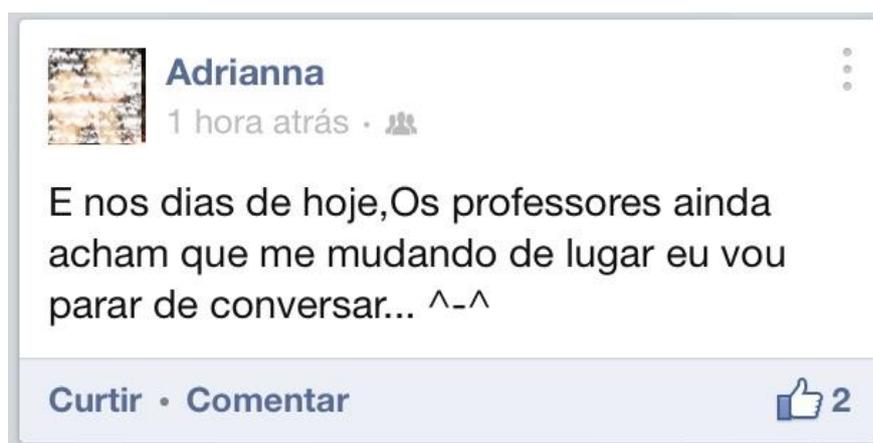


As mídias promovem desterritorializações, pois os atores não precisam mais compartilhar um mesmo espaço físico para se relacionar, mas elas promovem também novas territorializações a partir da mediação dos dispositivos, criando novas associações. São inúmeras as situações em que é possível encontrar esse sentido de reterritorialização, como nas publicações reproduzidas abaixo.

Figura 56. Postagem de aluna feita durante a aula



Figura 57. Novos espaços-tempos desafiam as concepções de escola moderna



Na primeira imagem, a aluna Ana marca a sua presença na aula de inglês e no Facebook ao mesmo tempo, habitando um espaço compartilhado com seus colegas de escola e amigos das redes sociais, estabelecendo uma associação territorializante. A segunda imagem é bastante emblemática para as tensões que se estabelecem na escola. A frase publicada pela jovem traz uma questão que aflige os atores do cenário educacional, pondo em xeque as noções de poder, controle, organização, autoridade, espaço e tempo construídos até aqui pelo sistema escolar. Ao apontar que para se comunicar em sala de aula, não é mais preciso estar situado ao lado do amigo, essa fala desestrutura a ideia de espaço-tempo planejado pela escola moderna - com o tempo suspenso e confinado dentro das paredes da sala de aula, com as carteiras viradas para o quadro em filas bem definidas e, normalmente, tendo os lugares de cada aluno determinados pelo professor. O lugar que o corpo ocupa nesse espaço físico não é mais determinante para a conversa, mas sim o poder de acesso a partir de ações mediadas

pelos dispositivos tanto quanto de ações que fogem do controle e abrem as fronteiras pré-estabelecidas.

Não são questões simples e nos colocam frente a uma realidade desafiadora que clama por reflexões comprometidas com nosso tempo histórico e com a efetivação das aprendizagens. Entendo que as “distrações” são grandes e os próprios alunos apontam o risco de dispersão. Convidados a refletir e dar sua opinião sobre a permissão para utilizar o celular na sala de aula, alguns alunos são conservadores: “*Não ia dar certo, ia atrapalhar a concentração*”, diz Luanderson. “*Ninguém ia prestar atenção na aula*”, nas palavras de Morghanna. Saulo é enfático: “*Você acha que ia dar certo? O professor tá explicando a matéria e de repente, um aluno começa a ouvir rádio ou então falar no celular... não dá certo!*”. Mas é Stephanie quem pondera e enxerga na possibilidade de negociação o melhor caminho: “*Porque vai ser bom pro aluno e pro professor, pro bom convívio, um respeitando o outro. O aluno vai ter que respeitar o professor. O professor tá dando um limite... Ele vai pensar assim: pô, se ele tá me dando um limite, se eu respeitar hoje, amanhã eu vou ter de novo*”.

É interessante notar que os mesmos alunos que apontam uma possível falta de concentração pela presença de dispositivos móveis na sala de aula, fazem usos competentes quando necessário, como foi o caso de Luanderson:

Pesquisadora – Você trouxe o celular que eu te emprestei aqui pra escola, né? E você chegou a usar em alguma aula? Te ajudou em alguma coisa?

Luanderson – ajudou! Eu tava na sala da professora Lúcia, aí ela passou uma pesquisa pra todos os alunos, pra gente olhar no quadro [a partir de projeção de um site da internet feita com auxílio de aparelho Datashow]. Uma pesquisa da biografia do Ariano Suassuna, pra gente resumir e mandar pra ela. Só que de onde eu tava, tava muito pequena a letra, eu não tava enxergando direito. Eu perguntei pra ela se podia utilizar o celular pra pesquisar. Ai eu utilizei dentro da sala de aula, ela deixou e tal. Foi bem legal, eu achei, procurei até em outros lugares!!

O aluno apresenta aqui a possibilidade de procurar outras fontes que não apenas aquela sinalizada pela professora, enriquecendo o processo, além de ser compatível com as dinâmicas ciberculturais, de exploração e navegação hipertextual. Em outra ocasião, quando estávamos trabalhando com releituras de crônicas na sala de aula, os alunos Saulo, Luanderson e Arthur recorreram à mediação do celular para buscar informações e imagens dos arcos da Lapa, auxiliando sua produção no trabalho realizado com a crônica “O Rio antigo era assim”, de Rubem Braga.

Figura 58. Os alunos recorrem à conexão móvel para procurar imagens dos Arcos da Lapa



Os usos negociados, presente na fala de Stephanie podem ser de fato o caminho mais acertado para pensarmos de que formas as associações podem ser feitas, como veremos adiante. De qualquer forma, a presença dos dispositivos na escola apontam as mudanças espaço-temporais e revelam modos de subjetivação constituídos na relação com os dispositivos técnicos. Ter o aparelho por perto modifica os modos de se entender no tempo e no espaço e, mesmo com as restrições impostas, os usos dos dispositivos interferem na concepção de sala de aula que temos.

Entretanto, a sala de aula projetada há tempos para abrigar os alunos enfileirados e o professor no tablado - ou mesmo fora dele, mas sempre no lugar central -, diante da turma, aponta um “padrão estruturante”, como observa Latour, quando discorre sobre as interações locais que trazem à cena atores humanos e não humanos. O autor se refere a “articuladores” e “localizadores” como presenças que são transportadas de um lugar a outro e exemplifica falando sobre uma sala de conferências projetada por determinada arquiteta que desenhou as especificidades daquele espaço, construído com determinados materiais e pelos operários que lá atuaram: “À relação intersubjetiva entre você e seus alunos, deve-se juntar a interobjetividade, pois esta deslocou ações a tal ponto que alguém, de outro lugar e de outra época, ainda está agindo por meio de conexões indiretas, mas plenamente rastreáveis” (LATOUR, 2012, p.283,284).

Para o sociólogo precisamos buscar os rastros deixados pelos actantes para entender as associações em determinado espaço, considerando as relações com o espaço de forma relativista, como veremos a seguir.

6.1. Contribuições da TAR para pensar o espaço-rede

Lemos (2013) aponta que o espaço pode ser entendido a partir de duas noções: a de espaço como conceito abstrato, como reservatório de todas as coisas; e como relacional e dinâmico, uma rede de lugares. Essas duas dimensões coexistem, mas “para pensar a comunicação e as mídias locativas⁶³, talvez seja mais interessante nos concentrarmos no espaço relacional, como uma rede que é produzida nas relações entre as coisas historicamente constituídas” (ibid., p.53). É, portanto, um “espaço-rede”, produzido nas associações, ancorado na noção de rede que é enunciada pela TAR, como algo que está sempre a se construir, que não é dado *à priori*, e pode ser entendido “para além da ideia de uma infraestrutura por onde passam coisas e ser apreendido em sua dinâmica móvel, associativa” (LEMOS, 2013, p.57).

Essa concepção, que abole as escalas entre micro e macro, permite um novo olhar sobre a construção do social e apresenta uma possibilidade para pensarmos o ciberespaço, como aponta o autor:

É interessante notar como, por analogia, podemos ver o ciberespaço a partir dessa perspectiva. Ele é o espaço abstrato, infraestrutura planetária de redes telemáticas interligando computadores. Mas ele é o espaço relacional, ou espaço-rede, em formação permanente pela articulação de objetos, humanos e não humanos. Ao pensar o ciberespaço como espaço-rede, podemos escapar da micro e macrodimensões e ver, para além das grandes chaves explicativas, o movimento, as associações, o social se formando e se deformando. O espaço do “ciberespaço” é esse espaçamento produzido por lugares, coisas, pessoas e objetos conectados ao redor do planeta. Por isso, ele está sempre em construção. A internet vai produzindo espacialização na relação dos lugares e nas movimentações pelas conexões de tudo e de todos, em um espaço de controle que se faz e se desfaz nesse movimento, no tempo (LEMOS, 2013, p.57).

Sob essa perspectiva não há um domínio do local ou do global, mas um arranjo, ou associação que determina as ações nas dinâmicas sociais e permite procurar os rastros dos actantes. Quando se abre mão das abordagens que determinam uma escolha entre o espaço (como algo mais amplo, que contém todas as coisas), e o lugar particular (de agências individuais e microestruturas), pode-se considerar os movimentos articulados que constituem as associações constituidoras do social. Assim, “Há sempre um vai e vem entre diversos mediadores que conectam localidades e temporalidades fazendo do lugar o resultado de um atravessamento de fluxos” (LEMOS, 2013, p.61).

⁶³O conceito de “mídias locativas” será abordada no capítulo seguinte, estando relacionada à capacidade das mídias de reagirem informacionalmente aos lugares.

Essa abordagem é desenvolvida por Latour, reforçando a ideia do social construído e não “dado”

Um ator-rede é rastreado sempre que, no curso de um estudo, se toma a decisão de substituir atores de qualquer tamanho por sítios e locais e conectados, em vez de inseri-los no micro e no macro. As duas partes são essenciais, daí o hífen. A primeira parte (o ator) revela o minguado espaço em que todos os grandiosos ingredientes do mundo começam a ser incubados; a segunda (a rede) explica por quais veículos, traços, trilhas e tipos de informação o mundo é colocado *dentro* desses lugares e depois, uma vez transformado ali, expelido de dentro de suas estreitas paredes. Eis por que “a rede” com hífen não está ali como presença sub-reptícia do Contexto, e sim como aquilo que conecta os atores. Longe de ser, como o Contexto, outra dimensão que dê volume a uma descrição excessivamente estreita e plana, ela permite às relações continuarem planas e pagarem toda a conta dos “custos de transação” (LATOURE, 2012, p.260).

O contexto é entendido nessa perspectiva não como algo que está fora e acima da rede, mas é o que é formado na rede. Assim, a relação micro-macro se revela sob um prisma que permite reposicionar os aprisionamentos das concepções de local e global. “O interessante é poder olhar a circulação de actantes por entre essas instâncias sem congelar a análise” (LEMOS, 2013, p.64).

De que forma seria, então, possível posicionar as experiências realizadas em uma escola, com um número relativamente pequeno de sujeitos (se considerarmos o quantitativo de jovens brasileiros que frequentam as escolas), transitando entre o local e o global? Em consonância com a Teoria Ator-Rede, é nos rastros deixados pelos actantes que podemos entender como eles transitam entre as macroestruturas - que definem políticas educacionais para o país, o estado e o município, conjunturas econômicas que “rotulam” os jovens de mais ou menos favorecidos economicamente, contextos sociais que também os caracterizam como sendo de periferia ou não, letrados ou iletrados etc - e as micro relações, as particularidades, que caracterizam as culturas “locais”, os dispositivos e relações que marcam os cotidianos de cada sujeito e grupo pesquisado. Assim, é nas associações estabelecidas entre os diversos actantes que seria possível melhor perceber o espaço social.

Dessa forma, na mensagem do jovem Eduardo (“*Aqui em frente à escola esperando os best. E ainda estou usando o Wi-Fi da escola*”) estão contidas as macroestruturas que determinam as condições econômicas e sociais de um jovem de classe média/baixa que busca os pontos de conexão livre, as políticas de controle de comunicação, as leis, regras e rigores do sistema educacional que limitam as comunicações móveis no interior das instituições, mas também as micro relações que apontam as particularidades de sua cultura, a relação com os “*best friends*”, o cotidiano juvenil marcado pela comunicação móvel, o aparelho que

possibilita a conexão e uma infinidade de outros elementos que permitem “descongelar” as análises.

Discorrendo sobre as associações de tempo e espaço a partir da TAR, Lemos aponta a ideia de achatamento do espaço que implica em não globalizar o local nem localizar o global, mas que considera as redistribuições em uma nova cartografia que ajuda a mostrar os rastros dos actantes.

As tecnologias de informação e as redes telemáticas têm criado possibilidade de monitoramento dos dados sociais para diversos fins, inclusive de controle e vigilância. Entretanto, essas tecnologias fornecem dados finos das associações, das variações, das adaptações e das redes que nenhuma estatística jamais ofereceu. Essa cartografia de um espaço plano mostra os deslocamentos e as distribuições, os rastros digitais, detectando movimentos para além de uma visão fixada *a priori* em dimensões do micro e do macro, da estrutura ou da agência. (LEMOS, 2013, p.62).

Pensar os espaços nessa perspectiva relacional, em formação constante pela articulação entre atores humanos e não humanos ajuda a entender a produção de espacializações mediadas pelas técnicas. Habitar territórios informacionais faz parte das realidades dos sujeitos na escola, mesmo que sua potencialidade não seja aproveitada e seja até recusada pelas práticas oficiais. Pensar nas formas como nos movemos pelas cidades, habitando os territórios informacionais, como aponta Lemos (2007), é entender que carregamos o ciberespaço conosco e que, portanto, não faz mais sentido separar o espaço físico do virtual. As marcas deixadas pelos trajetos, o acesso - a qualquer hora e de qualquer lugar -, o mapeamento de localizações, são realidades vividas em novas configurações e justificam a ideia de que temos hoje “o ciberespaço pingando nas coisas”. Essa expressão, cunhada por Russel (1999), aponta para a era da “internet das coisas” onde o ciberespaço está grudado em tudo: nos objetos, nos ambientes, nos sujeitos. Talvez essa seja mesmo a melhor metáfora para apresentar o que vivenciamos hoje, quando nem tudo, mas quase tudo está sendo aspergido e até mesmo unguido pelos pingos digitais das informações e dados, que não mais estão em outro plano, separado da vida chamada “real”, mas se misturam e reinventam os modos de estar no mundo.

6.2. Refletindo sobre a concepção de tempo nas estruturas escolares

Embora tempo e espaço estejam entrelaçados, como já foi apontado, para uma sistematização do pensamento optei por trazer algumas considerações separadamente, mas sempre considerando a inter-relação e interdependência entre essas dimensões.

Em algumas das conversas que estabeleci com professores da escola onde o estudo foi realizado, pude constatar a preocupação com o desconforto ou o mal estar dos alunos em relação às rotinas escolares, percebido pelos professores. Foram recorrentes as falas de que é desgastante “*ficar com a mesma turma por muitos tempos seguidos*”⁶⁴. Além de apontar para um sistema que reparte o tempo escolar em segmentos fixos, esse discurso indica também uma questão que vem sendo cada vez mais debatida entre os educadores e que se refere à “impaciência” dos alunos para ficar longos tempos sentados em suas carteiras, ou à suposta incapacidade de concentração. A professora Silvia recomenda que “*é preciso sempre estar alerta para mudar as atividades de tempos em tempos*”, quando percebe que os alunos estão cansados e já não “*rendem mais*”. No seu entender, a proposta de inserção das tecnologias pode representar a renovação necessária para motivar os alunos e fazer com que a escola esteja conectada ao tempo histórico vivido pelo jovem.

Milton Santos fala de como a introdução do computador afeta nosso entendimento de tempo:

É a partir do computador que a noção de tempo real, um dos motores fundamentais da nossa era, torna-se historicamente operante. Graças, exatamente, à construção técnica e social desse tempo real é que vivemos uma instantaneidade percebida, uma simultaneidade dos instantes, uma convergência dos momentos (SANTOS, M., 1998, p.185).

Segundo o autor (ibid.), “Cada nova técnica não apenas conduz a uma nova percepção do tempo. Ela também obriga a um novo uso do tempo, a uma obediência cada vez mais estrita ao relógio, a um rigor de comportamento adaptado ao novo ritmo” (p.186), e exemplifica com a introdução das estradas de ferro na França, onde a unificação de horários nas localidades, que não havia anteriormente, passou a ser necessária para a operacionalização das linhas férreas. Entende-se, a partir dessa ideia, que a técnica institui tempos, espaços, ritmos.

⁶⁴ Na escola em questão, esse fato pode ainda ser agravado pelo sistema de polivalência, como foi descrito na apresentação do campo (Capítulo 3), quando um professor é responsável por diversas disciplinas e, conseqüentemente, está com a mesma turma por um tempo ainda maior.

Para Castells (1999) as sociedades contemporâneas são regidas ainda pelo conceito de tempo cronológico, que representou na modernidade o domínio sobre o espaço, a sociedade e a natureza e que foi importante para a constituição do capitalismo industrial, com a introdução do cronômetro e uma lógica de produção e de linearidade progressiva. Entretanto, o autor observa que o tempo “linear, irreversível, mensurável e previsível está sendo fragmentado na sociedade em rede, em um movimento de extraordinária importância histórica” (p. 526). Castells adverte que não se trata apenas da relativização do tempo, mas algo muito mais profundo:

É a mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só, não cíclico, mas aleatório, não recursivo, mas incursor: tempo intemporal, utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno (CASTELLS, 1999, p. 526)

Além da intemporalidade, o autor aponta a simultaneidade como a outra característica do tempo nos atuais arranjos sociotécnicos, onde o sentido de comunicação realizada de forma instantânea derruba barreiras temporais, de uma forma muito mais intensa do que já havia acontecido com o telefone. A informação instantânea em todo o globo é misturada ao que acontece do nosso lado, permitindo o diálogo e o acompanhamento em tempo real.

Essa “colagem temporal”, que mistura tempos e gêneros, através das hipermídias, num mesmo canal de comunicação, inaugura arranjos que interferem em nossa cultura e nossos modos de pensar. Como “os tempos tornam-se síncronos em um horizonte aberto sem começo, sem fim, sem sequência” (CASTELLS, 1999, p. 553), todas as relações que estabelecemos com o mundo dos afetos, do conhecimento, do trabalho, são também modificados por esse contexto produzido a partir dos usos de dispositivos técnicos de nosso tempo.

Se as enciclopédias organizavam o conhecimento humano por ordem alfabética, a mídia eletrônica fornece acesso à informação, expressão e percepção de acordo com os impulsos do consumidor ou decisões do produtor. Com isso, toda a ordenação dos eventos significativos perde seu ritmo cronológico interno e fica organizada em sequências temporais condicionadas ao contexto social de sua utilização. Portanto, *é simultaneamente uma cultura do eterno e do efêmero*. (CASTELLS, 1999, p.554, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos entender o hipertexto como a possibilidade de organizar o conhecimento em eventos significativos e não numa linha cronológica linear, que normalmente é privilegiada na escola. No estudo de mestrado de Ana Carolina Rosa (2011), um estudo de caso que procurou compreender a mediação das tecnologias

infocomunicacionais em processos de ensino-aprendizagem em uma escola de ensino médio que privilegia os usos das tecnologias em seu currículo, uma das alunas entrevistadas relata seu trajeto de aprendizagem, que salta de *link* em *link*:

Aí eu joga no Google e começo a ler. Aí dali, sei lá, ele fez o filme tal, aí eu vejo o filme. Aí do filme: Ah! Mas ele ganhou um prêmio tal com esse filme! Aí dali eu já vou ver o prêmio. Aí acaba que você aprende várias coisas. Eu pelo menos sou assim. Eu aprendo várias coisas de uma coisa que eu comecei. Eu comecei em um link específico, mas dali você já foi indo para outros links. Eu, pelo menos, aprendo muito (depoimento do aluno Leonardo em ROSA, 2011, p.50)

Além disso, vivemos um contexto de arranjos sociotécnicos onde a produção de imagens, principalmente a partir da difusão de aparelhos celulares, modifica nossa relação com o tempo. O instantâneo, de acordo com Santaella (2013b, *online*), modifica algo que pertencia apenas ao registro da imagem: “com a facilitação da portabilidade e do uso dessas câmeras, no trânsito veloz entre o instante e sua captura, dissolveu-se a distinção, antes muito nítida, entre a vida que passa e a foto que paralisa o fluxo”. A fotografia produzida na sala de aula e reproduzida nas redes sociais, velozmente, aponta uma quase inexistência entre o tempo vivido e o narrado.

Pierre Lévy (1993) traz um questionamento sobre a temporalidade social e os modos de conhecimento que surgem com os usos das novas tecnologias intelectuais baseadas na informática e faz uma análise da evolução destas tecnologias e das formas culturais relacionadas a elas. Ele discorre sobre o tempo da oralidade, da escrita, da impressão e das redes digitais, observando questões referentes ao armazenamento da memória, regimes de verdade e importância da imagem, entre outros aspectos. O autor apresenta um quadro que sintetiza as características dos “três polos do espírito”, ou seja, o polo da oralidade primária, o polo da escrita e o polo informático-mediático, mas adverte que “os polos não são eras, não correspondem a épocas determinadas” (p.126). De acordo com Lévy, eles estão sempre presentes em todas as épocas, de forma mais ou menos intensa e a divisão proposta leva em conta que

[...] a utilização de determinado tipo de tecnologia intelectual coloca uma ênfase particular em certos valores, certas dimensões da atividade cognitiva ou da imagem social do tempo, que tornam-se então mais explicitamente tematizadas e ao redor das quais se cristalizam formas culturais particulares. (LÉVY, 1993, p.128).

Analisando o quadro criado por Lévy (1993, p.127), percebe-se que a base do pensamento escolar que orienta as práticas encontra-se no polo da escrita. O tempo linear, a história na perspectiva de uma realização (diferente do eterno retorno da oralidade), a lógica

da acumulação em sequência, correspondem ao tempo cronológico, em contraste com as estruturas temporais baseadas no acionamento não linear de pontos específicos ou segmentos ou ainda nas velocidades e dinâmicas infocomunicacionais. A ideia de tempo como retardo, como ato de diferir, aponta para o ato de leitura introspectivo, reflexivo, que precisa de tempo para processar o que foi lido, opondo-se ao imediatismo relacionado às ações nas redes informáticas. As formas sociais do tempo e do saber, vistas hoje a partir de uma perspectiva que entende as técnicas como historicamente datadas e, portanto, transitórias, leva ao questionamento da razão e da verdade que marcam o paradigma da escrita.

Uma das questões apontadas por Lévy diz respeito à separação entre os discursos e as circunstâncias em que foram produzidos, separação entre autor e leitor, que elimina as adaptações dialógicas que ocorrem quando ambos estão no mesmo espaço e tempo, como acontece com as narrativas orais ou com as possibilidades inauguradas pela interatividade das novas mídias. Já a mensagem escrita, mais rígida, pode se tornar também mais obscura e necessita de interpretação, comentários debates, notas explicativas que tendem, por sua vez a construir “autoridades”. Assim, uma intenção teórica, isolada das condições particulares, tenta construir discursos que bastem a si mesmos (p.90), o que difere bastante da experiência compartilhada. “A escrita, ao separar as mensagens das situações onde são usados e produzidos os discursos, suscita a ambição teórica e as pretensões à universalidade” (LÉVY, 1993, p.91).

A escrita propõe também a memória do saber, que é objetiva e impessoal. O saber deixa de se constituir como experiência que faz sentido e torna-se uma verdade independente do sujeito. É a verdade dos livros (e do professor), que até agora era inquestionável. Quando essa verdade passa a ser posta à prova pelos jovens e seus dispositivos conectados, que trazem informações na forma de textos verbais, sonoros e imagéticos de diferentes lugares e perspectivas, criam-se tensões e inseguranças. No plano informático, o “estoque” de conhecimentos é acrescido o tempo todo e bancos de dados são ativados por pessoas em busca de informação, através de negociações com as interfaces. A memória se encontra objetivada em dispositivos técnicos que também estão separados dos corpos, mas que não visam a verdade. Lévy explica que, ao informatizar-se, a memória “é objetivada a tal ponto que a verdade pode deixar de ser uma questão fundamental, em proveito da operacionalidade e velocidade” (ibid. p.119). Aponta ainda que “as explicações sistemáticas e os textos clássicos em que elas [as teorias e suas normas de verdade] se encarnam parecem-nos hoje excessivamente fixos dentro de uma ecologia cognitiva na qual o conhecimento se encontra em metamorfose permanente” (ibid., p. 120).

Embora as relações estabelecidas na escola reafirmem os modelos de verdade baseados na imutabilidade e na autoridade dos livros, percebe-se que uma mudança está em andamento e os jovens alunos já consideram as verdades provisórias. Em uma conversa com um grupo de alunos eu perguntava sobre como eles sabem que determinado *site* é confiável e as respostas que recebi indicam que eles consultam os colegas e professores para saber se “*é um site legal*” e também que “*às vezes, você procura rápido e encontra coisas diferentes e aí você tem que parar, comparar e procurar mais*” ou então, como disse Laura “*é tanta coisa, tanta informação, que tem umas que você acha legal hoje e amanhã... já era!*”

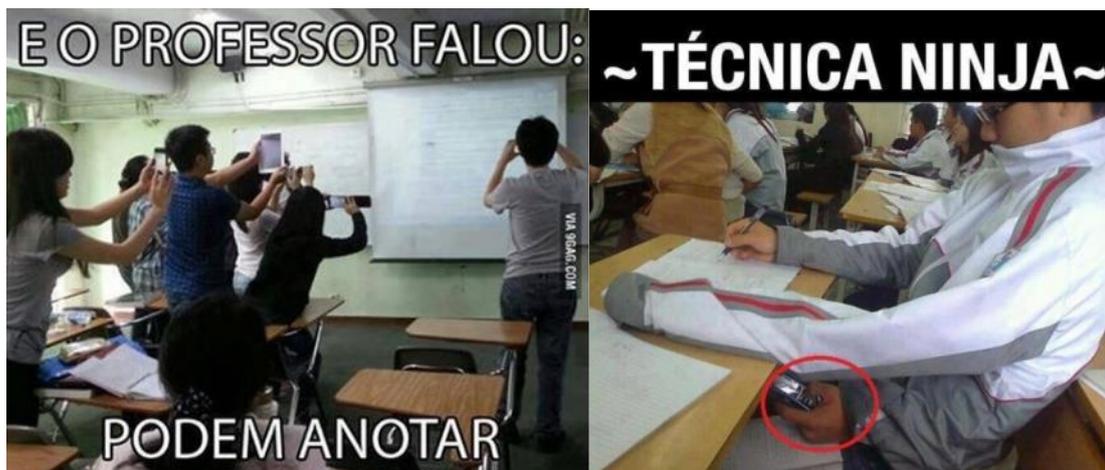
Diante do cenário descrito por Lévy emergem os modelos, que são continuamente corrigidos e aperfeiçoados, não são falsos nem verdadeiros, mas se tornam mais ou menos eficazes em dada situação. As normas de verdade caem em declínio e o nosso modo de pensar e escrever cientificamente não postula mais certezas, mas aponta possibilidades. E isso não é bom nem ruim, mas é reflexo de um pensamento contextualizado, “independente do horizonte *daverdade*”, como aponta o autor.

O envio de um texto é cada vez mais seguido de um telefonema. O artigo muitas vezes comenta um acontecimento que foi visto pela televisão, repete uma comunicação oral em um colóquio etc. com exceção de certos livros, as mensagens escritas são cada vez menos recebidas ou interpretadas fora do contexto de sua emissão. Justamente por isso, e de acordo com a velocidade de transformação do saber, são cada vez menos concebidas para durar” (LÉVY, 1993, p.121).

Ao discorrer sobre modelos, o autor (ibid.) observa que os modelos digitais são geralmente explorados de forma interativa, diferente do texto em papel ou de modelos analógicos. O modelo informático “é essencialmente plástico e dinâmico” (p.121). Assim, o conhecimento por simulação responde a essa nova forma de lidar com o saber e às subjetividades dos interatores formados no contato com as novas tecnologias. Exploração, interatividade, simulação estão mais adequados aos modos de pensar de jovens do que a cópia, a reprodução ou a memorização pura e simples. Entretanto, as metodologias que ainda pautam os cotidianos escolares valem-se destes últimos e reforçam o conhecimento construído individualmente, que é sistematicamente posto à prova através das inúmeras avaliações que não privilegiam o processo de construção.

O saber construído coletivamente questiona as estruturas físicas das salas de aulas, com suas carteiras enfileiradas, as dinâmicas de copiar a matéria do quadro e a própria noção de cola. As imagens capturadas das páginas de meus jovens amigos no Facebook trazem de forma bem humorada o conflito entre a cultura escolar e as novas experiências da juventude móvel:

Figura 59. Imagens compartilhadas nas redes apontam táticas nos usos das novas tecnologias



A cópia manual da matéria escrita no quadro não parece algo razoável para esses jovens habituados ao “copiar e colar” automático exercitados nos computadores e mais ainda com as atuais práticas de registrar e fotografar tudo a partir de seus dispositivos portáteis. Nathália conta sobre sua experiência com o celular e como ele poderia ser útil para seu estudo, ressaltando que o fato de saber que tem o aparelho à mão modifica sua relação com o ambiente escolar e sua própria condição de estudante:

Nathália –dentro da sala de aula, com um celular – sabendo que eu tinha um celular – eu pude imaginar maneiras como eu poderia utilizar dentro da sala de aula. Eu pensei que poderia gravar a professora falando e em casa poderia escutar pra estudar pra alguma prova...

Se para as gerações mais velhas é impossível pensar em práticas escolares ou mesmo no estudo individual sem a escrita à mão, para as gerações mais novas essa escrita significa perda de tempo e poderia não estar mais vinculada ao modo de estudar. No diálogo a seguir, eu conversei com duas alunas que ressaltam a importância do celular para fazer pesquisas, mas também expõem as práticas que estão naturalizadas entre professores e alunos sobre a exigência do trabalho realizado “à mão”. Nota-se que a aluna refere-se à “cópia”, deixando entrever que tanto faz o trabalho estar impresso ou escrito à mão, a ação do aluno e a cobrança do professor provavelmente não vão além da cópia. As possibilidades de construção efetiva de um saber a partir da pesquisa ficam, assim, relegadas a segundo plano.

Stephanie –Eu também usei o celular pra pesquisa. Porque o professor pediu uma pesquisa e eu tava sem computador.[...] pesquisei, no Google e consegui fazer o trabalho.

Laura –O ruim é que não dá pra imprimir. Por que ele quer dar nota. E quando é muito grande ...copiar tudo à mão...

Pesquisadora – *Ele pede pra copiar à mão? Porque você acha que ele pede pra fazer à mão?*

Laura – *Ah, porque se a gente só pesquisar e imprimir vai tá muito fácil. À mão já é mais...*

Tanto para o aluno quanto parece ser também para o professor, a cópia à mão de uma atividade “para nota” significaria um trabalho mais “sério” simplesmente por ser mais trabalhoso, demorado, dificultoso... São normas que não são questionadas e procuram seguir um rigor que possivelmente não garante a aprendizagem.

No que tange às estruturas espaço-temporais do currículo, seguimos ainda uma estrutura herdada tanto das tradições jesuíticas de orientação medieval como as do pensamento positivista que no final do século XIX passou a pautar os currículos brasileiros. Nesse sentido, as organizações espaço-temporais escolares apresentam uma rígida organização de classes e horários, com as fragmentações por disciplinas e tempos recortados, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por faixa etária, além de espaços fixos (por turma ou até mesmo para cada aluno na sala de aula), que caracterizam a cultura escolar (THIESEN, 2011).

Na escola, a ordem do aprendizado é quase sempre igual e não difere de ano para ano. Há um roteiro, previamente produzido, a ser seguido, independente dos sujeitos que irão protagonizar cada história. Por outro lado, fora da escola, os jovens estão cada vez mais se exercitando nas construções de saberes motivados por seus próprios interesses, por exploração, a partir de conhecimentos que podem ser acessados a qualquer hora e de qualquer lugar, sobre temas que lhes instigam e sobre os quais efetivamente constroem significados. É nesse sentido que concordo com Juarez Thiesen, quando afirma que “os tempos e os espaços da aprendizagem têm mais a ver com os ritmos não lineares da subjetividade e com os significados das experiências humanas do que com a adequação aos padrões formais e previamente determinados” (THIESEN, 2011, p.253).

Edvaldo Couto (2013) faz uma interessante provocação ao indagar se ainda faz sentido que nos dias atuais todos os alunos leiam os mesmo textos, sigam os passos propostos pelo mesmo livro, e propõe uma dinâmica em que, a partir de um tema dado, os estudantes pesquisem nos diversos canais disponíveis e compartilhem suas descobertas com a turma. Entendo que os diversos meios incluem tudo que foi e é produzido e está em todos os lugares: da biblioteca física da escola e da banca de jornais da esquina aos bancos de dados multimidiáticos mais variados que estão espalhados pela *www* e que representam a produção coletiva da humanidade.

A cola também parece ser outra questão que necessitaria ser relativizada nos contextos técnicos contemporâneos. Se a memória está cada vez mais fora de nosso cérebro, talvez pudéssemos questionar se é ainda viável proibir a consulta aos bancos de dados. Não estou querendo com isso sugerir o fim das avaliações, mas reconsiderar os modos de avaliar, que vem sendo objeto de estudo constante do campo da Educação, para privilegiar as capacidades que dizem respeito à síntese, à escolha, à articulação e transferência de saberes ao invés da memorização.

A contemporaneidade está a exigir que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou a disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as TICs, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. A escola necessita ser um ambiente no qual a vasta gama de informações a que os alunos têm acesso seja discutida, analisada e gere outros conhecimentos, no qual as tecnologias sejam inseridas como elementos estruturantes de novas práticas, práticas que comportem uma organização curricular aberta, flexível (BONILLA, 2009, p.X).

6.3. A potencialidade dos diálogos interativos em rede

Para pensar de que modo as novas configurações espaço-temporais afetam os processos de aprender-ensinar, sobretudo nos espaços escolares, trago inicialmente o pensamento de Thiesen (2011):

Com a ciberespacialização, sobretudo do conhecimento e da informação, o aspecto determinante tanto da organização curricular quanto das experiências pedagógicas do ensinar e do aprender não é mais a materialidade e a formalidade do espaço da sala de aula, tampouco o tempo linear definido para cada disciplina. O processo do ensinar e do aprender já não se encontra exclusivamente condicionado a esse ambiente, num tempo determinado e por um currículo predefinido. Ainda que a sala de aula e a organização dos tempos pedagógicos continuem sendo importantes para o desenvolvimento dessas atividades, surgem alternativas que, a princípio, respondem bem às demandas do momento (THIESEN, 2011, p.252).

Para o autor, a ação educativa hoje ganharia muito mais efetividade se se preocupasse em construir condições de interlocução entre os sujeitos, deixando de lado a preocupação “com construções de currículos lineares ou com formas engessadas de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem propostos objetivamente pelos atuais currículos escolares” (ibid., p.252).

Essas possibilidades aparecem nos cotidianos escolares conferindo especificidade aos ambientes e às ações. Como ocorreu, por exemplo, num dos momentos do estudo de campo em que se observou uma aluna trocando mensagens pelo celular. Ao ser indagada sobre o que escrevia, Aline, jovem que participou da primeira oficina em 2011, mostrou que estava perguntando a um colega sobre um *site* específico que queria visitar para capturar algumas imagens para a atividade que estávamos desenvolvendo na sala de informática. No computador ao lado, Diego abria sua página no Orkut⁶⁵, também com a intenção de procurar e de postar imagens. Percebe-se, assim, o quanto as possibilidades de diálogos e ações interativas podem ser ampliadas no fluxo de trocas nas redes. A consulta aos colegas e a navegação *online* abria possibilidade de interlocução que somente o ambiente físico não poderia responder.

Figura 60. Alunos na sala de informática em diálogo com outras redes



Mesmo quando o jovem faz suas pesquisas *online*, em *sites* de busca ou em algum sítio específico, pode parecer que estaria se empenhando individualmente na tarefa, mas, com efeito, não é isso que ocorre quando os sujeitos recorrem à *www* para buscar informações e saberes, já que na Rede a “comunicação é pública e polarizada por pessoas que fornecem, ao mesmo tempo, os conteúdos, a crítica, a filtragem e se organizam, elas mesmas, em redes de troca e de colaboração” (LEMOS e LÉVY, 2010, p.13).

Da mesma forma, os exemplos já citados de alunos que fazem suas buscas a partir da mediação dos dispositivos móveis, como foi o caso de Luanderson na aula de português ou do grupo de alunos na oficina de crônicas ou de outras situações que pude presenciar, não

⁶⁵ Esses dados referem-se ao segundo semestre de 2011, quando o Orkut era a rede social da internet mais popular entre esses jovens, fato que se modificou a partir de 2012.

deixam dúvidas quanto à potencialidade da Rede. Nesse cenário, o celular desponta como dispositivo privilegiado, por estar sempre à mão e permitir a naturalização do ato de consultar amigos e sítios específicos. É recorrente a fala dos jovens, como a de Stephanie, sobre as facilidades do uso em mobilidade: “*De qualquer lugar que você esteja, pode pegar o seu celular e pesquisar!*” E qualquer lugar inclui a escola. Como negar essa possibilidade?

Abreu & Nicolaci-da-Costa (2006) em investigação envolvendo 20 professores de escolas privadas que lecionam no Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de evidenciar as “mudanças geradas pela internet no cotidiano escolar”, destacaram as dificuldades dos docentes em lidar com a geração digital. Os sujeitos pesquisados tinham familiaridade com a rede mundial de computadores pelo menos há seis anos e, nas escolas em que lecionavam sofriam pressão de alunos, de pais e da própria escola para inserir o uso da internet nas práticas pedagógicas cotidianas. O estudo revelou que um dos desafios que os professores enfrentam diz respeito a ter que lidar com a quantidade e diversidade de informações que circulam no ciberespaço, que extrapolam o domínio do conhecimento deles. Sucede que, acostumados a ser considerados como “donos” do saber, os professores se veem obrigados a reconhecer o “não-saber”, diante do volume de informações disponibilizadas na internet. Os professores vistos como sujeitos cujas experiências prevaleciam sobre a dos alunos agora precisam reconhecer sua condição de aprendentes num mundo onde o controle da informação escapa de suas mãos.

O que está ocorrendo? A que se deve essa inversão que subverte o modelo ensino-aprendizagem que até então subsidiava (e continua subsidiando) a relação professor-aluno?

Silva (2009) responde a essas questões, ao dizer que

Nesse contexto sociotécnico, os integrantes da chamada “geração digital” (Tapscott, 1999) estão cada vez menos passivos perante a mensagem fechada à intervenção, pois aprenderam com o controle remoto da televisão, com o *joystick* do *videogame* e agora com o *mouse* do computador conectado. Eles evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lidam facilmente com a diversidade de conexões de informação e de comunicação nas telas. Modificam, produzem e partilham conteúdos. Essa atitude diante da mensagem é sua exigência de uma nova sala de aula, seja na educação básica e na universidade, seja na educação presencial ou na educação à distância.

No mesmo sentido Martín-Barbero (2006b) afirma que

A escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. A diversificação e a difusão do saber, fora da escola, são dois dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo (p. 56)

De fato, os saberes chegam cada vez mais por vias diversificadas e concorrem com os saberes escolares, desestabilizando situações, até certo ponto confortáveis para todos os envolvidos nos processos educativos, trazendo incertezas ou, pelo menos, novos cenários para a área da educação. As telas extracurriculares promovem uma formação ampla, na qual conhecimento e lazer se combinam e reformulam os lugares de aprendizagem.

A professora e pesquisadora Edméa Santos, em entrevista ao Programa Salto para o Futuro, faz uma crítica ao entendimento de currículo como “conjunto de conteúdos que precisam ser ensinados”, que se concretiza em uma lista elaborada pelos ministérios e secretarias de educação.

Mas se entendemos currículo como essa construção cultural, social, produzida na escola, pela escola, mas em comunicação com outras redes educativas - até porque conhecimento não é aquilo que adquirimos ouvindo, ou simplesmente consumindo signos, mas é algo que é tecido com o outro, e em rede - a cibercultura traz em potência um entendimento diferente sobre currículo (SANTOS, E., 2011a, *online*)

Esse potencial para tecer conhecimento com o Outro é ainda mais ampliado com as possibilidades interativas, características do atual desenvolvimento tecnológico. Antes do advento da web 2.0, o ciberespaço era entendido como algo separado do espaço físico ou “real”, estando em outro plano. Esse entendimento corresponde à era dos *desktops* ou dos “pontos fixos de acesso”, quando para nos conectarmos precisávamos ir até o computador, que se caracterizava como uma mídia imóvel, e acessar o ciberespaço através de uma conexão com a rede mundial de computadores. Hoje, com as mídias móveis digitais conectadas em rede e a internet “pingando nas coisas” não cabe mais pensar na dualidade virtual/real. Não se trata da morte do virtual ou do ciberespaço, mas do fato de que o acesso contínuo põe real e virtual numa mesma experiência, sem que precisemos recorrer às dicotomias para entender os cotidianos povoados por diversas redes. A mudança se dá no modo de acesso, como observa Santaella (2010): “Se vamos para o ciberespaço ou se ele vem a nós, o que muda é o modo de acesso, de ida e de vinda” (p.70), afirmando ainda que, em vez de apagar o ciberespaço, os dispositivos móveis o tornaram ainda mais onipresente. Concordo com a autora de que as visões extremadas não ajudam a entender os processos complexos que estamos vivendo, acreditando que essa complexidade exige novos parâmetros de entendimento que não cabem nas dicotomias.

Há pouco tempo estávamos preocupados com a separação e o distanciamento entre realidade e virtualidade. Hoje, porém, entendemos que os corpos estão “plugados em redes, bases de dados, infovias de informação” (Santaella, 2007, p.93), sendo impossível desvincular a materialidade dos corpos e artefatos das linguagens e *softwares*. Natureza e cultura

redefinem seus limites, que nunca foram precisos, mas que agora se mostram mais borrados do que antes, dificultando as definições do que é produto do humano e o que não é.

Assim, a utilização dos dispositivos móveis nos ambientes escolares e nas práticas de ensino-aprendizagem configura ações que nos obrigam a repensar as articulações entre subjetividade, cognição, cultura e tecnologia, entendendo que a cognição “emerge da dinâmica das interações concretas com o mundo, incluindo aí as interações com os outros indivíduos e com os objetos técnicos” (REGIS, 2010, p.10). De que modo, então, a presença desses dispositivos altera a relação dos sujeitos com o espaço-tempo escolar e com os processos de aprendizagem?

As imagens a seguir apresentam algumas situações vivenciadas que permitem repensar os espaços-tempos com a introdução dos dispositivos móveis nas práticas. Nas duas primeiras imagens, as atividades realizadas na escola rompem as barreiras dos muros escolares, se estendem ao ciberespaço, reconfiguram os territórios a partir das associações estabelecidas e alargam os tempos do acontecido. A visita de um escritor à oficina de crônicas ou a comemoração do dia do folclore foram algumas das muitas atividades realizadas na escola que estabeleceram novos arranjos espaço-temporais a partir da comunicação síncrona possibilitada pelos usos dos dispositivos móveis e ubíquos e promoveram diálogos entre os alunos e entre eles e os professores.

Figura 61. Recebendo visitas na oficina de crônicas



Figura 62. Comemoração do dia do Folclore na escola



As próximas imagens referem-se ao registro de atividades realizadas fora da escola, que foram ressignificadas pelos diálogos que se estabeleceram nos espaços das redes, inclusive com aqueles alunos que não puderam ir ao passeio. Foram várias as ocasiões em que

podemos sair da escola com grupos de alunos e os registros feitos nos locais, assim como os comentários, enriqueceram ainda mais o aprendizado promovido com essas saídas da escola e ampliaram a divulgação dos conteúdos escolares entre os alunos, instigando-os a aprofundar os conhecimentos. Os usos dos aparelhos celulares abriram as possibilidades de diálogo entre os espaços-tempos da escola, do ciberespaço e da cidade, como veremos no próximo capítulo.

Figura 63. Registro da poluição da Baía da Guanabara

Ines
Vista da poluição da baía de Guanabara (esgoto domiciliar). — em Fortaleza de São João - Urca



Figura 64. Visita ao Museu do Meio Ambiente

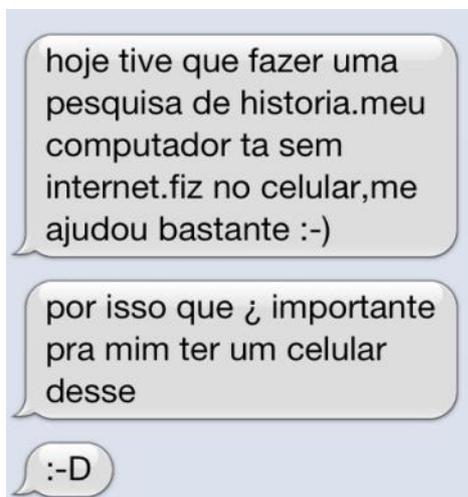
Michel
Início da visita1



As imagens a seguir mostram duas situações de comunicação entre professores e alunos. A mensagem via SMS enviada por David aponta um dos usos que ele faz do celular para ajudá-lo nas tarefas escolares. E por fim, a mensagem postada por mim (assumindo o lugar de professora⁶⁶) permitiu a continuação da aula “fora da aula”, abrindo novos *links* para a construção de conhecimento. A continuidade do espaço-tempo da aula é uma das possibilidades mais promissoras e interessantes que as tecnologias móveis proporcionam. Mesmo com toda a “sobrecarga” que isso possa trazer para o já sobrecarregado fazer pedagógico do professor, não é possível ignorar a riqueza das trocas de informação entre professores e alunos para além dos limites da sala de aula, além do estreitamento de laços afetivos. Pode-se compreender, dessa forma, o celular como um elemento mediador ativo nos processos de construção de conhecimento, reorganizando os tempos sociais de aprendizagem-ensino.

⁶⁶ Como já foi abordado no capítulo 2, mesmo cientes da minha condição de pesquisadora, os alunos me reconheciam também como professora.

Figura 65. Aluno destaca a importância da conexão a partir do dispositivo



Tuca

A Rio+20 acabou , mas o nosso grupo não!!
Muita coisa foi dita, vista, ouvida, e é bom que isso aconteça porque quanto mais informação, mas poderemos conhecer e agir.

Eu me interessei em conhecer um pouco mais uma discussão polêmica entre cientistas têm posições contrárias em relação ao aquecimento global. De uma lado aqueles que dizem que a ação do homem é o principal agente do aquecimento e de outros os que argumentam que não é nada disso: que o aquecimento global (e não local!) é um processo natural, que o planeta já passou por vários períodos de aquecimento e resfriamento e que desde 1998 o planeta está resfriando. Isso não quer dizer que a gente não precise se preocupar com o planeta e, principalmente com o que está acontecendo nas grandes cidades e com os oceanos, um dos principais responsáveis pelo clima!! Muitos cientistas brasileiros e estrangeiros defendem essa ideia. No YouTube tem vários vídeos de Luis Carlos Molion, Ricardo Augusto Felício e outros
http://www.youtube.com/watch?v=JxC_JIwat9s&feature=BFa&list=FLjDucIuuxrtTGss3ERJkzA ✓

Como os alunos estavam cientes da minha intenção de estudo, muitos se reportavam a mim, com sugestões de uso dos celulares para os processos de aprendizagem e ensino, como foi o caso desta mensagem que recebi de João Vitor:

“Tuca, descobri que aqueles celulares que têm GPS ajudam muito na aula de geografia. Quando o professor fizer um passeio com a classe pela cidade, ele pode propor uma dinâmica que ajuda bastante no desenvolvimento do aluno: todos que tiverem com o GPS podem descobrir algum bairro ou ir até o lugar que o professor determinar. Além disso, ele pode pedir que cada um escreva o trajeto que percorreu. Que tal?”

As ações e associações que pude conferir no campo apontam ainda para uma capacidade que caracteriza os sujeitos na contemporaneidade para lidar com inúmeras formas e conteúdos em movimento, sendo capaz de responder às demandas de atenção e agências em qualquer tempo e qualquer lugar. Lucia Santaella (2013a) refere-se a essas capacidades para caracterizar o que a autora nomeia de “leitor ubíquo”. Para a autora, este leitor herda do leitor movente a capacidade de circular pelos ambientes físicos, lendo sinais e signos na aceleração e velocidade das cidades modernas, sempre em movimento, e também se identifica com o leitor imersivo que, sem mudar de ritmo ou de lugar acessa o ciberespaço a partir de seus dispositivos portáteis. “O que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (ibid. p. 278). A autora explica essa prontidão através da

capacidade de mente distribuída, que possibilita processar diferentes informações e realizar tarefas diferenciadas ao mesmo tempo, sobrepondo telas e conteúdos.

Não há dúvida de que a mente é distribuída, capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas igual magnitude, tanto as informações que provêm da situação ao seu redor, quanto àquelas miniaturizadas que estão ao alcance dos dedos e que são rastreadas com acuidade visual veloz e quase infalível, como se os olhos adivinhassem antes de ver. As ações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto ciber em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. (SANTAELLA, 2013a, p.278,279).

O contato direto que estabeleci com os jovens durante a pesquisa e até mesmo antes, no estudo de mestrado, confirma essa característica de mente distribuída. As configurações espaço-temporais vivenciadas nos novos contextos sociotécnicos apresentam novos sentidos de leitura em que, ao recolhimento necessário e ao tempo estendido da leitura do livro, juntam-se agora os ritmos de leitura nas telas, tanto as fixas como aquelas em movimento e em conexão, que demandam a acuidade observada por Santaella. O grande desafio posto para o campo da Educação é lidar com essa complexidade que as tecnologias trazem - e que afeta as subjetividades -, e incluir os seus usos na educação considerando os aspectos sociais e culturais, não apenas instrumentais.

6.3.1. Como a mobilidade aparece na escola?

A escola onde foi realizado o estudo é equipada com *netbooks* para uso dos alunos, como foi descrito no capítulo 3, e isso é muito valorizado por eles e pela direção, embora os usos sejam restritos, como foi possível observar. Não são todos os professores que propõem o uso dos aparelhos em suas aulas e mesmo os que o fazem não fazem com frequência. Os alunos informaram, em 2011, que somente os professores de artes e de história costumavam usar os *netbooks* regularmente. Por isso a alegria e a euforia dos alunos quando a proposta de oficina acenou para a possibilidade de usá-los. À opção de fazer uso dos *desktops*, que permitem o trabalho com uma tela grande e com o mouse (fator importante para o trabalho com imagens em programas gráficos), mas que exigia que cada computador fosse compartilhado por dois alunos, todos os sujeitos envolvidos no estudo preferiram os *netbooks*. Seria apenas pela possibilidade de uso individual? Ou pela novidade dos aparelhos? Ou será que o computador de mesa já é objeto “ultrapassado” e as lógicas de portabilidade são mais

interessantes e intuitivas para jovens sujeitos que vivem os contextos contemporâneos? Com certeza são muitos fatores envolvidos, mas acredito que essa última hipótese é bastante forte para justificar sua preferência. De 2011, quando entrei no campo, até 2013 essa suposição se fortaleceu e entendo que a portabilidade é fator relevante nos usos dos dispositivos. Os *netbooks* são pequenos, fáceis de carregar, de pegar, de levar para o “seu lugar”. Não é preciso ir para um local demarcado e sentar-se à frente de uma máquina “imóvel” para acessar o ciberespaço. O aparelho portátil traz a possibilidade de vivenciar a coexistência dos espaços-tempos físicos e virtuais, o que é constitutivo das subjetividades juvenis contemporâneas. O aluno se sente íntimo daquele artefato, apesar de todo o ritual para o seu uso, que demanda autorização da coordenação e uma perda de tempo para pegar e guardar os dispositivos⁶⁷.

Figura 67. Imagens dos *netbooks* em uso na sala de aula



Contudo, a facilidade dos usos vem acompanhada de um problema que atinge a escola como um todo e limita esses usos, constituindo-se talvez como a principal causa de resistência por parte dos professores: a dificuldade de conexão através da rede sem fio. Essa questão foi verificada durante todo o tempo em que estive na escola e é alvo de reclamações, tanto de professores como de alunos, como aparece na fala da jovem Mariana:

Ah, é muito chato! A gente tem que ficar vendo tudo no Educopédia. Ai, daqui há pouco chega o professor já perguntando: vocês viram já isso e... não! Porque a internet é lenta!!

⁶⁷ Para a utilização dos *netbooks* é preciso fazer o pedido à vice-diretora ou à coordenadora, que libera as chaves dos carrinhos que guardam os aparelhos e as pautas de turma onde serão anotados, ao lado do nome do aluno, o número do aparelho que cada um usou naquela aula. De posse das chaves, o professor carrega o carrinho até a sala. Após seu uso, deve-se guardar os aparelhos nas prateleiras do carrinho e conectá-los aos cabos para que possam ser recarregados. Isso requer encerrar as atividades aproximadamente 15 minutos antes do término da aula.

[...]

aí quando a gente vai passar, assim, pra outra página ou a internet cai ou demora quase 10 minutos pra poder passar. Então, assim... muito difícil a gente usar, mas também quando a gente usa, ou a gente vem pra cá pra baixo [para a sala de informática] ou a gente usa no netbook e no netbook é muito ruim!

[...]

assim... tem lugares que pega melhor. Mas tem sala de professores que não pega mesmo! Aonde mais pega é nos corredores e os professores não deixam a gente sair da sala pra ficar no corredor pra mexer. Então, fica complicado. A que deixa mesmo é a professora Silvia, que ela vem, a gente tem que ficar na porta da sala dela. E na porta da sala dela é o lugar que mais pega.

A professora também aponta essa como uma dificuldade para a realização das atividades com os netbooks:

Você vem de casa com todo um trabalho programado pra usar o netbook e chega aqui e não tem. Dá frustração pro aluno, frustração pro professor. Então, isso me incomoda.

Agora, eu penso assim, a gente poderia fazer uma escola mais agradável, uma escola melhor para o aluno. Ele adoraria fazer prova usando o netbook. Tenho certeza disso! E ele adoraria assistir a aula, por exemplo, quando colocasse a Educopédia no quadro, que a Educopédia que eu projetei tivesse interligada aos netbooks deles. Que eles estivessem sentados nas carteiras utilizando junto comigo os netbooks. Isso não tá acontecendo. Eu tive que projetar o datashow no quadro e eles acompanhando com o caderno, escrevendo o caderno. Então, eu acho que essa questão da internet é fundamental pro sucesso do projeto!

Como se percebe, a estrutura que possibilita os acessos dos dispositivos à internet apresenta falhas e atrapalha todo o processo que foi pensado para funcionar de um tal modo, mas não se realiza plenamente. Os actantes que compõem essa rede determinam efetivamente as ações, independente da intenção dos sujeitos.

Em um dos nossos encontros tivemos que utilizar uma das salas onde o sinal para conexão é fraco. Nesse dia, especialmente, a movimentação dos alunos para encontrar o melhor ponto de conexão me reportou ao que diz Lemos (2009b):

Na cibercultura, com os nômades virtuais, o ponto de parada não é a fonte de água, mas a zona de conexão sem fio ao ciberespaço. O seu território não é o deserto, a tundra ou a floresta, mas o território informacional criado pela interseção entre o espaço físico e o ciberespaço nas metrópoles. (p.31)

Os alunos eram, então, nômades à procura de seus pontos de parada. Em dado momento alguém descobriu que no corredor a conexão estava ótima, mas não pudemos deixá-los ficar lá, pois atrapalharia a rotina da escola, e muitos se amontoaram na porta. Alguns correram para a janela e, sentados sobre as mesas, tentavam suas zonas de conexão. Bruno,

aluno do sétimo ano, estava muito irrequieto e passeava pela sala elevando seu *netbook* acima da cabeça, dizendo que estava tentando “pegar” a internet. Mais de uma vez esse fato se repetiu e, por fim, a “ocupação” dos corredores foi inevitável.

Figura 68. Buscando a conexão com a internet perto da porta



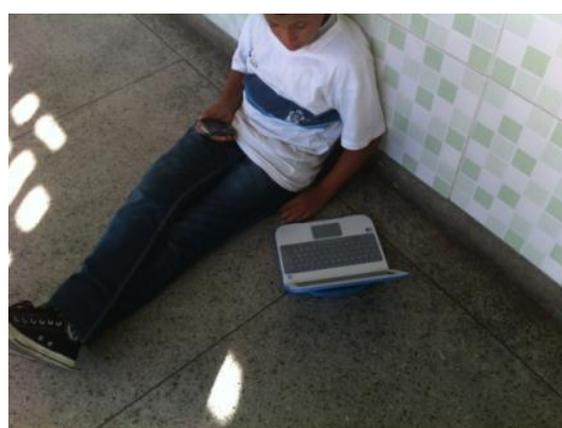
Figura 69. Ao fundo, alunos tentam entrar em zonas de conexão perto da janela



Figura 70. Alunos no corredor, do lado de fora das salas



Figura 71. O aluno impacienta-se diante da demora de conexão a partir do *netbook* e procurar acessar a rede através de seu aparelho celular



Mesmo no corredor, nem todos conseguem o acesso à internet e mais de uma vez pude presenciar alunos que se impacientavam e buscavam a conexão a partir de seus celulares. Interessante notar que muitas vezes a rede da escola não dava conta dos dispositivos oficiais, mas possibilitava os acessos não oficiais, constituindo mais uma contradição vivida diariamente por jovens alunos das escolas públicas brasileiras.

De acordo com Lemos (2009b), a mobilidade não nasce com os dispositivos digitais portáteis e as redes sem fio, mas com o nomadismo, característica da espécie humana: “A própria vida social é o deslocamento, o nomadismo, a errância” (p.30). O que os novos dispositivos informacionais fazem é ampliar as possibilidades de deslocamento e dissolver fronteiras e limites.

No mesmo texto o autor afirma que as mídias produzem sentidos de lugar e produzem subjetividades, na medida em que expandem nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Que “sentidos de lugar” são produzidos por jovens alunos de uma escola municipal que buscam nos territórios informacionais possibilitados pelos usos dos artefatos na própria escola, o encontro - tanto com amigos e familiares, através das redes sociais, quanto com um mundo de novidades estimuladas pela curiosidade? Que sentidos são produzidos nos escapes, nas brechas, nos pequenos espaços de tempo disponíveis na sala de aula? Alessandra, jovem estudante do 8º ano, contou que não tem computador em casa, mas “vive” na *lan house* perto de sua casa, que cobra R\$1,25⁶⁸ por meia hora de conexão. Nos momentos vagos, ela atualizava sua página no Orkut e mostrava as fotos de sua sobrinha e de sua irmã, trazendo as duas para dentro da sala de aula, estabelecendo, assim, uma nova relação com esse espaço-tempo, nem sempre significativo. Assim, os *netbooks*, usados de forma eventual e ainda não sistemática pelos alunos da escola municipal no Rio de Janeiro, enchem os espaços de “lugares”, de rastros, de significados e de muitas possibilidades.

Da mesma forma, o uso dos celulares modifica os espaços-tempos nos ambientes escolares. Os usos permitidos são restritos ao pátio, nas horas de intervalo, que nessa escola acontecem em dois momentos, um no meio da manhã e outro na hora do almoço. Nessas ocasiões é comum ver muitos alunos com seus aparelhos, ouvindo música, jogando, acessando as redes sociais (na maioria das vezes através da zona *Wi-Fi* da escola) ou enviando torpedos.

⁶⁸ Esse valor refere-se a setembro de 2011, quando o depoimento da jovem foi registrado.

Figura 72. Jovens com seus celulares no pátio da escola, durante os intervalos entre as aulas



A utilização dos aparelhos com finalidades pedagógicas somente foi possível a partir da minha entrada na escola e inicialmente causou estranhamento entre os atores – inspetores, professores e alunos. Muitos olhavam com desconfiança para as práticas que estávamos propondo. Ao quebrar uma ordem estabelecida, estávamos rompendo alguns limites já assentados e propondo uma nova estrutura espaço-temporal que não estivesse mais restrita à constituição física da escola. Mesmo com a anuência da direção da escola, o processo de conquista de confiança foi lento e precisei agir com cautela para legitimar os usos dos celulares, principalmente perante inspetores e demais professores que não participavam das experiências. As atividades realizadas fora da sala de aula - no pátio e nos corredores - ou fora da escola, foram aos poucos sendo entendidas em todo o seu potencial e, com o tempo, os aparelhos nas mãos dos alunos passaram a não ser mais estranhos e começaram a fazer parte do cotidiano escolar.

Figura 73. Alunos em atividade no pátio, enviando torpedos



Figura 74. Visita da jornalista Rogéria Gomes, sendo registrada e divulgada simultaneamente



Caberia então perguntar se a presença das mídias móveis na escola não poderia constituir a possibilidade da reinvenção dos espaços-tempos escolares, aumentando seu potencial como “lugares de sentidos”. Seria essa uma oportunidade de revitalizar o já instituído, o cristalizado? Se as mídias de função pós-massiva rompem com o mecanicismo cartesiano espaço-temporal, acredito que seria preciso repensar a organização dos espaços-tempos escolares originária da racionalidade moderna, cujo objetivo de controlar e ordenar corpo e mente dos alunos tem sido responsável pelo mal-estar que a sala de aula provoca especialmente em jovens estudantes.

Se os cotidianos são hoje marcados pelo locativo, pela mobilidade, ubiquidade, convergência e compartilhamento, não faz sentido que os processos educacionais sejam apartados desses eventos. Santos, E. (2011, 2012) se refere às redes educativas como espaços e lugares plurais e também como modos de pensamento, que se caracterizam pelo conhecimento tecido em rede. “Aprendemos porque nos comunicamos, fazemos cultura e produzimos sentidos e significados” (Santos, E.,2012, *online*). Para Thiesen,

As fortes expansão e democratização da informação via WWW, a globalização econômica e o vertiginoso crescimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) são fenômenos que, indiscutivelmente, repercutem nas relações econômicas, culturais e políticas da sociedade global, com implicação direta nos modos como as instituições educativas pensam e organizam suas dinâmicas. São processos complexos que têm a ver com as questões curriculares e que demandam novos conceitos para as categorias tempo e espaço (THIESEN, 2011, p.251)

6.3.2. Os usos negociados dos dispositivos móveis

Em relação às autorizações e proibições aos acessos a jogos, *sites* ou páginas pessoais em redes sociais na internet pode-se constatar que nessa escola em especial existia uma negociação entre professores e alunos. O acordo era que os alunos poderiam acessar os sites de sua preferência depois de terem realizado as tarefas propostas e isso, aparentemente, veio funcionando de forma satisfatória. O diálogo reproduzido abaixo aconteceu ainda em 2011.

Daniel – *porque... legal...o professor deixa a gente mexer no computador...Quando a gente termina o trabalho ele deixa a gente mexer nas redes sociais.*

Pesquisadora – *que professor?*

Daniel – *tipo o L., tipo... a S., esses.*

Aqui o aluno fazia uma ressalva, apontando que não eram todos os professores que adotavam essa postura. Até porque não são todos os professores que incluem as atividades nos *netbooks* em suas práticas. Quando indagados sobre as atividades que mais gostavam na escola travamos o seguinte diálogo:

Luccas – *eu gosto da educação física e do computador que o Lindomar passa!*

Pesquisadora – *porque do computador que o Lindomar passa?*

Amanda – *porque ele é único que pega!*

Matheus – *não é não! A Silvia também.*

Pesquisadora – *Tem alguma coisa que não tá batendo! Toda vez que eu quero pegar os carrinhos eles já estão ocupados!*

José Carlos – *porque quando vai bater o sinal pras eletivas eles já levam os carrinhos.*

Essas falas, recorrentes nos discursos dos alunos, me levaram a pensar se os usos dos dispositivos estariam restritos aos momentos menos “formais” ou menos “rigorosos”, como nas disciplinas eletivas. Porém, na observação diária percebi-se que se trata mais da posição particular de cada professor. De fato, quase todos os professores usam, de forma pessoal, seus *netbooks*, seja durante as aulas ou fora delas - na sala da coordenação, durante o tempo vago ou o tempo destinado ao planejamento. Porém, as práticas que incluem os dispositivos nas atividades de sala de aula ainda são tímidas e não regulares. Convém observar que essas notações são impressões não verificadas em profundidade.

Esses usos, que incluem pesquisas na internet, atividades no portal Educopédia e criação de *blogs*, entre outros, são estimulados tanto pela direção como pela Secretaria de Educação⁶⁹. A negociação estabelecida pelos professores mostrou-se um caminho saudável encontrado para atender a demanda dos alunos diante de uma situação que não pode ser ignorada. Em primeiro lugar, como já foi discutido, a cultura digital é a própria cultura contemporânea e constitui os modos de ser de crianças e jovens. Mas o segundo fator, também relevante, é que muitos dos jovens estudantes das escolas públicas brasileiras fazem parte dos segmentos menos favorecidos economicamente da população e encontram, nos breves momentos que a escola proporciona, a possibilidade de acesso às redes de forma gratuita. Mesmo com o crescente número de jovens que adquiriram aparelhos celulares no decorrer da pesquisa, as questões econômicas ainda prevalecem e o acesso às redes de forma gratuita faz muita diferença para esses jovens.

Cabe ressaltar que esses usos também são limitados pelas regras estipuladas e pela falta de planejamento que inclua as potencialidades dos aparelhos celulares nas atividades,

⁶⁹Cabe esclarecer que esse estímulo ao uso da internet pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi observado pontualmente em relação à escola em que a pesquisa está sendo realizada.

potencialidades essas que têm se mostrado promissoras e pertinentes diante dos novos cenários sociotécnicos.

Os usos negociados constituíram o método que adotei nas oficinas. Nessas ocasiões o rigor das proibições ficaram bastante diluídos em função das próprias atividades que demandavam o acesso a *sites* diversificados e às redes sociais, permitindo que o acesso fosse liberado sem entrar em conflito com as normas da escola. O uso dos aparelhos celulares foi um diferencial e as palavras da professora Silvia apontam para isto. Ela conta que nas suas aulas das disciplinas obrigatórias, muitas vezes ela precisou repreender alunos pegos com celulares embaixo da mesa, entendendo esse uso como fuga, comparando essa fuga à mesma produzida quando o aluno se distrai ou se distancia da aula fazendo um desenho ou conversando com o colega. Em contraponto, a professora pondera que na disciplina eletiva (ou oficina) “Cronistas da Cidade” ela não observou essa fuga. *“Eles estavam inteiros ali”*, diz a professora, lembrando como eles faziam questão de mostrar as imagens e textos produzidos, como eles a solicitavam para ler suas crônicas e corrigir possíveis erros, como eles se mostraram confiantes para realizar as atividades. *“Então, eu acho que o uso dessas tecnologias deveria ser mais divulgado nas escolas. Porque o professor que ficar só quadro, giz e prova, e não lançar um olhar especial pra usar tecnologia, com ética, com responsabilidade... nós não poderemos ir avante.”*

Entendo que a demanda pelo uso “dessas tecnologias” reflete o desejo de sair dos formatos sedimentados, procurando outros arranjos que potencializem as práticas de ensinar e aprender. Não se trata de substituir ou apagar as dinâmicas precedentes. As formas de aprendizagem que emergem com os usos dos dispositivos ubíquos não inviabilizam ou desvalorizam o que veio antes, mas podem ajudar a constituir aprendizagens significativas para jovens que vivem a cibercultura em sua atual fase ubíqua.

Em minha conversa com duas alunas, Stephanie e Laura, eu perguntei se havia alguma diferença entre as atividades que estávamos propondo com os dispositivos móveis e as outras atividades que são desenvolvidas na sala de aula. Stephanie foi enfática: *“dá muito mais vontade de fazer!!!”*, e logo me mostrou as inúmeras imagens que estavam na memória do seu celular, como atividade relacionada ao tema “Arte nas ruas”, proposto por mim na semana anterior. Ela havia publicado algumas imagens em sua página pessoal do Facebook e quando lhe perguntei o motivo pelo qual ela não havia colocado na página do grupo *Orsina+20* ela me respondeu com outra pergunta: *“qual a diferença?”* É lógico que a diferença que não lhe ocorreu foi o fato de que aqueles alunos que não faziam parte de sua relação de amizade não iriam visualizar as imagens. Porém, ao mesmo tempo, o pensamento de Stephanie dá pistas

para refletirmos que “não fazer diferença” pode ser um indício de como acontecem as construções de conhecimento nos novos arranjos espaço-temporais. Nesse caso, é possível entender a mistura de tempos e espaços. Em primeiro lugar, a atividade havia sido proposta utilizando-se como canais de comunicação as redes sociais (Facebook) e mensagens de texto pelo celular, fora do tempo de aula e do espaço escolar. Entretanto, não foi divulgada a partir de minha página pessoal, mas da página “oficial” do grupo da escola. Além disso, a atividade era demandada a partir de uma intenção pedagógica, pela “professora da escola”. Mesmo assim, a jovem divulga suas produções em tempo real, fora da escola, em sua página pessoal. Os espaços-tempos de aula, de trabalho, de estudo, de lazer se fundem e confundem, trazendo uma realidade até então desconhecida para professores e alunos.

Os autores com quem busco dialogar nesse estudo me ajudam a esclarecer que a imersão dos jovens na cibercultura lhes traz modos de perceber e lidar com o tempo e o espaço que, conferindo a eles novas expectativas de liberdade e flexibilidade em relação ao momento e ao local das práticas de aprendizagem, os coloca em posições que diferem organizações espaço-temporais “tradicionais” da educação formal, que aprisionam a aprendizagem tanto ao tempo estendido que a leitura do livro impõe, quanto ao espaço-tempo fixo representado pela sala de aula.

A utilização das tecnologias móveis e ubíquas poderiam ajudar a superar o mal estar dos jovens estudantes com as rotinas da escola, que incluem a gestão das formas de organização dos espaços e dos tempos da aprendizagem. Precisamos, então, continuar indagando, pesquisando e refletindo sobre as apropriações pertinentes das tecnologias móveis e ubíquas pelo campo da Educação nos processos de aprender-ensinar.

7. APREENDER A CIDADE, APRENDER NA CIDADE, APRENDER COM A CIDADE

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...).

Manoel de Barros

As palavras de Manuel de Barros colorem de poesia o entendimento daquilo que venho tentando pensar até aqui sobre o modo como se constroem os lugares na cidade, através dos rastros que vamos deixando e criam um mapa pelos sentidos produzidos. Estar na cidade, aprender com a cidade e na cidade foi também a experiência que compartilhei com os sujeitos dessa pesquisa, a partir das diversas atividades da qual participamos, dentro e fora da escola, (considerando que também a escola está na cidade), nas redes da internet, nos territórios híbridos que ocupamos com a mediação de nossos dispositivos conectados. Desde a primeira oficina, realizada no segundo semestre de 2011, as questões que envolviam as ideias de cidade e de lugar se apresentaram como relevantes para o desenvolvimento do estudo. Falar em mobilidade suscitava pensar os espaços ocupados, a produção de sentidos sobre os lugares, o deslocamento pela cidade.

7.1. Lugares tecidos relacionalmente e na mobilidade

Essa história começa ao rés do chão, com passos. [...] os jogos dos passos moldam espaços. Tecem lugares.

Michel de Certeau

Foi, de fato, assim que começou essa história: com movimentos que me levaram tanto às dinâmicas hipertextuais como à própria movimentação pelos espaços, pela cidade, pelos “lugares”. A mobilidade, foco de minhas atenções, apontou desde o início dos estudos a importância de pensar o lugar como fundante de nossas relações com o mundo.

As questões que giram em torno do conceito de mobilidade abrangem áreas diversas, como as relações sociais, econômicas, geográficas, políticas e comunicacionais. Os usos dos dispositivos móveis de comunicação trazem uma concepção específica para esse universo que é descrita por Lemos (2007): “A mobilidade por fluxos de informação, por territórios informacionais, que altera a mobilidade pelos espaços físicos da cidade, como a possibilidade de acesso, produção e circulação de informação em tempo real” (p.130). A mobilidade, como vimos, não é neutra e a possibilidade conectiva se faz também a partir de controles, originando constrangimentos e dificuldades de acesso e deslocamento, como nas situações relatadas no capítulo anterior, em que essa falta inibe práticas escolares que dependam do acesso às Redes.

De qualquer modo, estamos vivendo hoje uma dimensão de mobilidade que potencializa todas as movimentações e os deslocamentos, não só a partir da circulação de pessoas pelo mundo e da interdependência global que movimenta economias e mercadorias, mas principalmente pelos fluxos de informação que atravessam o globo de forma instantânea e modificam o sentido que havíamos produzido até poucos anos atrás sobre distância.

Urry (2007) aponta que

Em um mundo móvel existem ligações extensas e intrincadas entre viagem física e modos de comunicação e essas formam novas ligações fluidas, muitas vezes difíceis de estabilizar. As mudanças físicas parecem ser conexões ‘desmaterializantes’, nas quais pessoas, máquinas, imagens, informação, poder, dinheiro, ideias, perigos e

riscos estão "em movimento", fazendo e refazendo as conexões em alta velocidade em todo o mundo (URRY, 2007, p.5,6, tradução livre)⁷⁰.

Discorrendo sobre a cultura da mobilidade, André Lemos (2009b) observa a interdependência entre comunicação, mobilidade, espaço e lugar, já que comunicar implica em deslocamento e afirma que “Toda nossa experiência é fundada em lugares” (p.31).

Se para De Certeau (1994) a motricidade dos pedestres é o que constitui efetivamente a cidade (p. 176), Lemos (2010b) afirma que “a cidade são os lugares que assinamos”. A cidade, assim colocada, reforça a necessidade de examinar o lugar como palco de nossas relações sociais e de nossas trajetórias. Retomarei à frente a ideia de “lugares assinados” e a relação dos jovens com a cidade. Por hora, trago contribuições de alguns autores e pesquisadores para refletir a respeito do conceito de lugar.

Paulo Victor Souza (2012), em sua dissertação que visa compreender o processo de recriação dos lugares por meio do mapeamento colaborativo, traz uma discussão em torno dos conceitos de espaço e lugar, apontando que o espaço pode ser abordado a partir de duas perspectivas: a absoluta e a relacional, valendo-se desta última para pensar no espaço e no lugar como algo constantemente em (re)constituição.

[...] embora o espaço em geral seja observado por uma ótica abstrata, ele é também remodelável a partir do modo como o apreendemos, especialmente por meio do estabelecimento de localizações mais estáveis, específicas e historicamente pontualizadas – os lugares. Por ter uma conceituação múltipla e controversa, pensar no espaço nos leva a enxergar uma generalização dele mesmo, como se não fosse possível, a princípio, imaginar pontos salientes ou rugosidades em sua superfície. No entanto, uma ideia melhor aparece como perspectiva relacional: em vez de abstrato, tratar o espaço sempre como inacabado. Criamos, assim, primeiramente lugares, para só então, dentre estes, constituir o espaço com aquilo que resta. Como aponta Cresswell, “quando falamos de espaço, tendemos a pensar no espaço sideral ou nos espaços da geometria. Espaços têm áreas e volumes. Lugares possuem espaço entre eles” (SOUZA, 2012, p.26).

O autor traz a perspectiva de Cresswell, e aponta três condições para pensar o modo como damos significado ao lugar. São elas: a “localização”, que pensa no espaço recortado, demarcado por linhas e zonas (SOUZA, 2012, p.27); a “localidade”, que pode ser entendida como “o conjunto material propício para que relações sociais se deem naquela dita localização” (ibid. p.28), evocando elementos físicos somados às pessoas e aos aspectos culturais; e o “senso de lugar”, pelo qual afetos e subjetividades são anexados ao espaço.

⁷⁰ In a mobile world there are extensive and intricate connections between physical travel and modes of communication and these form new fluidities and are often difficult to stabilize. Physical changes appear to be ‘de-materializing’ connections, as people, machines, images, information, power, money, ideas and dangers are ‘on the move’, making and remaking connections at often rapid speed around the world.

Aqui, as inscrições e leituras resultam num modo único de apreender o lugar, apontando ainda para o aspecto de inacabamento (ibid., p.29). Assim, o lugar também pode ser entendido como movente, pois é baseado em relações e em fluxos de interações.

Alain Bourdin (2001) entende que o “local” é o que constrói o vínculo comum entre pessoas e entre elas e o mundo a partir de um território de pertença. Esse espaço de pertença resulta do conjunto de recortes que posiciona o ator social e seu grupo de pertença em um lugar. O autor fala em lugar como espaço fundador, mas observa que “O lugar tem importância, não porque ele seja fundador de alguma coisa (de uma qualidade natural), mas porque ele reúne recursos, atores, saberes [...]” (BOURDIN, 2001, p.219). Dessa forma, o local é “fundador da relação com o mundo do indivíduo, mas igualmente da relação com o outro, da construção comum do sentido que faz o vínculo social” (ibid., p.36).

Bourdin afirma que as pertenças se organizam a partir de constelações relacionais: “[...] nossas redes de relações não estão ao nosso alcance, mas viajam conosco. A vizinhança continua sem dúvida a criar a pertença, mas com geometrias variáveis, muito incertas” (ibid., p.220) e, assim, o lugar reúne recursos que permitem estabelecer cooperações.

O geógrafo Milton Santos (2008) traz a perspectiva de lugar a partir de uma dimensão global, onde “Cada lugar é, a sua maneira, o mundo” (p.314). Porém, mesmo estando nessa comunhão global, diz o autor, cada lugar é diferente dos demais, apontando para a necessidade de encontrar os novos significados do lugar no mundo atual. O autor observa ainda a importância da circulação de informação para a perspectiva globalizante e aponta o que mudou na relação do sujeito com o lugar em nosso tempo histórico:

Vivemos um tempo de mudanças. Em muitos casos, a sucessão alucinante dos eventos não deixa falar de eventos apenas, mas de vertigem. O sujeito no lugar estava submetido a uma convivência longa e repetitiva com os mesmos objetos, os mesmos trajetos, as mesmas imagens, de cuja construção participava: uma familiaridade que era fruto de uma história própria, da sociedade local e do lugar, onde cada indivíduo era ativo.

Hoje a mobilidade se tornou praticamente a regra. O movimento se sobrepõe ao repouso. A circulação é mais criadora que a produção. Os homens mudam de lugar, como turistas ou migrantes. Mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as ideias. (SANTOS, M., 2008, p.327,328).

Discorrendo sobre a dimensão espacial do cotidiano, Santos aponta o lugar como “um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições” (ibid., p.322). É o espaço de encontro, vida comum, cooperação e conflito. Ou ainda: “O lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas [...]” (ibid.). Essas considerações reforçam a ideia de lugar como palco de relações sociais.

Muitos autores concordam com a ideia de que o espaço é transformado em lugar, seja pela memória, pela produção de sentidos, pela identificação com aspectos ligados aos usos, pelo reconhecimento de uma experiência coletiva etc. O geógrafo Yi-fu Tuan (1983) entende que espaço e lugar não podem ser compreendidos separadamente e afirma que “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (p.151), tornando-se familiar. O autor aponta como características do lugar o valor que é atribuído a ele e o tempo, responsável pelas experiências vividas.

Julietta Leite (2008), urbanista e socióloga, refere-se às ideias desenvolvidas por Halbwachs, apontando que “a memória coletiva imprime sentido e significado aos espaços ao longo do tempo, fazendo os espaços (do passado) familiares (no presente) e transformando-os em lugares” (p.110). A autora conclui que “Por meio da memória associamos os elementos de um determinado espaço às experiências vividas por uma coletividade em particular” (ibid.), observando ainda a relação existente entre essa associação e a condição de ubiquidade da informação digital, que estaria na caracterização dos espaços e na construção de laços sociais.

Ao considerar que os laços sociais construídos na comunicação estão baseados tanto em valores coletivos que fazem parte da memória quanto na experiência instantânea e emocionalmente vivida, a autora aponta que os espaços urbanos dotados de potência de comunicação digital⁷¹ poderiam ser entendidos como lugares emblemáticos ou lugares emocionalmente vividos, como na concepção de Maffesoli⁷². Dessa forma, o espaço virtual estaria atrelado à transferência de memória “[...] com o potencial de não apenas armazenar informações, mas também de reconstruir e atualizar certos valores e símbolos coletivos da vida social” (LEITE, J., 2008, p.111).

A concepção de lugar como espaço habitado, vivido ou construído, como apontam alguns autores (Heidegger, Lefebvre, Maffesoli, De Certeau), permite pensar de que forma as mídias constroem sentidos de lugar e nos indicam um caminho para entender os arranjos locativos que caracterizam as mediações das interfaces móveis. Podemos também resgatar as análises sobre os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização apresentadas no capítulo anterior, pensando ainda nos arranjos constituídos a partir das redes de actantes, das associações entre humanos e não humanos, para entender o lugar como espaço relacional, ou um “lugar-rede”, que é movente e construído por agenciamentos.

⁷¹ A autora utiliza o termo “espaço de ubiquidade”, para designar um espaço que resulta da conjunção entre informação, comunicação digital e espaço urbano.

⁷² De acordo com a autora “Maffesoli ressalta na definição do *genius loci* (gene do lugar) a caracterização de lugares emocionalmente vividos, que se transformam em ‘lugares conhecidos’, delimitados, de certa maneira pelas práticas e apropriações dos grupos sociais, mesmo se por uma delimitação efêmera das tribos urbanas” (LEITE, 2008, p.11).

A ligação entre produção espacial e processos midiáticos, que pode ser verificada ao longo de toda a história da humanidade, torna-se ainda mais evidente com a introdução da computação móvel e ubíqua e suas interfaces, que altera os espaços, estabelecendo dinâmicas de des-re-territorialização. Retomemos, então, o conceito de território informacional, desenvolvido por Lemos (2007), que está ligado a uma concepção identitária de território, “criando um ‘lugar informacional’ que se diferencia do espaço abstrato” (p.129). De acordo com o autor, “O território informacional cria um lugar, dependente dos espaços físico e eletrônico a que ele se vincula” (ibid., p.128) e é configurado por atividades sociais que criam pertencimentos. A junção da mobilidade informacional com a mobilidade física redimensiona os lugares e assim,

Devemos definir os lugares, de agora em diante, como uma complexidade de dimensões físicas, simbólicas, econômicas, políticas, aliadas a bancos de dados eletrônicos, dispositivos, sensores sem fio, portáteis e eletrônicos, ativados a partir da localização e da movimentação do usuário. Essa nova territorialidade compõe, nos lugares, o território informacional. (LEMOS, 2009b, p.33).

As mídias e as tecnologias criam processos de territorialização que produzem e reforçam os sentidos de lugar e transformam o espaço. Essas questões foram aparecendo no campo durante a pesquisa e o movimento teoria-empíria foi constituindo o olhar lançado a elas. A relação entre construção social do espaço e mediação tecnológica ficou clara desde a primeira oficina realizada, em agosto de 2011, quando, numa das atividades propostas fizemos um passeio no entorno da escola, com a finalidade de motivar o grupo a praticar o exercício de olhar para os espaços que circulam a escola e que fazem parte dos itinerários de grande parte dos alunos. O diálogo a seguir exemplifica o objetivo da atividade:

Pesquisadora – Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: quando a gente foi lá na rua fazer essas imagens... vocês conseguiram ver alguma coisa diferente... porque é um lugar próximo da escola, certo? É um lugar que vocês todos conhecem.

Daniel – Posso falar? O parque!

Pesquisadora - Mas Daniel, você nunca tinha visto aquele parquinho?

Daniel – Não.

[todos falam ao mesmo tempo]

Matheus – O lugar que o Daniel anda é da rua da casa dele pra dentro.

Pesquisadora – Ué, gente, mas dependendo do trajeto algumas coisas a gente não vê. Por exemplo, quando eu chego aqui eu venho de metrô...

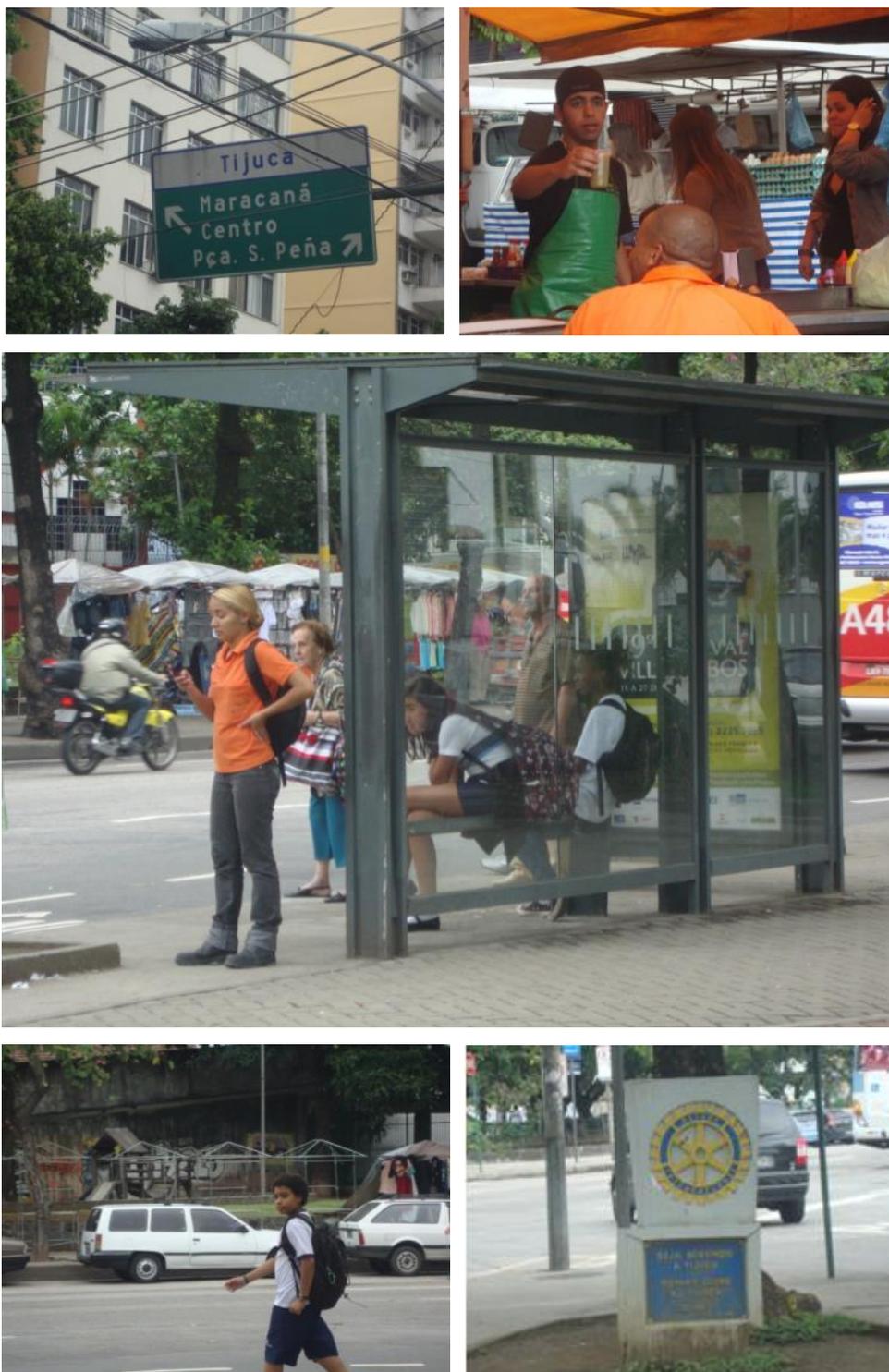
Matheus – Mas você não mora aqui, Daniel mora!!

Ao que tudo indica, o trajeto usual de Daniel – “da rua da casa dele pra dentro”- não tinha ainda lhe dado visão suficiente para enxergar o parque. Foi a proposta de usar o celular – dispositivo que hoje se integra à identidade do jovem e lhe confere status de ator social -

que permitiu a Daniel transformar o espaço em lugar, dotado de sentido. Naquele momento o jovem não tinha um aparelho conectado e isso, de certa forma, limitou sua ação naquele espaço, mas de qualquer modo produziu marcas de sua passagem e construiu um lugar a partir das associações formadas por Daniel, dispositivo móvel, a existência ou não de zona *Wi-Fi*, o parquinho, a turma de alunos, o professor de artes (que acompanhou o passeio), pesquisadoras etc., gerando uma ação somente possível naquela situação e dotou aquele lugar de um sentido próprio inexistente até então.

Matheus, outro jovem participante da primeira oficina, me contou que mora em Duque de Caxias, município que integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, situado na Baixada Fluminense, e que sua mãe trabalha ali perto da escola. Então, ele vai para casa nos finais de semana e durante a semana dorme no trabalho da mãe. Perguntei se ele vai sozinho para a escola e ele me respondeu que quando vem de Duque de Caxias vem sozinho, de ônibus, e salta em frente à pracinha, mas que durante a semana algumas vezes a mãe o acompanha a pé até a escola. Matheus fotografou e filmou muito durante nosso passeio pelo entorno da escola. Algumas imagens remetem à localização do bairro e das ruas como, por exemplo, as fotografias de placas com nomes de ruas e sentidos de direção. Outras flagram instantâneos de personagens que povoam as ruas, como o lixeiro, o feirante e os estudantes. Uma das fotos registra o ponto de ônibus em frente à pracinha, o mesmo ponto que faz parte de sua vida e, assim, se constitui como um lugar de sentido para ele. Aquele lugar tem um significado para além da função objetiva, pois representa o elo com sua casa. Para outros sujeitos a imagem do ponto não é nada, é invisível e está imobilizada pelo não-sentido. O olhar de Matheus, porém, escolhe a imagem do ponto “do” ônibus. Além do sentido de pertença (o “seu” ônibus, o “seu” ponto, o “seu lugar”), podemos também entender essa imagem por sua condição móvel – a imagem está dentro do jovem, a partir de suas experiências na cidade e ele tem a possibilidade de carregá-la no seu celular, sendo ainda uma imagem movente porque está na tela e, trêmula, estabelece uma relação dinâmica com o espaço físico. Há ainda a possibilidade de enviar essa imagem, de postá-la em sua página de relacionamentos, de editá-la, de....

Figura 75. Fotos de Matheus feitas durante o passeio no entorno da escola



Quando projetamos as fotos feitas durante o passeio para que todos vissem, muitas foram as exclamações de espanto, as situações de descoberta, os olhares expandidos sobre os lugares:

Figura 76. Imagens feitas pelos alunos durante o passeio em volta da escola



Luccas – *Cara eu não vi essa bola do Flamengo! Onde tava?*

José Carlos e Rafaela – *Tava na floricultura.*

Pesq. – *Lá na floricultura?*

José Carlos – *Isso, lá do outro lado.*



Luccas – *A foto das palmeiras!!!*

(todos admiraram)

Rafaela – *fui eu que tirei!*



Pesq. – *Como é que você tirou essa foto? (foto tirada do alto)*

Luccas – *Eu tava lá de cima.*

Pesq. – *De cima de onde?*

José Carlos – *Daqueles ferros (do brinquedo da praça)*

Lucas – *Morrendo de medo. Mas tava!*



Pesq. – *Essa foto, como é que vocês tiraram?*

Luccas – *da igreja!*

Luis Felipe – *de dentro da igreja (foto da lateral da escola feita no pátio da igreja)*

Pesq. – *é a visão... do outro lado, né? (todos concordam)*

“Ver do outro lado” talvez seja uma boa metáfora para a experiência que a oficina proporcionou. Tanto para mim como para os jovens alunos. Olhar a contrapelo⁷³, enxergar aquilo que muitas vezes fica oculto ou não é percebido, aguçar o olhar para o outro, para o mundo, para os detalhes que nos cercam, contando com as possibilidades que os dispositivos técnicos trazem.

Não estariam Daniel e Matheus, através das imagens, apropriando-se dos espaços sociais representados pelo parquinho e pelo ponto de ônibus, produzindo sentidos de lugar e reforçando laços com esses lugares? Essas questões suscitaram outros olhares sobre as produções e os discursos dos jovens sujeitos da pesquisa. Suas falas corroboram a ideia de experiências fundadas em lugares, como a da jovem Alessandra, de 14 anos, relatando de forma entusiasmada suas atividades de final de semana:

Ah! Sexta-feira tem um baile na Raia, que vai..que começa 3 horas da tarde, vai até 4 horas da manhã. Muito bom, muito bom! Zoo pra caramba! Sábado tem um baile na Matinha, professora (risos) Baile na Matinha vai até 4 horas da manhã. Ai domingo tem o baile na Raia, na quadra da Raia. Ai, vai de 4 horas da tarde até meia noite, que os polícia num deixa continuar, que segunda-feira tem trabalho. Ai no baile da Raia é muito bom! Ai depois a gente parte pro Salgueiro, atravessa a divisa e chega no Salgueiro, que vai até de manhã.

Vai eu e minhas colegas. A gente se arruma, às vezes eu vou lá pra casa delas, elas sobe, a gente se arruma, toma banho ai parte todo mundo pro baile junto. Ai quando eu tô enjoada dos bailes do morro eu vou pros bailes de outro lugar. Vô pra Congonha, vô pra (???), Guarará, é... Jacaré, é.. eu vou pra esses baile de fora.

Ou ainda a fala de Amanda S., contando que seu lugar preferido na casa é a laje: “Porque tem uma vista muito bonita”.

Essas falas relatam os “seus lugares” e me instigaram a pensar de que maneira a introdução de dispositivos móveis nesses contextos apontaria outros sentidos para esses lugares a partir de apropriações imagéticas e locativas. Percebi também nesse primeiro contato que se trata de uma apropriação caracterizada pelas novas dinâmicas ciberculturais, onde a hibridação de linguagens, a mistura de referências e a estética do *remix* fazem todo o sentido, como exemplifica o pensamento de Alessandra ao relacionar nossa atividade de *flaneurs* com a rua, o carro, o chaveiro vindo de Paris, a fotografia, o celular, a movimentação, o instante, o olhar, seus afetos, e mistura de tudo.

⁷³ Olhar a contrapelo faz alusão ao que diz Benjamin sobre a concepção de história, sugerindo “escovar a história a contrapelo” para buscar uma concepção diferente da “oficial”.

Figura 77. Foto produzida por Alessandra



Alessandra me mostra um chaveiro da Torre Eiffel e conta que um professor trouxe de presente para os alunos da turma. Ela trazia o chaveiro pendurado na alça da calça jeans e em dado momento tirou o chaveiro, achou que tinha “tudo a ver” com nossa atividade, colocou em cima de um carro e tirou uma foto (anotações de campo)

A utilização dos aparelhos móveis na pesquisa proporcionou, então, reflexão e análise a respeito da constituição dos olhares sobre os lugares e sobre a cidade a partir desses usos. Os jovens trouxeram seus olhares sobre os lugares que fazem parte de suas vidas tanto na escola como no seu entorno. Com as imagens produzidas dentro da escola foi criado um vídeo⁷⁴ que exhibe o mosaico de interesses, afetos, significados e preferências daquele grupo em particular. As imagens foram feitas a partir do questionamento sobre os lugares que mais gostam na escola. Um dos grupos de alunos produziu uma história de ação filmada no corredor, que juntou seu desejo de criar uma narrativa de ficção ambientada no lugar que eles qualificaram como algo que faz parte de suas vidas: “*Nós gravamos o corredor porque a gente praticamente fica ali toda manhã, todo dia, a gente passa ali toda hora pras salas de aula, toda vez... [...] É...ai é praticamente obrigatório gravar o corredor, entendeu?*” Muitas imagens foram produzidas também nos arredores da escola. Luccas filma seus passos na rua, em dois pequenos vídeos⁷⁵ que acompanham seu ritmo pelas ruas, através do recurso de câmera subjetiva, quando o olhar da audiência coincide com o olhar do autor. A primeira sequência é produzida no início do passeio que fizemos com o grupo de alunos, quando eles vão correndo para o parquinho e a segunda é feita no caminho de volta para a escola, quando ele registra os passos lentos e sem vontade de voltar às atividades escolares. Essas filmagens estavam “encharcadas” de referências com as quais tínhamos entrado em contato,

⁷⁴ http://www.youtube.com/watch?v=27JF9YqxFVU&feature=plcp&context=C3038f43UDOEgsToPDskLEL2i2bg2c1CkSV_0ymbar

⁷⁵ Os vídeos encontram-se no blog <http://meulugare.blogspot.com/>

através de sites como “Festival do minuto (<http://www.minutefestival.com/festivaldominuto/index.php>), do portal do MvMob (<http://www.mvmob.com.br/>) ou de micrometragens que assistimos diretamente do YouTube, além de noções sobre filmagem e enquadramento que eu lhes havia passado.

Resgatando aqui as ideias desenvolvidas no capítulo 4, que procurou entender o “olhar sobre o olhar” e também o “acabamento realizado a partir do outro representado pela imagem”, é possível entender as mediações dos dispositivos móveis na constituição dos modos de subjetivação desses jovens e na sua relação com os lugares, assim como o lugar dessa mediação nos procedimentos da pesquisa. “As mídias expandem nossa compreensão do mundo e de nós mesmos, produzindo subjetividade. Elas ampliam o genérico ‘outro’ e a relação que estabelecemos com o lugar, dada a visão expandida de outros lugares (pela experiência ou pelas mídias)”, aponta André Lemos (2009b, p.31), fazendo referência ao conceito de “*significant others*” desenvolvido por George Mead. Não seria possível, então, relacionar a visão expandida ao conceito de excedente de visão desenvolvido por Bakhtin, entendendo a mediação das mídias como o olhar que completa o sujeito naquilo que ele sozinho não pode ver?

Acompanhando as imagens feitas pelos alunos, estão suas vozes que nos contam as histórias construídas por suas passagens pela cidade e que marcam os lugares. O baile relatado por Alessandra, a laje, que faz parte das vidas de Amanda e Greicilaine, a pizzaria, onde José Carlos foi no dia anterior e que causa inveja nos colegas, a feira do Largo da Segunda-feira que faz parte da rotina de Rafaela, o supermercado que marca o itinerário de Luccas e assim por diante. Muitos desses lugares são continuamente ressignificados a partir dos usos das mídias. As mensagens de SMS enviadas para marcar encontros, registrar chegadas ou dar notícias são um exemplo.

Pensar de que modo os aparelhos móveis transformam o espaço pela introdução da tecnologia que possibilita fluxos de controle e acesso à informação me ajuda a dialogar com aquilo que apareceu no campo empírico, estabelecendo relação entre teoria e empiria. No decorrer do estudo, a relação que envolve espaço, lugar, mobilidade, comunicação e educação se apresentou de forma significativa. Os discursos – orais e imagéticos - dos jovens, enunciados ao longo das oficinas apontam a importância dos lugares que marcam sua relação com a cidade.

Figura 78. O frontão da igreja, fotografado por Amanda



Figura 79. Luiz Felipe fotografou a praça ao lado da escola



Lemos (2009d) aponta a mobilidade e a localização como duas dimensões fundamentais da cibercultura e observa que as mídias locativas aliam, paradoxalmente, essas duas instâncias. O termo “mídias locativas” foi criado por artistas para referir-se a projetos não comerciais que utilizam tecnologias e serviços baseados em localização. De acordo com o autor,

Podemos definir as mídias locativas como dispositivos, sensores e redes digitais sem fio e seus respectivos bancos de dados “atentos” a lugares e contextos. Dizer que essas mídias são atentas a lugares e a contextos significa dizer que elas reagem informacionalmente aos mesmos, sendo eles compostos por pessoas, objetos e/ou informação, fixos ou em movimento (LEMOS, 2009d, p.2).

O paradoxo mencionado pelo autor está no fato de que mobilidade, entendida como des-locamento, pode num primeiro momento dar a entender que a mobilidade apaga o lugar. Mas, como já discutido, o deslocamento cria novas territorializações e novos sentidos de lugar, expandindo nossa percepção espaço-temporal. É nessa perspectiva que o uso dos dispositivos não enfraquece ou apaga o sentido de lugar, mas ao contrário, reforça a dimensão locativa. A primeira pergunta feita ao interlocutor de uma chamada por intermédio do aparelho celular é “onde você está?”, trazendo a marcação de lugar para a conversa telefônica. Com as possibilidades de geolocalização, essa dimensão fica ainda mais evidente e os lugares assinalados remetem aos fluxos informacionais em mobilidade nos espaços urbanos. As imagens abaixo foram produzidas nos deslocamentos dos sujeitos e marcam os lugares através de imagens, informações e posições georeferenciadas.

Figura 80. Os registros feitos dentro do ônibus e nos locais visitados marcam os lugares, criando territorializações



Figura 81. Imagem feita durante a visita à Fortaleza de São João



Figura 82. Imagem feita durante a visita ao Museu da República



Ao publicar uma mensagem no Facebook, a maior parte de seus usuários faz questão de adicionar sua localização, especialmente se a postagem é feita em mobilidade. A localização é, assim, um valor social agregado às ações de compartilhamento de imagens e textos e pode atestar a passagem do sujeito pelos lugares. A escolha de deixar ou não aparente sua localização está ligada ao *status* ou ao valor afetivo conferido a determinado lugar ou ao sentimento de pertença suscitado pela localização. Jovens que marcam os lugares percorridos em passeios feitos com a turma da escola, em passeios realizados em seu tempo livre ou nas imagens de seus cotidianos, em suas casas, ruas, bairros, estão comunicando e deixando claro a importância dada a estes locais e às ações ali realizadas.

Ao considerar que nossa experiência é fundada em lugares e que as mídias têm papel fundamental na produção de sentidos de lugar, expandindo nossa percepção espaço-temporal, podemos entender, como aponta Lemos (2009b), que o uso do celular assume valor social e é usado para compartilhar momentos e lugares, reafirmando o caráter locativo das mídias móveis. Scifo (2005), citada por Lemos ajuda a entender que:

Mais do que o enfraquecimento de um “senso de lugar”, a câmera do celular propicia a multiplicação de conexões entre diferentes espaços físicos e sociais. Seu uso parece responder a uma necessidade, por parte dos usuários, de inserir suas relações sociais num contexto e também de se apropriar visualmente de seus espaços sociais. (SCIFO, 2005, p.373, apud LEMOS, 2009c, p.32)

7.2. Deslocamentos e trajetos

*Quando eu estiver velho, gostaria de ter no corredor da minha casa
Um mapa Pharus de Berlim
Com uma legenda
Pontos azuis designariam as ruas onde morei
Pontos amarelos, os lugares onde moravam minhas namoradas
Triângulos marrons, os túmulos
Nos cemitérios de Berlim onde jazem os que foram próximos a mim
E linhas pretas redesenhariam os caminhos
No Zoológico ou no Tiergarten
Que percorri conversando com as garotas
E flechas de todas as cores apontariam os lugares nos arredores
Onde deliberava sobre as semanas berlinenses
E muitos quadrados vermelhos marcariam os aposentos
Do amor da mais baixa espécie ou do amor mais abrigado do vento.*

Walter Benjamin

O mapa da memória afetiva traçado por Benjamin traz novamente o sentido de lugar como apropriação dos sujeitos e aponta uma cidade construída não só pelos lugares marcados, mas nos trajetos que imaginamos.

No estudo empreendido com crianças e jovens sobre seus modos de viver a/na complexidade das cidades, Lucia Rabello de Castro (2004) apresenta no livro “A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro” os modos como esses sujeitos se apropriam da cidade e também a constroem. No capítulo dedicado à circulação pela cidade, a autora aponta

que esta é condição do viver urbano e que ao circular pela cidade, crianças e jovens expandem suas possibilidades subjetivas, podendo recriar a si mesmos e ao mundo. “Entre idas e vindas dos percursos que se fazem na cidade, os espaços vão se construindo de outra maneira investidos pelos sujeitos, elementos de um passado vivido e vislumbrante do que está por vir” (ibid., p.71). Para a autora, porém, essa circulação não se faz de maneira aleatória, já que os lugares escolhidos, quando, como e com quem se está, são fatores que estão condicionados à idade, grupos sociais e econômicos, aspectos culturais etc. “Os interesses, os valores, as crenças delineiam, então, os trajetos dos sujeitos na cidade, recortando para cada um uma cidade possível, dentre muitas” (ibid.).

A autora aponta que crianças e jovens deslocam-se pela cidade com restrições, impostas pela idade: “[...] a cidade, como obra dos adultos, reflete a divisão social do trabalho onde casa e escola são os lugares *onde a criança deve estar*, enquanto as ruas, ou a cidade de maneira geral, são os lugares onde só os ‘maiores’ têm circulação livre” (ibid., p.73, grifos da autora). O trajeto casa-escola é, na maioria das vezes, o único possível para os “jovens mais jovens” e está ligado à prospecção de futuro no qual a escola representa a possibilidade de mobilidade social.

Em minha conversa com um grupo de alunos, em 2011, a maioria contava que o principal trajeto percorrido durante a semana era, de fato, aquele entre casa e escola. Alguns relatavam a ida ao supermercado e, esporadicamente, as “saídas do roteiro” nos finais de semana, que incluíam bailes e *shoppings*. Notava-se fortemente o orgulho de alguns que diziam andar sozinhos por esses caminhos. Esse fato opõe-se à imagem de movimento atribuída aos jovens em geral e reforça a noção de circulação limitada dos “jovens mais jovens”, como os sujeitos deste estudo.

Castro (2004) destaca ainda o controle social exercido pelos padrões de consumo aos quais os jovens estariam submetidos, que conferem aos espaços valores através de imagens, onde a juventude passa a ser celebrada por sua condição de movimento e errância. Porém, continua a autora, “Se o deslocamento pode significar capital simbólico pelo acesso que facilita aos equipamentos culturais, de educação e de lazer, insere-se também como condição de subjetivação de novas formas de controle social” (p. 83), onde tudo é transformado em mercadoria. Dessa forma, o desejo de estar em todos os lugares e experimentar todas as novidades estaria relacionado à diversidade de uma cidade “estetizada para atender ao gosto das classes abastadas” (ibid., p.84), enquanto que para os jovens pobres estão reservadas as frustrações, a vigilância e, muitas vezes, a humilhação de se verem posicionados como infratores e delinquentes.

Os jovens desse estudo, em sua maioria, não se enquadram à condição de risco, contando com estruturas mínimas que lhes asseguram o acesso ao estudo e a condições familiares equilibradas, mas fazem parte de uma parcela da população que tem a mobilidade limitada por condições econômicas e sociais. Talvez o desejo de estar em todos os lugares possa, então, ser preenchido pela navegação *online*, ainda mais se essa navegação acontece a partir de uma portabilidade que permite a conexão contínua. Em certa ocasião, conversando com Inês e Gabriel, alunos do sétimo e oitavo anos eles me contam que é muito bom ter um “celular com Android” e o jovem explica o motivo: “*posso entrar na internet a qualquer hora, de onde estiver!*” E a internet é o mundo aberto, com todas as possibilidades de trajetos, com todos os espaços e lugares acessíveis. Porém, o que se observa também é que essa navegação se dá por espaços de afinidade, de relação próxima ou sentimento de pertença. As próprias conversas nas redes sociais, se por um lado expandem os círculos de relações, por outro se dão majoritariamente através de laços afetivos, com amigos e conhecidos, como relatam os jovens dessa pesquisa.

O sociólogo e antropólogo José Guilherme Magnani (2002, 2003), ao pesquisar as dinâmicas de sociabilidade nas grandes cidades, trabalhando com cultura popular e lazer na cidade, se vale da categoria “pedaço”⁷⁶ para fundamentar teórico-metodologicamente seus estudos e para entender as apropriações do espaço urbano por moradores da periferia de São Paulo.

Magnani aponta o “pedaço” com algo que está entre a rua e a casa ou entre o público e o privado, que não é nem o lugar da família, dos parentes, nem o lugar do estranho, do anonimato, mas o lugar dos colegas, dos “chegados” (id., 2002, p.12). O autor faz referência a Roberto DaMatta para quem “casa” e “rua” são categorias sociológicas que se revelam pelo contraste e oposição de uma em relação à outra. “Assim, se a *casa* está, conforme disse Gilberto Freyre, relacionada à senzala e ao mocambo, ela *também* só faz sentido quando em oposição ao mundo exterior: ao universo da *rua*” (DAMATTA, 1997, p.15, grifos do autor). O pedaço, então, seria o *intermezzo* que é constituído tanto por elementos físicos - um território demarcado - quanto por uma rede de relações que se estende sobre esse território. Se, como apontado na pesquisa de Magnani, bares, lanchonetes, campo de futebol etc. delimitavam lugares de encontro, para “ser do pedaço” era preciso estar numa “rede de relações que combina laços de parentescos, vizinhança, procedência, vínculos definidos por

⁷⁶Além da categoria “pedaço”, Magnani desenvolve as categorias de “mancha”, “trajeto”, “pórtico” e “circuito”. Para mais informações, ver Magnani, 2002.

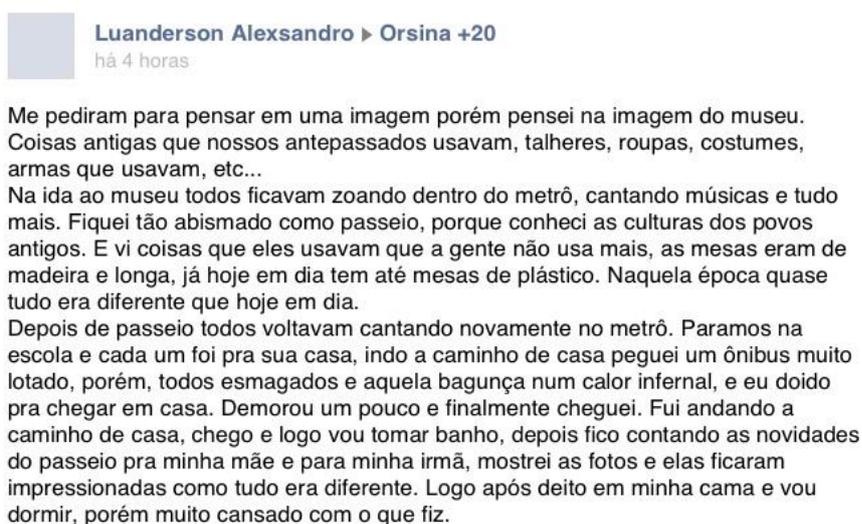
participação em atividades comunitárias e desportivas etc.” (MAGNANI, 2002, p.21). Dessa forma o autor observa que

Para além da soleira da casa, portanto, não surge repentinamente o resto do mundo. Entre uma e outro situa-se o espaço de mediação cujos símbolos, normas e vivências permitem reconhecer as pessoas diferenciando-as, o que termina por atribuir-lhes uma identidade que pouco tem a ver com a produzida pela interpretação da sociedade mais ampla e suas instituições. (MAGNANI, 2003, p.117)

A partir de sua relação com o campo de pesquisa, o antropólogo apresenta a ideia de que o pedaço não é somente marcado por relações de vizinhança e nem sempre os frequentadores dos lugares de encontro e lazer que fizeram parte do seu estudo se conheciam, mas se “*reconheciam* como portadores dos mesmos símbolos que remetem a gostos, orientações, valores, hábitos de consumo e modos de vida semelhantes” (MAGNANI, 2002, p.22, grifo do autor).

Outro conceito utilizado pelo pesquisador em seus estudos foi o de trajeto, que é entendido como um caminho não aleatório até o pedaço ou no interior de manchas⁷⁷. Está, portanto, ligado à forma de uso do espaço e à necessidade de deslocamento, além de possibilitar escolhas e aberturas a outros pontos no espaço urbano. A fala de Alessandra, já transcrita mais acima, relatando seu itinerário pelos bailes do morro ou as postagens de Luanderson, reproduzidas abaixo, remetem tanto à produção de sentidos de lugares como aos trajetos percorridos entre os lugares. Na primeira publicação, embora não tenha sido pedido ou mesmo sugerido, o jovem faz sua narrativa a partir dos trajetos percorridos pela cidade, além de assinalar o movimento passado-presente.

Figura 83. Publicação de Luanderson narrando seus trajetos



⁷⁷ Manchas têm uma base mais ampla, “permitindo a circulação de gente oriunda de várias procedências e sem o estabelecimento de laços mais estreitos entre eles” (MAGNANI, 2002, p.22).

Figura 84. Outra narrativa do jovem, marcando trajetos e lugares

Luanderson

hoje eu a saída da escola foi às 12:00 horas. Saindo de lá, fui traçando minha trajetória até o ponto de ônibus, esperei e esperei. Até que ele chegou, estava muito cheio porém bastante calor. Fiquei pensando pois alguns dias atrás estava muito frio, que clima é este? Que muda do nada. Fiquei em pé esperando chegar ao meu ponto, estava muito aflito naquela muvuca de pessoas apertadas, demorou um pouco, e finalmente CHEGUEI!. Na subida da rua de minha casa me deparo com uma senhora carregando umas bolsas bem pesadas, logo em seguida me ofereço pra ajudar, ela aceita. Levo as coisas dela até sua casa bem antes da minha, ela me pede obrigado, e assim vou subindo pra casa.

Curtir · Comentar · Seguir publicação · há 20 horas próximo a Andaraí

As escritas assinalam os trajetos e os lugares que fazem sentido para o jovem, como quando ele destaca CHEGUEI!, em caixa alta, mostrando o quanto a proximidade com sua casa marca um lugar que lhe transmite segurança e ao qual ele vincula um sentido de pertencimento. O trajeto escola-casa que aparece nas narrativas dos alunos é “quebrado” pelas narrativas geradas em nossos passeios com os grupos de alunos e pelas atividades propostas durante as oficinas, trazendo a diversidade de olhares sobre os espaços urbanos e abrindo espaço para situações de construção de conhecimento. A circulação e os deslocamentos passaram a fazer parte de nossas ações pedagógicas e colocaram os jovens alunos, mesmo que momentaneamente, na posição paradigmática de nômades, ao vagar fisicamente pela cidade⁷⁸.

A pesquisadora Kátia Almeida Tracy (2006), no texto “Nomadismos metropolitanos”, discorre sobre culturas juvenis a partir do estudo com jovens urbanos em seus percursos de lazer noturno, apontando as marcas identitárias que se constituem a partir de estilos, nomadismos e “lugarizações” praticados por jovens de Porto Alegre. A autora utiliza o termo ‘lugar’ ligado “à ocupação que se faz, ou o destino que se dá ao espaço como ‘marcadores culturais’” (p.203, grifos da autora). A movimentação, que caracteriza a adjetivação “nômade” frequentemente imputada aos jovens, é relatada nesse estudo que ressalta também a comunicação como fator fundamental nas relações estabelecidas.

No interior dos carros em movimento, nas pequenas rodas que se formam no posto, nas portas e [...] até mesmo no interior das boates, o celular é instrumento fundamental ‘para o uso dos nômades que têm de estar constantemente em contato. Um dos jovens entrevistados no posto de gasolina aponta o papel estratégico do celular no contexto da *pré-night*: ‘celular não é pra conversar, é pra se achar. É pra usar na hora, é instantâneo’ (TRACY, 2006, p.118)

⁷⁸ A relação do jovem com a cidade é foco de alguns estudos que também apresentam uma discussão em torno da ideia de deslocamento e nomadismo. Dentre os diversos estudos nesse sentido, destaco aqueles desenvolvidos pelo O *Observatório Jovem*, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Federal Fluminense e coordenado pelo professor Paulo Carrano. <http://www.uff.br/observatoriojovem/>

A passagem acima ressalta elementos constitutivos das subjetividades juvenis na contemporaneidade, que dizem respeito ao desejo de estar conectado com todos, o tempo todo. Nesse contexto, o celular possibilita e favorece essas práticas. As urgências de se informar imediatamente e de ter a possibilidade de se comunicar e de estar simultaneamente participando de diversas redes (de amigos e de acontecimentos) constituem-se hoje como formas de estar no mundo (e nas cidades) que não admitem as separações de tempo e de espaço. O deslocamento vem, então, acompanhado da conexão contínua.

Em seu texto, Tracy aponta uma relação íntima entre juventudes urbanas, nomadismo e mobilidade, observando que “O nomadismo juvenil contemporâneo caracteriza-se pelo conjunto de práticas espaciais que transformam ‘lugares’ como postos de gasolina, calçadas, parques, ruas etc. em experiências de deslocamento e não de fixação” (ibid., p. 207). Embora não tenha sido objeto de atenção da autora, poderíamos pensar na potência desses lugares quando transformados em *hotspots*, ou pontos de acesso para conexão com a internet. Os pontos de acesso espalhados pela cidade se configuram hoje como oásis para os nômades tecnológicos.

Se para Deleuze, citado por Lemos (2007), a vida do nômade é o *intermezzo* e o que vale é o que está entre os pontos de parada, o nômade tecnológico não quer abandonar os pontos e busca o território informacional, onde eles podem se conectar. “Fisicamente ele se desloca entre pontos para, eletronicamente, poder passear pelo ciberespaço”. (LEMOS, 2007, p.132).

Bourdin (2001) observa que “O indivíduo contemporâneo tem necessidade de localizar sua ação, sobretudo quando ele coopera com outros. Para que isso seja possível em nossas sociedades, importa que a passagem de um lugar a outro seja fácil” (p.221). A passagem entre lugares pode, então, ser resignificada pelos usos dos dispositivos móveis, alterando nossa relação com a cidade, como veremos a seguir.

7.3. Ressignificando a cidade: olhares, localizações e mobilidade

A cidade se espelha em milhares de olhos, em milhares de objetivas.
Benjamin

Oh! Sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam pra contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, spleenéticas, snobs, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem pinga de sangue...

João do Rio

As palavras de João do Rio traduzem a alma das ruas e a alma carioca, entrelaçando materialidade e subjetividade na descrição das ruas, de seus passantes e moradores. Os versos e bordões dos ambulantes, as diversas sonoridades - da missa do Galo ao “abre-alas” dos cordões -, os diversos tipos de profissionais - de mercadores de livros a ‘urubus’ -, os cheiros, as imagens e mensagens, o frenesi e a preguiça; tudo entrelaçado, revelando os sentidos construídos numa rede de diversos atores. As ruas, assim descritas por João do Rio, assinalam o social que é formado pelas associações e articulações dos diversos elementos evocados pelo autor.

Em palestra proferida no Seminário Internacional “Cidades: Futuros Possíveis”⁷⁹, André Lemos (2010b) levanta a questão de que ao falar em futuro das cidades normalmente nos reportamos a espaços abstratos, construídos por discursos turísticos, urbanísticos etc. tornando as cidades invisíveis. Nesse sentido deixamos também de pensar nos lugares, e para o autor, “a experiência na cidade são os lugares que assinamos”. Essa ideia de assinatura permite ver as articulações produzidas nas cidades, numa perspectiva que olha de baixo para cima.

Estar no local consumindo, produzindo e compartilhando informação constitui o ineditismo que o nosso tempo proporciona, a partir das tecnologias telemáticas, e produz rastros que indicam nossa relação com a cidade. Os jovens que moram nessa cidade assinam apenas algumas partes dela. São suas pequenas assinaturas que podem ser entendidas como o social, na perspectiva da TAR. As diferenças de acesso, como já discutido nesse trabalho, limitam as produções e precisamos politizar essa questão, mas o fato é que a mobilidade é ampliada com os usos das mídias móveis em conexão e isso reflete uma nova concepção de espaço urbano.

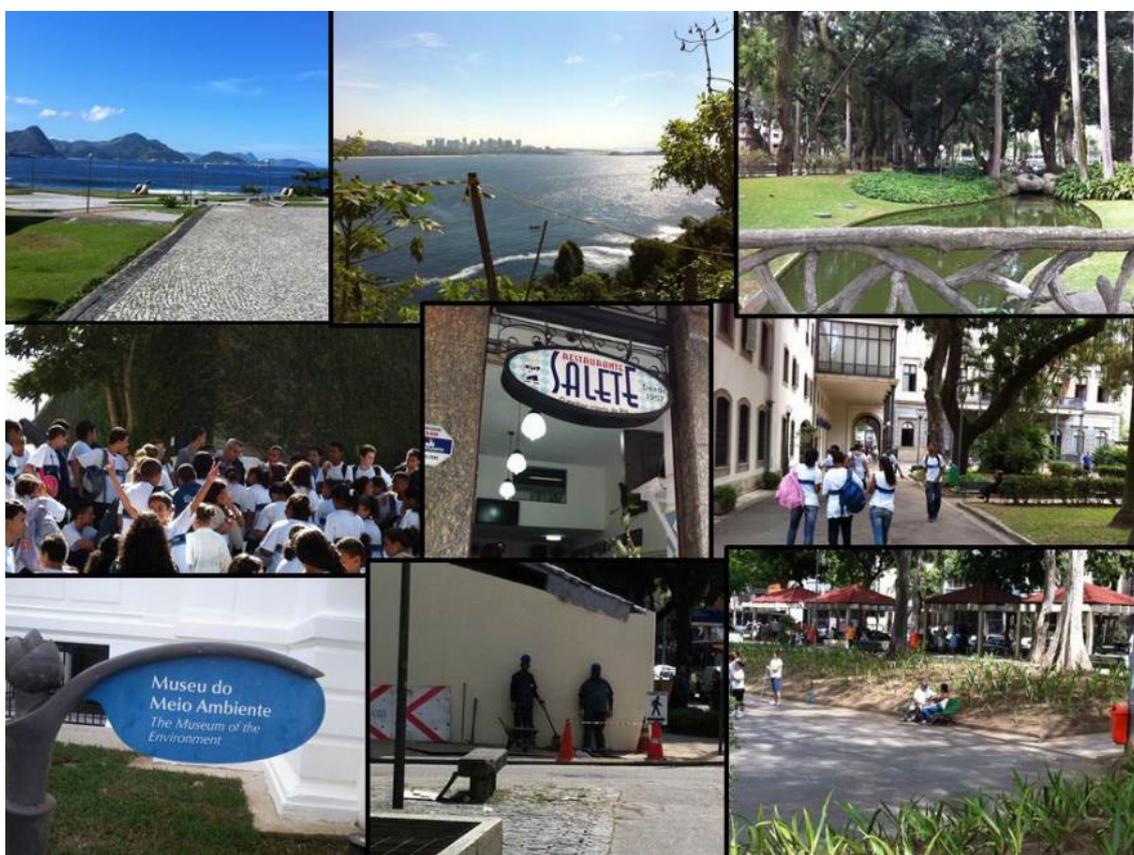
Como já foi assinalado também, as mídias alteram os espaços. A imprensa, o cinema, a tv, o rádio e também as mídias pós-massivas. As cidades se constituem nas representações

⁷⁹ Realizado em 2010, na Casa da Ciência, UFRJ.

midiáticas e a visibilidade proporcionada pelas mídias contribui para torná-las invisíveis, na medida em que são visões “de cima”, generalizantes. Por outro lado, as imagens e vídeos caseiros cada vez mais abundantes, que são compartilhados nas redes e que também conseguem se inserir nas grandes mídias, poderiam dar visibilidade aos lugares a partir das assinaturas feitas.

As diversas imagens produzidas pelos jovens durante o estudo nos falam dessas assinaturas e o meu desejo seria trazê-las todas aqui, sem legenda ou explicação, mas o espaço me limita e trago apenas uma amostragem ao longo da Tese.

Figura 85. Mosaico com imagens feitas pelos alunos: “lugares assinados”



O parquinho, a feira, os mendigos, a obra, o museu, o jardim, a praça, e todos os outros pontos flagrados pelos alunos em nossas andanças pelas ruas trazem a força do lugar para as narrativas dos jovens. Essas narrativas são colocadas em movimento a partir das redes. De acordo com John Urry (2011), “[...] as pessoas criam narrativas de seus movimentos, que são postadas, e outras pessoas respondem a elas”. Foram essas dinâmicas que aconteceram a partir da segunda oficina (*Olhares sobre a cidade*) e culminaram na oficina de crônicas.

Os celulares e suas câmeras permitiram aos jovens o olhar de *flâneur* que revela a cidade e seus “lugares” a partir das redes de actantes construídas nessas passagens e elaboraram outros textos sobre a cidade, escritos com signos da linguagem hipermídia, trazendo novas possibilidades de construções sociais, pedindo também outras abordagens para seu entendimento. A conexão em mobilidade permitiu a comunicação, o compartilhamento e também a aprendizagem contínua, fora dos espaços tempos escolares.

A hibridação de linguagens associada à mobilidade ubíqua produz rearranjos urbanos que incidem sobre as formas de socialização dos sujeitos, sobre suas subjetividades e processos cognitivos. Os pontos de conexão e os usos de celulares e *smartphones* pelos sujeitos em seus deslocamentos pela cidade caracterizam uma nova apropriação do espaço urbano, redefinindo as dinâmicas e a própria noção de espaços públicos e privados e reconfiguram nossa relação com a cidade. É comum observarmos nos ônibus, vagões de trem ou de metrô muitas pessoas jogando, “teclando”, postando mensagens escritas e imagéticas, lendo ou ouvindo música a partir de seus dispositivos portáteis. Schäffner (2011), discorrendo sobre telefonia e imagem digital aponta para a construção de novas arquiteturas:

Embora pareça completamente desconectado do espaço arquitetônico, o celular está envolvido em uma nova arquitetura. A “célula” do celular não é mais a cabine [telefônica]. A nova célula é a arquitetura virtual gigante e com antenas: situadas nas esquinas de células hexagonais que elas formam, o alcance das antenas cobre todo o espaço da comunicação celular (p.203)

Essa arquitetura formada por fluxos de informações indica a produção de lugares e o caráter locativo das mídias móveis ubíquas, que produzem novas territorializações, deixando rastros e facilitando nossas “assinaturas” pelos lugares. São novas urbanidades constituídas em uma cidade, que agora mostra uma nova “alma”. Assim, se na cidade industrial as mídias massivas marcavam o espaço urbano, como é apresentado nas crônicas de João do Rio ou nos escritos de Benjamin, na cibercidade contemporânea, uma nova relação entre os meios massivos e as mídias de função pós-massiva (LEMOS, 2007, p.124) nos leva a viver outras experiências na cidade.

Em nosso passeio até a Praça Afonso Pena, um dos alunos vai guiando um grupo de alunos pelo GPS do celular e registrando nossa passagem pelos lugares, transformando a experiência de transitar pela cidade, gerando um novo sentido de uso do espaço.

Figura 86. O GPS guia um grupo de alunos em nosso passeio



Outra possibilidade de estabelecer marcas do ciberespaço no espaço urbano são os QR Codes, inscrições gráficas que funcionam como códigos de barra e reúnem informações que podem ser acessadas utilizando-se o aparelho celular por meio de escaneamento a partir da câmera fotográfica. Em nossa experiência com a produção de informação que poderia ser acessada através dos códigos, ficou clara a intervenção no espaço tanto quanto a dimensão de resgate da memória social e ação política inscrita no resgate da história da escola e do bairro. A mídia, assim, possibilitou novamente a apropriação do espaço, “contrariamente do que se dizia, que essas tecnologias levam justamente a você perder essa dimensão do espaço” (LEMOS, 2009a, p.144).

As apropriações e reconfigurações aparecem nas diversas atividades realizadas durante o estudo, apontando os territórios informacionais onde pessoas estão conectadas entre si e conectadas às informações, à materialidade dos objetos e aos ambientes. A imagem abaixo, que refere-se à proposta de produção a partir do tema “Arte nas ruas”, é de autoria de Sara, aluna da sétima série, em 2012.

Figura 87. Publicação de Sara para o tema “Arte nas ruas”



A imagem produzida por Sara e seu dispositivo, e compartilhada no Facebook, redimensiona o lugar pelo fluxo de informação e pelos agenciamentos produzidos. A leitura que essa publicação permite, aponta alguns elementos interessantes de serem analisados. O grafite criado na porta de um estúdio fotográfico retrata o fotógrafo e sua máquina e nos faz pensar que as mediações da máquina fotográfica e do celular aproximam e ao mesmo tempo distanciam as ações representadas pelo grafite e aquela produzida na associação entre a aluna, seu dispositivo e a rua. Entre a máquina do fotógrafo e o celular estão o território informacional e as possibilidades de compartilhamento imediato, e mais ainda, está o desejo e a quase compulsão de fotografar e compartilhar, que marca hoje nossas subjetividades a partir da possibilidade real de fazê-lo. O texto escrito pela jovem faz referência às suas experiências de vida, como a recente ida ao museu e o olhar atento à procura por formas artísticas presentes nas ruas. Assim, diversos elementos configuraram essa ação. O lugar ressignificado e a informação imediatamente compartilhada foram possíveis pela mediação técnica.

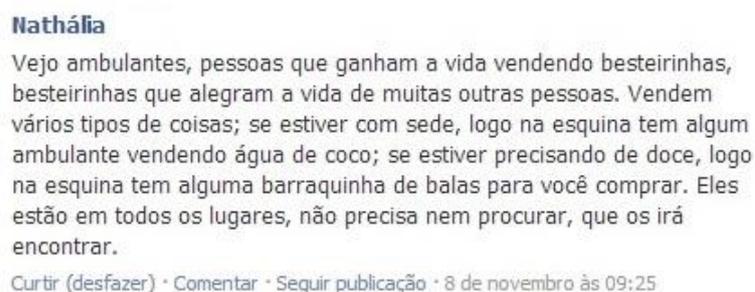
Minha busca, aqui, é entender a construção social do espaço urbano a partir das mediações das tecnologias de comunicação móvel, que favorecem, por sua vez, práticas de aprendizagem e ensino. Assim, compreendo que a cidade, tomada como lugares assinados, vai muito além de uma concepção abstrata do espaço, mas é feita de apropriações e inscrições.

As publicações de Luanderson e de Nathália sobre vendedores ambulantes evocam a “alma encantadora” de uma cidade que, mesmo já tendo perdido um pouco o encanto de suas ruas, continua podendo ser descrita por seus pequenos mistérios, suas misérias e tesouros. São detalhes captados pelas lentes de celulares e compartilhados pelo acesso às redes.

Figura 88. Publicação de Luanderson sobre o tema “Vendedores ambulantes”



Figura 89. Publicação de Nathália sobre o tema “Vendedores ambulantes”



A conversa com Stephanie e Laura também aponta para olhares que captam a cidade e a mediação constituída na e pela cultura.

Stephanie- *tem várias coisas lá onde eu moro, de imagens assim, professora.*

Laura – *perto da minha casa também tem.*

Stephanie – *tem várias imagens, professora. Porque lá os caras desenham nas paredes. Eu achei essa aqui muito linda. Ai eu botei assim no facebook: “um anjo protegendo a gente nas ruas”*

Laura – *ô professora, a sra. chegou a ver aquela novela “Cheia de Charme”?*

Pesquisadora – *algumas vezes.*

Laura – *chegou a ver o pichador que tinha num tipo uma galeria?.*

Pesquisadora – *ahã*

Laura – *então, perto da minha casa tem um negócio desse. Indo pela Santa Clara, sobe pela praça [?], lá em Copacabana. Ai você vai olhando, assim, pelas paredes.*

Figura 90. O anjo flagrado por Stephanie



Acidade é o que vemos dela e os lugares que nela habitamos, mesmo que provisoriamente. As molduras físicas e virtuais nos conferem olhares próprios e singulares e os sentidos criados a partir de nossa experiência desenha uma cartografia que se move a cada novo evento. Foi também intensão desse estudo enxergar essas cidades que os olhos juvenis captam e revelam, e entender as mediações que a contemporaneidade oferece para a constituição desses olhares, considerando que a atenção a eles pode contribuir para pensar a escola como lugar de sentido.

Apesar de morarem no Rio de Janeiro, muitos dos jovens que participaram do estudo nunca tinham ido à Urca, ao Jardim Botânico, ao Catete e talvez nem mesmo ao Centro ou circulado por alguns espaços próximos da escola e, portanto, aqueles não eram ainda lugares na sua cidade. Somente a partir da experiência vivida, quando eles “assinaram” sua passagem e “carregaram” os lugares consigo através de imagens, das marcas de geolocalização em seus dispositivos, da memória, do conhecimento adquirido, dos olhares registrados, da

sensibilidade e afetividade aguçada, a Urca e o Catete passam a fazer parte de seus mapas e roteiros, lembrando a ideia de lugares emocionalmente vividos (Maffesoli).

Julieta Leite observa que:

O desenvolvimento da informação ambiente vinculado às dinâmicas sociais urbanas tem um importante papel no uso e na valorização dos espaços da cidade. Uma vez que a informação digital se reporta e passa a fazer parte dos espaços públicos, ela permite novos canais de interação e o registro de informações sobre a cidade e seus habitantes. A conjugação da rede do ciberespaço ao espaço urbano pode assim proporcionar um retorno à experiência do lugar, do interativo, do tátil. Neste ponto de vista, o espaço público da ubiquidade aumenta o potencial de construção de novas formas de experiências espaciais coletivas. (LEITE, 2008, p.109).

Na obra de Walter Benjamin vários textos são dedicados a representar a cidade como espaço de experiência sensorial e intelectual. De acordo com Willie Bolle (2000), um dos principais estudiosos do trabalho de Benjamin, ao ler essas obras como “uma constelação de retratos urbanos”, com seus conflitos e ludicidades, o que vemos é uma superposição de cidades concretas (Berlim, Paris e Moscou, entre outras) que ajudam a construir “a Metrópole Moderna enquanto imagem mental” (p.272). Ao unir escrita e cidade, a metrópole moderna é apresentada por Benjamin como “uma aglomeração de textos: placas de trânsito, outdoors, sinais, letreiros, tabuletas, informações, anúncios, cartazes, folhetos, manchetes, luminosos – uma gigantesca constelação de escrita” (BOLLE, 2000, p.273). Esse mosaico faz lembrar as imagens de Nova York ou as charges da virada do século XIX para o século XX, que enfatizam a sobrecarga sensorial de cidades movimentadas e em movimento, apresentadas no texto de Bem Singer (2004), reproduzidas adiante.

As mudanças ocorridas com o crescimento das cidades, o desenvolvimento dos transportes, da indústria e o surgimento de diversos sinais que traduziam uma modernidade estampada nos luminosos, transformaram tanto as experiências dos indivíduos como seus desejos, instaurando novas sensibilidades e novas demandas. Naquele cenário, as ideias de movimento, aceleração e exposição traduziam as novas relações que se inauguravam entre os sujeitos e o mundo, trazendo a noção do efêmero, do instante capturado pelo obturador da câmera fotográfica, ou do momento reproduzido nas escuras salas de cinema (FERREIRA, 2008).

Figura 91. Times Square, Nova York, 1909
Fonte: Singer, 2004



Figura 92. Cartum na revista Punch, 1987:
“Como anunciamos agora. F: Singer, 2004



De acordo com Bolle (2000), o conflito com essa “escrita da cidade”, na visão de Benjamin, deve ser encarado também como possibilidade de estar aberto às novas modalidades. “Benjamin tenta imaginar como seria a poética do futuro. Tecnicamente falando, suas especulações sobre a ‘escrita imagética’ e a ‘escrita de trânsito universal’ foram respondidas pelo desenvolvimento recente das escritas eletrônicas” (p.276), com a ressalva de que “a nova poética não pode prescindir da experiência do passado” (ibid.).

Que novas escritas poderíamos pensar hoje mediadas por outros instrumentos e outros olhares, outros arranjos? “Perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução”, observa Benjamin (1995, p.73), me remetendo tanto à ideia de “viver a cidade como experiência” como à de “aprendizagem como experiência”. Aprender na cidade pode representar a ideia de aprender continuamente, sem espaços delimitados e tempos aprisionados, como de fato ocorre na vida. E se tornássemos esse o nosso modo “oficial” de aprender, sem as amarras que os espaços-tempos escolares nos impõem? Não é o rompimento com as instituições e estruturas sociais o que proponho. Muito mais simples que isso, é a inserção de práticas que já estão cotidianamente “coladas” aos modos de ser e de aprender dos sujeitos contemporâneos.

Nos arranjos ciberculturais de deslocamento em conexão a presença dos dispositivos apresenta outros modos de se relacionar com a cidade, com o conhecimento, com o prazer, com o espaço e o tempo, como aparece nas falas dos jovens, referindo-se ao uso dos aparelhos celulares conectados:

Nathália - *qualquer hora que você precisar, estiver em qualquer lugar e você precisar entrar na internet você pode!*

Luanderson – *tem mapa também!*

Nathália - *é, tem mapa! E se você precisar saber o significado de alguma palavra que você viu, pesquisar alguma coisa que você viu na rua...*

Luanderson – ***é um mini computador no bolso!***

Nathália – *exatamente!*

Nathália – *tem como você se divertir também. Tá lá dentro do ônibus, sem nenhum livro pra ler. Se você tiver esse celular, você tem como jogar, se divertir...*

Se o computador representa hoje o acesso à informação, ao conhecimento e ao divertimento, ter um “mini computador de bolso” (que não é mini na potencia) adquire um valor simbólico e real em nossa sociedade, podendo significar a inserção em uma zona de possibilidades sociais assim como o aumento no interesse para o aprendizado. Nesse contexto, os depoimentos da professora Silvia em duas ocasiões dimensionam a experiência que vivenciamos com os alunos dentro e fora da escola, durante as oficinas. O primeiro testemunho foi dado numa conversa que tivemos no final de 2012, após o encerramento da oficina “Cronistas da Cidade”:

Quando você traz pra sala de aula a tecnologia, o aluno se motiva, ele é mais criativo... ainda mais esse trabalho, que a gente sai da escola, a gente visita.. tem várias atividades culturais. Nós saímos, fomos à rua... então o aluno.. elenem conhecia o bairro e passou a conhecer! Ele nem conhecia o entorno, não conhece nem sua própria escola, não sabe o espaço da sua própria escola! Ele começou a conhecer. E você vê, quando os alunos desceram pra fotografar, o grafite da escola, eles falaram “nossa, eu não tinha percebido esse grafite aqui”, “olha esse detalhe”, “olha aqui o bairro”, “a história dessa igreja”, “a história das estátuas”. Eles pesquisavam. Então, tudo contribuiu para o lado criativo. O meu foco é língua portuguesa, mas eu pude observar que eles conseguiram aliar a questão da imagem com a escrita, eles conseguiram trazer informações da pesquisa que eles fizeram também em casa...eles escreveram e criaram.

Em 2013, diante da queixa da outra professora que a acompanhava na oficina do “jornal *Online*” de que a turma estava bagunceira e dispersa, a professora Silvia diagnostica:

O que está acontecendo é que o aluno vem e é sempre a mesma coisa: pegam os netbooks e não tem internet. Então, ficam ali sem fazer nada. Antes eles saíam, fotografavam com os celulares, colocavam no Face, faziam as crônicas. Agora não. Eles se desinteressam!

As saídas da escola, a relação com a cidade e a produção de conteúdo compartilhado na internet trouxeram, de fato, uma motivação e um sentido para seus estudos, que estava atrelado às suas vidas. Vida, ciência e arte. Mais uma vez evoco Bakhtin (1976) para ressaltar o entrelaçamento entre essas instâncias e lembrar que não se aprende nem se ensina em ações desvinculadas da experiência sensorial e estética da vida.

7.4. Narrativas conferindo sentidos aos espaços – a oficina de crônicas

*Senhor, eu quero andar na Rua do Catete,
Senhor Guarda, Senhor Doutor, Senhor Deus,
Senhor Quem Quer Que Sejais.
Eu quero andar na Rua do Catete.
Daqui onde estou não posso ir lá,
Entretanto, são seis e meia da tarde
E é absurdo não estar na Rua do Catete às seis e meia hora da tarde.
Tenho uma entrevista às seis e meia.
Um encontro sério.
Não na Rua do Catete: com a Rua do Catete.*

Rubem Braga

Esse foi o início de nossa jornada na oficina de crônicas. A partir das palavras de Rubem Braga começamos a pensar no encontro com as ruas. Iniciamos com a Rua do Catete, que não era familiar aos alunos, mas que os versos traziam para o nosso convívio. Tínhamos, então, um encontro com a Rua do Catete. E lá fomos nós para esse encontro com o presente e com o passado (e também com o futuro!), andando pelas ruas, transportados pelos trens do metrô, conhecendo seu mais ilustre prédio, o Palácio do Catete. A história, apresentada aos saltos, como na concepção de Benjamin, passou a fazer parte da experiência de alunos e professores, e assim aquela parte da cidade passou a ser a cidade de todos nós.

Figura 93. A fachada do Palácio do Catete



O intuito da oficina “cronistas da cidade” era criar oportunidades para que os alunos olhassem para a sua cidade, ressignificando os lugares onde vivem e pelos quais transitam, criando crônicas multimidiáticas com a mediação dos dispositivos ubíquos.

Dessa forma, incluímos em nossos roteiros pessoais os lugares que compartilhamos nas aulas fora da escola e também convidamos os jovens a compartilharem os lugares que fazem parte de suas experiências individuais. Além do Palácio do Catete, no bairro de mesmo nome, estivemos na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), no Centro do Rio, e andamos no entorno da escola, por mais de uma vez, indo também até a Praça Afonso Pena, na Tijuca. O trajeto de ônibus, a casa, o quintal, o passeio de domingo, foram alguns dos momentos eleitos pelos alunos para suas narrativas.

Para Certeau (1994) a cidade pode ser lida pelos espectadores e habitantes, que atuam nos “espaços praticados”, ou lugares, e criam relatos sobre os lugares. Ao atuar nesses espaços, os jovens criaram narrativas imagéticas e verbais que compartilharam, que conferiram sentidos aos lugares e possibilitaram apropriações.

Figura 94. Entre o passado e o presente, a comunicação



Dentre as imagens produzidas na ida ao Palácio do Catete estava essa que compara o telefone de mesa, com disco de números, ao celular que, mesmo não sendo um modelo *touchscreen*, mais “moderno”, representava a enorme distância entre os, aproximadamente, cinquenta anos de desenvolvimento tecnológico que os separam. Essa distância captada pelos olhos juvenis marca a diferença entre os modos de vida que está nos inúmeros detalhes capturados.

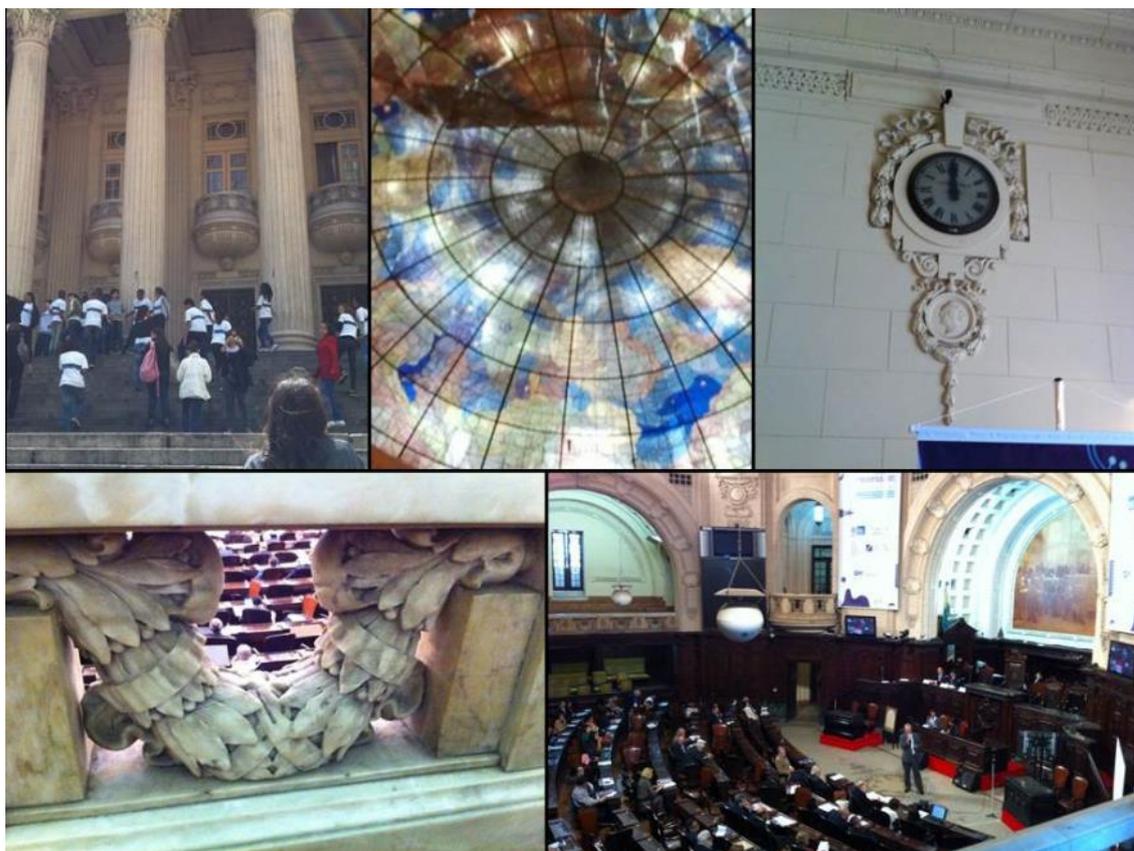
Figura 95. Imagem que inspirou a crônica de Sara



“Aqui alguém sentado fez uma reunião, ou até mesmo fez propostas. Talvez tenham brigado [...]”, inicia Sara em sua crônica, adivinhando um tempo que não viveu, mas que pode ser recomposto pelos objetos, pelo conhecimento, pela imaginação e por sua narrativa. Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza (2003), discorrendo sobre alunos e professores como sujeitos históricos, questionam sobre uma linguagem esvaziada de história que é praticada nas escolas, observando que urge “[...] entendê-la e exercê-la como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado” (p.17). As autoras apoiam-se em Benjamin para apontar que “a tarefa da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, no qual a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta” (ibid., p.15), tornando experiência e memória comunicáveis. E, nesse sentido, questionam: “Como recuperar [professores e alunos] a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de serem autores? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto a sua história?” (ibid. p.16)

As narrativas construídas na cidade pelos jovens em seus trajetos, transitando por territórios informacionais, procurando seus lugares na urbe, com as mediações de seus dispositivos, de seus olhares e culturas, ajudaram a reposicionar a linguagem como “narrativa de experiências vivas”, constituídas na tensão entre o singular e o universal, revisitando a história no fazer cotidiano. Não seria essa, hoje, uma maneira possível de deixar rastros, marcas? De instituir alunos e professores como autores de suas histórias?

Figura 96. Mosaico com imagens da ALERJ



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

Uma das crônicas apresentadas a um grupo de alunos foi “Arte de ser feliz”, de Cecília Meireles. No texto a autora diz:

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa, e sentia-me completamente feliz. [...]

E por aí continua o texto (anexo 1), contando sobre outros tempos e outras janelas que se abriam para um terreiro, uma cidade que parecia feita de giz, um jasmineiro em flor e outras tantas coisas que faziam a autora sentir-se feliz, para terminar dizendo: “Mas quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.”

Cartier Bresson (2001), fotógrafo francês, em depoimento no filme “*Henri Cartier-Bresson L'amour tout court*”, fala sobre a importância do olhar para a arte de fotografar: “O que importa é o olhar. Mas as pessoas não olham, a maioria não observa, apenas aperta o botão”. E apontando ainda que é preciso estar “inteiro” no ato de fotografar, ensina:

Para ‘revelar’ o mundo é preciso sentir-se implicado no que se enquadra através do visor.[...] Fotografar é segurar o fôlego quando todas as nossas faculdades se conjugam diante da realidade fugidia; é quando a captura da imagem representa uma grande alegria física e intelectual

Assim, para escrever, fotografar, filmar, criar, é preciso olhar o mundo com olhos de quem se entrega e está implicado. Os nossos olhos hoje estão acostumados à tela, à janela que enquadra e limita, ao mesmo tempo em que abre o mundo para nossas percepções e intelectos. Durante a pesquisa pude conhecer os olhares dos jovens, mediados por sua cultura, que abrem outras tantas janelas em suas vidas e inspiraram escritos, como o de Morghanna:

Figura 97. Crônica de Morghanna inspirada em Cecília Meireles

Morghanna

A janela é tão comum, mas ao mesmo tempo, tão complexa. Com a janela, o aluno que se perde em meio de normas e expressões, observa, de longe, os ônibus parados na parada, e as pessoas apressadas nas ruas. Observarmos, de longe, a morro de ventos uivantes e o sol glorioso em nossas cabeças.

A janela nos possibilita a esperança que logo estaremos em outro lugar, sem cálculos ou regras. É estranho, mas a janela nos dá esperança.

[Curtir](#) · [Comentar](#) · [Seguir \(desfazer\)](#) publicação · 6 de novembro às 11:34

Na janela descrita por Morghanna, o aluno se perde em meio a normas e ele pensa em fugir para outro lugar, sem cálculos, sem regras. Até mesmo Morghanna, aluna interessada e adorada pelos professores, tem vontade de estar em outro lugar. Imagino por suas palavras que ela estava na aula de matemática quando escreveu essas palavras e matemática não era a sua disciplina preferida. A janela de seus escritos dá esperança, pois permite o voo por outros lugares, traz os barulhos e deixa adivinhar a rua e seus movimentos.

A janela, metáfora utilizada para a interface do computador, nos permite entrar em contato com o mundo, estando entre o universo íntimo e a rua. A janela - tela da tv, do computador e do celular, moldura que recorta o olhar fotográfico ou que delimita a visão que se tem de dentro do ônibus ou do trem - permite tanto a contemplação como a ação. A tela é a janela por onde se vê tudo enquadrado, como na música de Adriana Calcanhoto (1992), mas que também permite andar pelo mundo prestando atenção nas cores (anexo 2). Estar

enquadrado não é necessariamente negativo e podemos entender que nossas percepções são, de alguma forma, sempre emolduradas pelas mediações – materiais e imateriais.

Pela janela do quarto, pela janela do carro, pela tela, diz a música, e me faz pensar nos jovens que conheci que, pela janela da sala, pela janela do ônibus, pela tela do celular, vêm a vida, conectam-se, abrem portas e têm o mundo na ponta dos dedos. Diferentes das “bonecas namoradeiras”⁸⁰ do artesanato brasileiro, com sua postura plácida e passiva, vendo a vida passar debruçadas na janela, os jovens que se colocam diante das janelas-telas têm seu olhar mediado pelas interfaces móveis e não são nada passivos. Movem-se intensamente, interferem nas paisagens, registram e compartilham tudo, levando o Outro a olhar pelo seu olhar. Poderíamos pensar no olhar exotópico, descrito por Bakhtin, para entender que as inúmeras imagens e informações compartilhadas, levam o meu olhar para o olhar do Outro e também me fazem ver a partir de seus olhos.

Figura 98. Janelas/interfaces:na sala e no computador



Figura 99. Janelas/interfaces: ônibus, celular e Facebook



⁸⁰ Para conhecer um pouco sobre as bonecas namoradeiras ver em <http://ritapolis.wordpress.com/2011/06/03/as-namoradeiras-de-minas-gerais/>

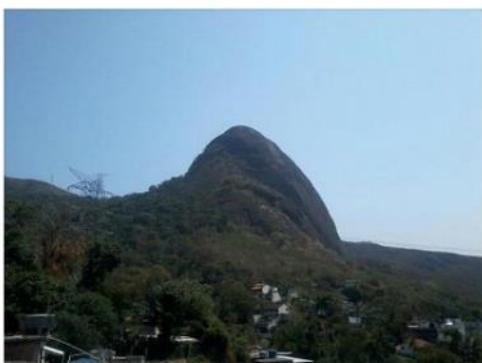
Figura 100. Janelas/interfaces: celular e QRCode e Figura 101. Janela do museu, que “dá” para o passado e o presente



Figura 102. Imagens das janelas de casa

Luanderson

Acordei com essa visão linda do pico do grajaú.vi esta imagem da minha janela,o sol brilhando forte e a brisa do vento sobre meu rosto.apesar de tudo tem como ver o pico mas de perto só basta ir até a reserva florestal do grajaú.O pessoal que vai lá faz pic nic e brinca de montão.



[Curtir \(desfazer\)](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#) · 15 de setembro às 13:46 próximo a Andaraí

Nathália



[Curtir \(desfazer\)](#) · [Comentar](#) · [Seguir publicação](#) · 2 de outubro às 20:55 próximo a Tijuca

Ao propor a escrita de crônicas usando diferentes linguagens e mediações, janelas foram abertas para que os jovens expandissem seus olhares, construindo sentidos sobre a cidade e sobre a aprendizagem. Antônio Cândido de Mello e Souza, no texto “A vida ao rés-do-chão”, diz que a crônica não é um “gênero maior”, e continua: “‘Graças a Deus’, seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós”. Para o autor, “o fato de ficar tão perto do dia-a-dia age como quebra do monumental e da ênfase”. Não que estas coisas sejam necessariamente ruins, pondera, apontando que a magnitude também emociona, mas que

a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas (CANDIDO, 1993, *online*).

A crônica foi utilizada na oficina com esse propósito de “pegar o miúdo”, ou como diz o autor em outro trecho, porque “a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão”. Ela consegue, assim, fazer parte da vida do jovem e transformar a literatura em algo íntimo. É coerente também com aquilo que me inspira na pesquisa, como os conceitos de dialogismo, exotopia, acabamento e acontecimento (Bakhtin) e com a perspectiva de social que é construído nas associações, que está em constante movimento entre as macro e micro dimensões e se revela nos rastros que podemos seguir.

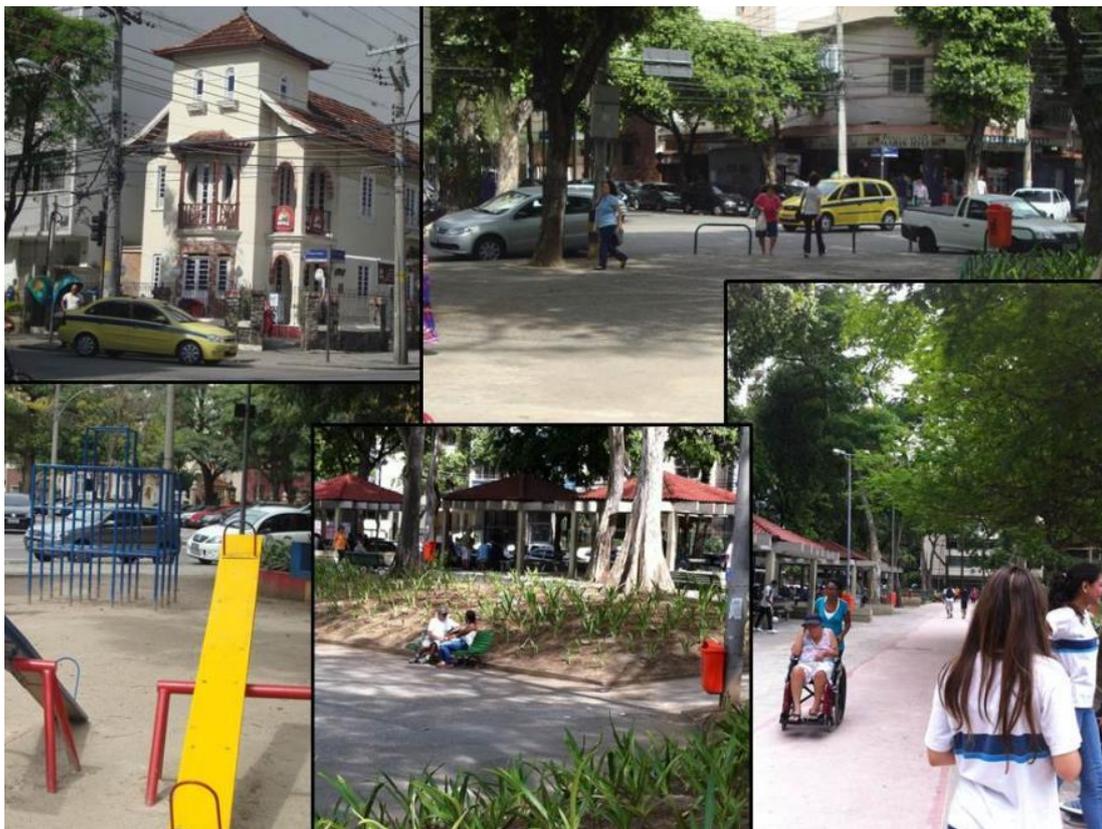
Antônio Candido (1993, *online*) observa ainda que “a crônica não tem pretensões de durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa”, e poderíamos supor que o gênero se aproxima ainda mais da cultura juvenil contemporânea, onde tudo se move tão rápido. Mas embora não tenha sido feita originalmente para o livro, o autor ressalta que “quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava”, deixando notar aqui seu caráter que passeia entre o efêmero e o durável, entre a vida cotidiana e estruturas mais amplas, entre o micro e o macro.

Também nesse sentido vai o pensamento de Benjamin (1994), para quem “O cronista narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido na história” (p. 223). Pensar as imagens da cidade - que os meninos e as meninas capturam com seus celulares - como mediadoras de pequenas crônicas sobre a cidade significa concebê-los/as primordialmente como protagonistas da história cotidiana e, secundariamente, como alunos de português e de história, tendo como foco aprender não a história, não o português, mas com a história, com a linguagem. Desse modo, a inserção das tecnologias nas práticas escolares deixa de assumir uma dimensão meramente instrumental e ganha contornos de mediação de sensibilidades éticas, estéticas e políticas e o protagonismo desejado passa, de fato, a ser possível.

A vida diária que sob o olhar da jovem Amanda aponta a relação desequilibrada entre homens e mulheres (reproduzida na página 53, no capítulo 2), ou da crônica de Morghanna (p.53) dentro do metrô, são alguns exemplos desse movimento.

As imagens abaixo revelam uma cidade vivida e narrada pelas lentes dos celulares.

Figura 103. Crônicas imagéticas feitas pelos jovens



Dayrell (2007), discutindo sobre a relação entre juventude e escola, problematiza a noção de espaço e aponta que “Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (p.1112) e me faz pensar que significados são atribuídos pelos jovens para transformar o espaço escolar em lugar. Certamente são os laços sociais e afetivos que permitem essa apropriação, mas nos contextos sociotécnicos em que vivemos, caracterizados pela cultura da mobilidade, os laços são também marcados por novas percepções e sensibilidades. A mediação técnica transforma e incide sobre a construção social do espaço e do tempo e talvez as janelas fixas da escola façam menos sentido para os jovens acostumados a ver o mundo através das interfaces móveis, que podem incluir todas as outras janelas, fazendo com que tudo seja mobilidade.

Foi grande a tentação de extrapolar os limites da temática do estudo e observar as formas de subverter as ordens, praticadas pelos jovens em seus cotidianos, a partir de suas falas nas redes sociais e nos territórios informacionais que ocupam diariamente na cidade. Mas tive que me conter, ou teria que redirecionar mais uma vez o estudo – e isso sempre é possível. Estabelecer limites também é necessário. Então, deixo esses *links* abertos para, quem sabe, serem acessados adiante. E aqui já vou me encaminhado para o fechamento provisório deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"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

Pensar a educação [...] exige reverter a posição da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido

Sonia Krammer

A epígrafe de Pierre Lévy colocada logo no início desta Tese, e repetida aqui, pode parecer visionária ou utópica, mas aponta para a intensidade ou profundidade das mudanças que vem ocorrendo no mundo. Ao trazê-la, relacionada à Educação, procuro chamar a atenção para essas transformações que pedem um novo olhar sobre as práticas pedagógicas. Não se trata de postular a invenção de algo totalmente novo, abandonando o que foi construído até aqui, ou acenar com proposições capazes de resolver os problemas da Educação, mas de tentar compreender o momento pelo qual passamos e refletir sobre alternativas e caminhos possíveis. E a cibercultura, como bem pontua André Lemos (2002) “é um fato e não uma utopia” (p.127). Se um novo estilo de humanidade está sendo inventado, é fundamental que o campo da Educação esteja atento ao presente, como aponta Sonia Kramer, fazendo das práticas ações significativas para os sujeitos.

A partir dessas colocações poderíamos pensar que, como educadores e pesquisadores, precisamos sair de lugar de conforto que por vezes ocupamos, tentando enxergar e ouvir também aquilo que ainda não compreendemos. Ouvir o Outro, enxergar o que não nos é familiar e arriscar outro caminho. Mesmo sabendo da existência de vários caminhos, quase sempre escolhemos aquele que já é conhecido, por onde andaremos sem sustos, na ilusão de uma certeza adquirida com a repetição que leva ao “novo que é sempre igual”. Mas o mundo, e principalmente os jovens, têm nos mostrado que certezas “se desmancham no ar” e que precisamos encarar os grandes desafios que os novos arranjos técnicos, sociais e econômicos impõem hoje à humanidade como um todo. Para o campo da Educação esses desafios são enormes e todos aqueles que se dispõem a procurar alternativas comprometidas

com uma aprendizagem efetiva, entendem a necessidade de compreender seus contextos históricos.

Ao “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”, procurei, junto com os jovens que participaram dessa pesquisa e da professora da escola que me acompanhou durante três oficinas, fazer uso dos meios disponíveis, propondo alternativas condizentes com os tempos históricos vividos. As dinâmicas ciberculturais que vivemos hoje a partir da portabilidade, em conexão contínua, quando inseridas nas práticas escolares, indicam sua potência para estabelecer diálogos férteis entre os jovens e a cultura escolar e poderiam ser consideradas alternativas, entre tantas outras, para ajudar a construir contextos favoráveis às aprendizagens.

Ao longo do texto, as questões referentes às subjetividades, às linguagens, às sociabilidades e às (re)construções de espaços-tempos de aprendizagem e de ensino foram trazidas a partir do diálogo teoria-empíria, e foram constituindo o corpo dessa Tese, trazendo algumas das principais categorias empíricas que se configuraram nesse encontro.

Tendo em vista a dificuldade que é transpor para a escrita o acontecimento da pesquisa, esforcei-me ao máximo para dar visibilidade à dimensão de co-construção do estudo, procurando fazer emergir no texto o papel dos sujeitos como protagonistas do conhecimento que ora apresento na forma escrita. Minha esperança é que o leitor consiga sentir o campo, a partir dos relatos, das falas e das imagens, trilhando comigo o caminho que me trouxe até aqui. Esse caminho, construído de forma hipertextual, deixa entrever, me parece, a pertinência de levar para dentro da escola e da sala de aula as práticas que fazem parte dos modos de ser e de aprender de uma juventude conectada em mobilidade, sem “didatizá-las”.

Pensar os usos dos dispositivos móveis nas dinâmicas escolares significa considerar as possibilidades mediadoras das técnicas de nosso tempo. Os dispositivos conectados em mobilidade modificam o entendimento que temos hoje de desenvolvimento tecnológico, de comunicação, conhecimento, produção, trabalho ou entretenimento, e até a própria configuração da internet é reinventada para responder à demanda dos usos em mobilidade.

Não deixei de considerar, no estudo, as desigualdades socioeconômicas e os constrangimentos impostos pelo controle de acesso aos fluxos comunicacionais, o que ficou evidente no contato e nas conversas mantidas com os jovens, e contra os quais devemos lutar. Mas também ficou evidente que os sujeitos encontram suas brechas e que a comunicação

móvel não é apenas desejo, mas torna-se cada vez mais possibilidade para jovens que vivem nas cidades.

Assumindo, pela perspectiva da Teoria Ator-Rede, que as associações entre as pessoas e as coisas produzem as ações, é possível compreender que tudo se constitui a partir de mediações. As associações realizadas podem produzir conhecimento, facilitar ou não as aprendizagens, promover ou não encontros enriquecedores. Segundo essa concepção, que se coloca como alternativa às abordagens deterministas ou essencialistas, não é possível pensar o humano sem as associações.

A chave dos usos dos dispositivos móveis na educação estaria, assim, no modo como serão estabelecidas essas associações. Como serão feitas? O que estará em jogo nessas associações? Que elementos farão parte dessas associações? O celular, como instrumento cultural, entra na associação como potencializador das aprendizagens, mas se ele vai realizar essa potência ou não, isso vai depender de todos os fatores envolvidos: o interesse do aluno, a mediação do professor, os combinados com a turma, a disposição para cumprir esses combinados, o tempo disponível, a exigência – tanto externa (do professor e demais instâncias administrativas e pedagógicas) quanto interna (o desejo do aluno de realizar o trabalho) -, a maneira como os dispositivos móveis são vistos na escola, as políticas educacionais, a existência de redes *Wi-Fi*, as possibilidades dos aparelhos celulares, os aplicativos usados, a resolução da tela dos aparelhos, a utilização a partir do sistema de conta pré-paga ou pós-paga, o depósito ou não de créditos, a quantidade de informação acessada, os *links* acionados, as capacidades de seleção, de síntese e de análise de cada sujeito, a possibilidade de transmitir ou compartilhar dados produzidos e/ou acessados e uma infinidade de outros elementos.

Além disso, entra em jogo também a questão referente às experiências dos alunos relativas a uma maior ou menor capacidade de acionar e lidar com diversas informações ao mesmo tempo, que Lucia Santaella nomeia de “mente distribuída”. Sabemos que hoje os jovens desenvolvem essa habilidade para realizar diversas tarefas ao mesmo tempo. Se por um lado essa é considerada uma habilidade que traz ganhos cognitivos e sensoriais, por outro, é entendida como dispersão e superficialidade no uso que faz das informações. É oportuno pensar que essa capacidade é em si um actante e, mais uma vez, que tudo depende das associações realizadas. A mudança de sensorio é fato já discutido e aceito, porém se essa possibilidade multitarefa mediará construções de conhecimento, são os elementos chamados a compor cada ação que determinarão cada construção.

Conforme apontado ao longo da Tese, o que se defende é que as potencialidades proporcionadas pela conexão contínua, a partir da portabilidade dos dispositivos, sejam

incorporadas às práticas já existentes. Penso que deveria ser próprio da escola contemplar as diferentes formas de aprender-ensinar, utilizando as diversas linguagens e meios disponíveis em cada época histórica, sem abolir as técnicas precedentes. Se hoje, a escrita manual e a leitura nos suportes de papel fazem parte de nossa cultura, então, elas têm lugar nos contextos escolares, assim como a leitura e escrita na tela, a aprendizagem via *podcast*, a produção e fruição de imagens digitalizadas etc. Os dispositivos móveis poderiam estar à mão de estudantes e professores para a consulta aos bancos de dados, a seus pares e demais redes, a qualquer hora na sala de aula, da mesma forma como estão disponíveis fora dela. O caráter de explorador ou pesquisador que pauta as ações na Rede teriam, assim, mais relevância do que o papel de copista e memorizador. Ampliaram-se as possibilidades de produzir, fruir, acessar e distribuir informações e conhecimento e isso nos coloca em uma posição privilegiada que precisamos compreender para utilizar de forma proveitosa.

Penso ainda, a partir do vivido em campo, que a grande revolução na escola se daria não pelo “aparelhamento” ou a quantidade de dispositivos que são colocados nas instituições (embora as condições materiais como vimos sejam fundamentais), mas principalmente pela atenção à mudança cultural que, apesar de nos implicar a todos cotidianamente, muitas vezes não é vivida na escola. A vivência das transformações nas salas de aula suporia a reconfiguração do paradigma moderno de escola pautado na disciplinarização dos conteúdos e na ascendência do professor sobre o aluno. A liberação da palavra e o fim da recepção passiva conduzem a construções mais dialógicas e ao verdadeiro protagonismo de alunos e professores. Esse, então, deveria ser o foco: tirar o aluno do “papel de aluno passivo” que lhe foi reservado até agora (e que muitos ainda tomam para si, esperando que toda informação venha do professor) e criar uma nova consciência sobre “ser professor” nos novos contextos. Produzir colaborativamente é, provavelmente, a ação mais significativa nos atuais contextos sociotécnicos e passa a fazer parte das subjetividades dos sujeitos contemporâneos, além de ser intensificada pela ação em mobilidade. Produzir e distribuir conhecimento colaborativamente faz da experiência de aprender-ensinar uma possibilidade de rejuvenescer a escola, no sentido do que foi discutido no capítulo 2.

Jorge Larrosa aponta o perigo de um saber que se julga absoluto:

Junto a um livro existe alguém que-conhece-o-livro. Por isso os livros sempre estão previamente lidos, esclarecidos, iluminados. Os livros não têm margens ou as margens estão cheias de palavras sábias que saturam o texto. Não há espaço entre as linhas, ou os espaços já foram ocupados pelos comentários sábios. Não há vazios entre as palavras, entre as letras. E o estudante pergunta-se como fazer para converter os livros em desconhecidos, como devolver a eles seu mistério. Porque, caso contrário, onde o estudante iria encontrar um lugar? (LARROSA, 2006, p.203).

As palavras do autor referem-se não ao livro em si, mas a um conhecimento que não deixa espaço para a construção, para a criação, e me fazem pensar no tão desejado “protagonismo”. Nesse sentido, possibilitar a conexão contínua e a produção colaborativa pode reverter essa concepção de “ensino que conduz a aprendizagem” e considerar, de fato, a implicação que ensino e aprendizagem têm um sobre o outro. Ao professor não caberia mais traçar todas as rotas, todos os caminhos, trazer todos os materiais, ter a “única palavra”. Ao aluno, não caberia mais escutar e absorver o conhecimento do outro passivamente, apenas reproduzindo modelos prontos para seu percurso de raciocínio. Mas tanto nós professores quanto os alunos estamos ainda presos às referências de escola que vigorou até agora. São séculos seguindo o mesmo roteiro e a insegurança em relação à mudança é inevitável. A constatação de que os novos sensórios estão demandando novas posturas nem sempre corresponde a novos arranjos dentro das salas de aula. E isso acontece não só pelas restrições existentes, já mencionadas, mas também porque, muitas vezes, os próprios alunos não se dão conta das mudanças ou não sabem como utilizar esse potencial para os processos de aprendizagem escolar. É comum ouvir as queixas de professores que dizem estimular ou deixar que seus alunos utilizem os dispositivos conectados em sala de aula, mas que se decepcionam ao constatar que os usos não vão além das conversas de entretenimento nas redes sociais e que não há produção de conhecimento relacionado às temáticas estudadas. Compreendo que isso acontece porque não estamos ainda estruturados para esse novo formato de ensino e até mesmo desconsideramos (professores e alunos) o que é produzido por meios não-oficiais. Estamos vivendo essa mudança e não tivemos ainda distanciamento para entendê-la em sua complexidade.

Esse processo de transformação de sensórios e cognições não aparece somente a partir do surgimento das mídias de função pós-massivas, mas vem se configurando há muito, como apontam alguns autores - dentre eles, Santaella (1996). Mas se as subjetividades confirmam as transformações, os arranjos políticos demoram a incorporá-las. As políticas públicas vêm lidando com as mídias (massivas e pós-massivas) de forma conservadora e o que normalmente observamos, como apontou Nelson Pretto, em palestra proferida⁸¹, é que a escola é levada para dentro da TV ou do computador, através de uma programação específica, de portais e *softwares* que reproduzem as estruturas escolares, de transmissão e reprodução de conhecimento. Contrariamente, deveríamos estar trazendo a TV e o computador para dentro

⁸¹ Palestra proferida no VII Seminário Internacional *As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade.*, realizada na UERJ, Rio de Janeiro, em junho de 2013

da escola na perspectiva da sensibilização para aprendizagens que, assim como fora dela, supõem exploração, curiosidade, interesse e diversão.

Entretanto, as assembleias legislativas brasileiras seguem no contrafluxo das dinâmicas ciberculturais e dos contextos sociotécnicos em que vivemos, e leis que proíbem os usos de “aparelhos portáteis” são aprovadas pelo país afora⁸². Essas leis parecem sugerir que continuemos a separar as experiências e práticas de “dentro” e de “fora” da escola e que eliminemos tudo o que pode representar uma ameaça ao controle das situações de ensino-aprendizagem. Proibir em vez de negociar os usos não parece a saída mais ponderada nem a mais eficaz, além de desperdiçar oportunidades valiosas para os processos de aprendizagem-ensino. Os relatos dos alunos nos dão a dimensão de o quanto ter um aparelho celular à mão pode incrementar suas ações na escola. Como diz Luanderson, o celular “é um minicomputador de bolso!”

A professora Maria Elizabeth Almeida (2010, *online*), observando os usos dos celulares pelos jovens questiona: “Por que não usar essa tecnologia de forma integrada com as aulas? É um potencial que pode ser aproveitado, a médio prazo, pelos colégios públicos, já que os aparelhos estão nas mãos da maioria dos adolescentes”.

O interesse pelo uso dos dispositivos, a facilidade de manuseio, a ampliação das possibilidades expressivas e a intimidade com a linguagem hipermídia, são fatores que poderiam ser levados em conta como potencializadores de processos mais significativos na escolarização de jovens. As redes tecidas a partir dos usos, dentro e fora da escola, são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, como aponta Santos:

Cada vez mais nós, professores, não podemos perder de vista que o próprio conhecimento não é algo que se adquire. É algo que é construído e tecido junto, em tantas redes educativas, inclusive a cidade com todos os seus equipamentos, com todos os artefatos culturais, a própria internet, o próprio ciberespaço, e essas redes todas estão na escola, de uma forma ou de outra. (SANTOS, E., 2011a, *online*)

Ao discorrer sobre os usos de aparelhos celulares por jovens chilenos, Artopoulos (2011) aponta as práticas de subversão das normas impostas pelas instituições escolares - escutar música, captar vídeos durante as aulas de forma não autorizada ou ainda servir-se das potencialidades técnicas dos aparelhos para desenvolver formas de cola – que, invariavelmente, são reprimidas e acabam por gerar outras formas ainda mais sofisticadas de transgressão dos limites. O autor observa que as ações juvenis “são recebidas como um ataque

⁸² Sobre isso ver Projeto de Lei 2246/07 <http://www.panoramabrasil.com.br/educacao-proibe-uso-de-celulares-em-escolas-de-ensino-basico-id29328.html> e Lei n.5222/08 <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument>

direto à forma tradicional com que se executa a prática educacional” (p.45). Talvez devêssemos entender que tais práticas anunciam os caminhos que o nosso tempo histórico demanda e pudéssemos criar, junto com os jovens estudantes, códigos de ética e de valores e metas para aprendizagens significativas.

A questão, portanto, não é criar dicotomias, aderindo ou recusando o uso dos celulares de forma impetuosa ou impensada, mas procurar nas especificidades da comunicação em mobilidade o fator que possibilitará colocar a Educação em conexão com a contemporaneidade.

Fazer uso das novas estéticas do “tudo junto e misturado”, que advém das hiper mídias e transmídias associadas à mobilidade ubíqua, produz rearranjos que incidem sobre as formas de socialização dos sujeitos, sobre suas subjetividades e processos cognitivos. Os usos de celulares e *smartphones* pelos sujeitos em seus deslocamentos pela cidade reforçam as novas dinâmicas que envolvem espaços públicos e privados, reconfiguram sua relação com a cidade e com o ato comunicacional a partir da mediação dos dispositivos. A adesão do campo da Educação a esse universo comunicacional, aproveitando o repertório juvenil que já está sendo construído nesses usos, poderia potencializar as ações da escola e revitalizar suas práticas.

Os usos que os jovens alunos fazem de seus aparelhos celulares nos ambientes escolares constituem-se, em grande parte, como práticas não-oficiais, já que são proibidos. Porém, essas práticas estão recheadas de significados, que são descartados pela escola, numa tentativa de ignorar aquilo que ainda não se sabe como lidar. O temor da exposição e da falta de controle aliado ao desconhecimento dos usos inibe as ações e as iniciativas para incorporar essas linguagens nos cotidianos escolares. Em um dos muitos usos criativos que pude conhecer, um grupo de alunos simulava uma reportagem através de um vídeo. A linguagem que escolheram foi, outra vez, a do jornal televisivo, mais conhecida por eles que a do jornal impresso. O “repórter” tentava, sem êxito, entrevistar algum aluno que tivesse presenciado um fato ocorrido na escola: uma aluna teria tirado da mochila um *notebook* e teria sido severamente repreendida pela professora. Os “entrevistados” se recusavam a falar, reproduzindo uma situação comum nas reportagens sobre ações de bandidos ou situações de violência, onde as testemunhas se escondem e não querem ser reconhecidas. O “repórter” começava a filmagem informando: *“Hoje estamos aqui na sala de artes e viemos relatar um grande incidente: uma aluna foi pega com um notebook!! Se já é proibido celular, imagine note!!!”*

A ironia denuncia a total desarticulação entre as vivências escolares e as experiências culturais juvenis contemporâneas. Tudo indica a urgência de se encontrar os elos que unem

práticas escolares e práticas culturais, ambas marcadas pelas redes sociotécnicas do nosso tempo histórico.

Considero, entretanto, que precisamos de mais estudos que pudessem orientar concretamente a implementação de propostas de reorganização dos tempos-espços escolares, mediada pelos usos de tais tecnologias. Ainda são insuficientes as pesquisas que vão além da constatação de que a cultura digital transforma as subjetividades, sendo ainda insipiente o investimento em focalizar as implicações pedagógicas dessa transformação, o que confere às investigações interessadas nesse foco uma dimensão ainda muito solitária, para não dizer ousada, cabendo acrescentar que a pesquisa que opera com esse objeto tem que lidar com os obstáculos que a escola, muitas vezes, impõe aos usos dos dispositivos móveis, especialmente os celulares.

O estudo aqui apresentado se deparou com esses limites, mas cabe dizer que o investimento na oferta das oficinas, que propiciaram aos sujeitos os usos de *netbooks* e de celulares, permitiu concluir que seus modos de ser, constituídos na e pela cultura da mobilidade, não se adequam às formas de distribuição dos tempos e espaços escolares, o que se expressa pela insatisfação que os jovens demonstram pela escola e por seu insucesso na aprendizagem. É importante ainda ressaltar que as oficinas não se constituíram como práticas isoladas do contexto escolar e a presença da professora Silvia contribuiu para que as atividades propostas contemplassem o currículo praticado na escola, principalmente no que se refere aos estudos de língua portuguesa.

O movimento que empreendi nesse estudo me trouxe o imprevisto e me possibilitou estar atenta às possibilidades de outras construções, tanto na pesquisa, como no próprio fazer pedagógico. O pesquisador que tem como interesse de pesquisa algo que faz parte do seu tempo histórico e do cotidiano corre o risco de não conseguir estranhar e, em algumas situações, não conseguir enxergar. Ao mesmo tempo aquilo que é muito estranho, longe das experiências e da cultura do pesquisador, pode também ficar invisível aos olhos. Muitas vezes somos tomados por essa sensação de que há muita coisa a ser vista e que não estamos conseguindo alcançar. É algo que nos escapa, mas que podemos adivinhar ou pressentir. É ao mesmo tempo a angústia e o prazer da pesquisa. Para enxergar, observar mais “de perto” e ser aceito no “pedaço” (Magnani), construí laços com os sujeitos da pesquisa e, assim, assumi a postura não isenta, de quem dialoga, interfere e deixa marcas.

Como foi descrito no capítulo 3, minha saída do campo foi postergada pela solicitação da professora que me acompanhava durante as oficinas. A solicitação para que eu a ajudasse na implementação do jornal *online*, veio acompanhada de alguns comentários que me levaram

a perceber que ela não queria se desligar da pesquisa e do novo horizonte que esta havia trazido para a sua prática. Mais de uma vez conversamos sobre a minha saída, ocasiões em que a professora me colocava claramente o seu desejo pela minha permanência ou, ao menos, que outro pesquisador viesse “me substituir”. Substituir não é o termo adequado, mas a ideia de que houvesse uma continuação de estudos visando inserir as tecnologias nas práticas da forma como eu vinha fazendo.

Embora o meu foco não tenha recaído sobre a ação da professora, essas conversas suscitaram algumas reflexões que trago aqui. Em primeiro lugar, a inserção das tecnologias como possibilidade real e atrelada aos usos que os alunos fazem foi, a meu ver, muito mais convidativa àquela professora do que o modo como é tratada nos documentos oficiais e nas expectativas e imposições dos gestores. Comumente, as tecnologias são apresentadas e impostas ao professor como um “pacote fechado”, sem muita possibilidade de criação ou interferência. Na experiência que compartilhamos, as possibilidades surgiram do comum acordo entre os envolvidos, a partir das negociações que estabelecemos e que escolhemos fazer. As ações e os resultados se construíram na interação, não foram determinadas *a priori*. Além disso, houve a satisfação de ver os resultados positivos. Mesmo que, muitas vezes, as produções não tenham atendido às minhas expectativas, fui recompensada com a satisfação da professora quando, por exemplo, constatou que a metodologia das oficinas havia estimulado os alunos a escreverem com prazer ou quando se percebeu como praticante tecnológica, o que lhe possibilitou interagir com seus alunos numa intensidade que não acontecia antes. De uma posição inicial que necessitava da minha ajuda ou da ajuda dos alunos para acessar a internet, enviar mensagens, publicar nas redes ou alimentar um *blog*, a professora passou a ter autonomia no uso das tecnologias infocomunicacionais e passou a administrar o *blog* do jornal e o grupo no Facebook, apontando não só seu interesse pessoal, mas a valorização das dinâmicas ciberculturais no cotidiano escolar como desdobramento dessa vivência. A “experiência”, no sentido apresentado por Larrosa, parece ter “tocado” essa professora, assim como a mim, aos alunos e, de alguma forma, a todos os sujeitos da comunidade escolar pesquisada.

Os rastros produzidos no encontro com o campo foram ressaltados também por ocasião do conselho de classe de dezembro de 2012, quando fui convidada a expor os resultados parciais do estudo ao grupo de professores, como eu já vinha solicitando à direção da escola. Naquela ocasião, além da minha fala ter sido muito bem recebida pelo grupo de professores, foi ressaltado, pela professora Silvia, pela diretora da escola e pela representante da CRE, presente na reunião, a importância do diálogo entre universidade e escola,

permitindo o enriquecimento de ambas. Não posso deixar de dizer que me emocionei ao ouvir que minha passagem pela escola tinha ultrapassado a tendência de outras passagens que se limitam a usar a escola para recolher dados sem deixar rastros que evidenciem mudanças. Esse momento retribuiu todo meu empenho para que essa pesquisa fosse além de um investimento burocrático, constituindo-se como uma prática coletiva de conhecimento formativo.

Tenho consciência de que esse estudo é “datado”, e espero mesmo que seja. Que daqui a algum tempo possamos tomá-lo como a investigação de práticas que estavam começando a se desenhar, anunciando um cenário onde não se separe mais ciência, arte, vida...

REFERÊNCIAS

ABREU, Rosane; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Mudanças geradas pela internet no cotidiano escolar: as relações dos professores. *Paidéia*. v.16, n.33, 2006. p. 193-203.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?: e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesto. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Proibir celulares em sala de aula é ineficaz, dizem pesquisadoras. Brasília 2010. Educação e tecnologia. *Entrevista concedida a Rafael Sampaio*. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/vestibular-e-concursos/noticias/proibir-celular-em-sala-de-aula-e-ineficaz-dizem-pesquisadoras-20100426.html>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

ARANHA, Gláucio. A reconfiguração do ato de leitura e leitor os textos narrativos mediados pela tecnologia dos jogos eletrônicos. *Ciência e cognição*, v. 02: 11-35, 2004. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/issue/view/6/showToc>>. Acesso em: 15 jan.2007.

_____. Narratologia e jogos eletrônicos. In: OSWALD, Maria Luiza, PEREIRA, Rita Ribes (Org.). *Infância e juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

ARTOPOULUS, Alejandro. Notas sobre a cultura juvenil móvel na América Latina. In: BIEGUELMAN, Giselle; LA FERLA, Jorge (Org.). *Nomadismos tecnológicos*. São Paulo: Senac, 2011.

BAKHTIN, M., Volochínov, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)*. Tradução de Cristóvão Tezza. Texto original publicado em 1976. Disponível em: <http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BARROS, Manuel de. *Memórias inventadas: as infâncias*. São Paulo: Planeta Brasil, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

BOLTER, J.D.; GRUSSIN, R. Remediations: understanding new media. Cambridge, MA: MIT, 1999, apud ARANHA, Glaucio. Narratologia e jogos eletrônicos. In: OSWALD, Maria Luiza; PEREIRA, Rita Ribes (Org.). *Infância e juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAperj, 2008.

BONILLA, Maria Helena S. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BORELLI, Silvia Helena Simões; ROCHA, Rosamaria Luiza de Melo. Urbanas juvenilidades: modos de ser e de viver na cidade de São Paulo. In: *Margem* (PUCSP). São Paulo, n.20, 2004. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/projetojovensurbanos/downloads/publicacoes/MargemUrbanasJuvenilidades.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

BOURDIN, Alain. *A Questão local*. Trad. Orlando Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRAGA, Rubem. *Livro de versos*. Ilustrações de Jaguar e Scliar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: _____. *Recortes*. São Paulo: Cia das Letras, 1993. Disponível em: <<http://avidaaoresdochao.wordpress.com/versao-integral/>>. Acesso em: 03 set. 2012.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Juventude, Educação e Sociedade. DP&A, n.1, p.11-27, maio, 2000.

_____. Juventude, cultura e cidadania. In: *Portal MultiRio*. 2007. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1023>. Acesso em: 03 ago. 2009.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer; atualização Jussara Simões. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Lucia Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

_____. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: _____; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa – intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa ; Faperj, 2008.

_____; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: _____ (Org.). *Pesquisa – intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa; Faperj, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, 1: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COUTO , Edvaldo Souza et al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista FACED*, v.13, n.14, p. 105-118, 2008.

_____. *Autorias com tecnologias móveis e redes sociais nas diversas redes educativas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2013. Palestra proferida no VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: transformações e subversões na atualidade, de 3 a 6 de junho de 2013.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook*, Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CRARY, Jonathan. *Techniques of the observer: on vision and modernity in the nine teenth century*. Cambridge: MIT, 1990.

_____. A visão que se desprende: Manet e o observador atento no fim do século XIX. In: CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. R. (Org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p. 40-52, 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, Especial, p. 1105-1128, out.2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Trad. Aurélio Guerra, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 2007a.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 2. Trad. Aurélio Guerra, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 2007b.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

FELINTO, Erick. Materialidades da Comunicação: Por um Novo Lugar da Matéria na Teoria da Comunicação. In: *Ciberlegenda*, n. 5, 2001.

FERNANDES, Adriana Hoffman, *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

_____; OSWALD, Maria Luiza M. B. Jovens e ambientes virtuais: “no game você tem milhões de vidas, você pode começar do zero, você pode simplesmente apagar e começar tudo de novo, na vida não rola”. In: PASSOS, Mailsa, PEREIRA, Rita. *Identidade, diversidade: práticas culturais em pesquisa*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Faperj, 2009.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; MATTOS, Rafael Aroza de. Educação na era da conexão móvel: experiências em espaços escolares públicos. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO - APRENDIZAGEM MÓVEL DENTRO E FORA DA ESCOLA, 5., 2013, Recife. [*Livro de resumos*]. Recife: UFPE, 2013.

FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. Organizado por Rafael Cardoso. Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Tradução do autor. Rio de Janeiro: Sinergia; Relume Dumará, 2009.

FRAGOSO, Suely; REBS, Rebeca Recuero; BARTH, Daiani Ludmila. Territorialidades virtuais: identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário online. *Matrizes*, São Paulo, v. 5, n.1, p. 211-225, jul./dez. 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Escrita teclada: uma nova forma de escrever? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000. Caxambu, 2000. [*Anais...*]. Caxambu, 2000.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cad. Paesquisa*, São Paulo, n.116, jul. 2002.

_____. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. *Cadernos CEDES - televisão, internet e educação: estratégias metodológicas com crianças e adolescentes*, Campinas, v. 25, n.65, pp. 87-101, jan./abr., 2005.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de A.; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

GARBIN, Elisabete Maria. Cenas juvenis em Porto Alegre: “lugarizações”, nomadismo e estilos como marcas identitárias. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel E. (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4. 2011, Sorocaba. [Anais...]. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2011.

GRANOVETTER, M. The Strength of weak ties. *The American Journal of Sociology*, v.78, n.6, p.1360-1380, maio de 1973, apud RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. The Strength of weak ties: network theory Revisited. *Sociological Theory*, v.1, p. 203-233, 1983, apud RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica*. Organizador João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

HAESBAERT, Rogério, BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *GEIgraphia*, v.4, n.7, p. 7-22, 2002.

_____. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10. , 2005, São Paulo. [Anais ...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

_____. Novas Territorialidades. A invenção do contemporâneo. Módulo Geografia na contemporaneidade. Curadoria de Antonio Carlos Robert Moraes. TvCultura, 17 jul. 2009. <Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FyH5mOVuVs8>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. *Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HANKE, M. M. Materialidade Da Comunicação: um conceito para a ciência da comunicação? In: *INTERCOM*, 28.- Congresso Brasileiro de ciências da Comunicação, UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOERGES, Bernward. Large technical systems: concepts and issues. In: MAYNS & HUGHES (eds.). *The Development of large technical systems*. Frankfurt, Campus, 1988. Apud SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. Mikhail Bakhtin e a estética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). *Pesquisa – intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa; Faperj, 2008.

KRAMER, Sonia. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2009.

_____; JOBIM E SOUZA, Solange. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semântica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, jan./abr. 2002.

_____. Elogio ao riso. Ou de como o pensamento põe, para dançar, um chapéu de guizos. In: _____. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LATOUR, Bruno. On technical mediation: philosophy, sociology, genealogy. *Common Knowledge*, fall, v3. n. 2, 1994.

_____. There is no information, only transformation. Entrevista concedida a Geert Lovink and Pit Schultz. 1997. Disponível em: <<http://thing.desk.nl/bilwet/Geert/Workspace/LATOUR.INT>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

_____. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria Ator-Rede*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LAW, J. Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity. *Systems Practice* 5(4): 379-393. 1992. Disponível em: <<http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Notes-on-ANT.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

LEFEBVRE, H. La production de l'espace. Paris: Anthropos, 1974, apud HAESBAERT, Rogério. *Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LEITE, Julieta. A Ubiquidade da informação digital no espaço urbano. *Logos*, Rio de Janeiro, v.29, p.104-116, 2008.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, v.11, n.22, p. 55-74, maio-ago, 2010.

LEITE, Miriam Soares. *Adolescência e juventude em desconstrução: textos e contextos na educação escolar*. ProPEd / UERJ. Mimeo.

LEMOS, André. Aspectos da cibercultura – vida social nas redes telemáticas. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002.

_____. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André e CUNHA, Paulo (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

_____. Ciberespaço e tecnologias móveis. Processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. *Razón y Palabra*, n.52, 2006.

_____. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. *Matrizes*, São Paulo, v. 1, n.1, 2007.

_____. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Infraestrutura para a cultura digital. Entrevista. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (Org.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009a.

_____. Cultura da mobilidade. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n.40, 2009b.

_____. Cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Org.). *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009c.

LEMOS, André. Arte e mídia locativa no Brasil. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 18., 2009, Belo Horizonte . [Anais...]. Belo Horizonte: PUC, 2009d.

_____. Você está aqui! Mídias locativas e teorias “Materialidades da Comunicação” “Ator-Rede”. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 19. 2010, Rio de Janeiro. [Anais...] Rio de Janeiro: PUC, 2010a.

_____. *Cidade remixada: por uma nova geopolítica cultural do espaço urbano. A cultura urbana suas redes, o usos da cultura como recurso, a políticas do entretenimento e estética do espaço público*. Palestra proferida [no] Seminário Internacional Cidades: futuros possíveis. Casa da Ciência / UFRJ, set. 2010b.

_____. Espaço, mídia locativa e teoria ator-rede. *Galáxia* [Online], n.25, p. 52-65, jun. 2013.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LUCENA, Simone, LINHARES, Ronaldo Nunes, RAMOS, Fernando. Mobilidade conectada nas escolas: os casos Brasil e Portugal. *Revista Teias*, v.13, n.30, p. 377-390, set./dez. 2012.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Crianças e redes sociais: uma proposta de pesquisa *online*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. [*Anais da ...*]. Porto de Galinhas, PE: UFPE, 2012.

MACHADO, Arlindo. Regimes de imersão e modos de agenciamento. *INTERCOM*. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador / BA, 2002.

_____. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.17, n.49, jun. 2002.

_____. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Hucitec, 2003.

MANOVICH, Lev. *The Language of the new media*. Cambridge, Mass. London: The MIT, 2001.

_____. Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições. In: LEÃO, Lucia (Org.). *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Senac, SP, 2005.

MARTIN-BABERO, Jesús. Comunicação e mediações culturais. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v.23, n.1, p. 151-163, 2000. Entrevista concedida à Claudia Barcellos.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mário Wilton (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. Saberes hoy: disseminaciones, competências y transversalidades. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.32, p.17-34may-ago. 2003.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006a.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. . In: MORAES, Dênis de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006b.

McLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEIRELES, Cecília. Arte de ser feliz. In: WERNECK, Humberto (Org.). *Crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 5-14, maio-ago. 1997.

MURRAY, Janet. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Trad. Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

OKADA, Alexandra. COLEARN 2.0: refletindo sobre o conceito de Coaprendizagem via REAs na Web 2.0. In: BARROS, D. M. V. et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*, Lisboa: [s.n.], 2011. 33p.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

OSWALD, Maria Luiza. Ver e sentir: imagem técnica, recepção e leitura. In: _____; PEREIRA, Rita Ribes (Org.). *Infância e juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAperj, 2008.

_____; FERREIRA, Helenice Cassino. Educação e cibercultura: ler e escrever na contemporaneidade. In: AMARILHA, Marly (Org.). *Educação e leitura: novas linguagens, novos leitores*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2012.

_____; ROCHA, Sergio Luiz Alves da. Sobre juventude e leitura na “idade mídia”: implicações para políticas e práticas curriculares. *Educar em Revista* [Online], n. 47, p. 267-283, 2013.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. In: *Sociologia, problemas e práticas*, n.49, p.53-70, 2005.

PEREIRA, Rita Ribes. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção de conhecimento. In: FERITAS, Maria Teresa A. (Org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

_____. Pesquisa com crianças. In: _____; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

_____. *Entre o (em)canto e silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber)cultura*. [S.n.t.]. Mímeo.

PEREIRA, Vinícius. Linguagens midiáticas, entretenimento e multissensorialidade na cultura digital. In: REGIS, F.; ORTIZ, A.; AFFONSO, L. C.; TIMPONI, R. (Org.). *Tecnologias de comunicação e cognição*. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PEREIRA, Vinícius; POLIVANOV, Beatriz. Entretenimento como linguagem e materialidades dos meios nas relações de jovens e tecnologias contemporâneas. In: CONGRESSO SOPCOM, 7. , Porto, PT, 2011. [Atas]. Porto, PT: Universidade do Porto, 2011.

PFEIFFER, Ludwig; GUMBRECHT, Hans. Materialities of communication. Stanford: Stanford University, 1994, apud FELINTO, Erick. Materialidades da comunicação: por um novo lugar da matéria na Teoria da Comunicação. *Ciberlegenda*, n. 5, 2001.

PRETTO, Nelson; PINTO, Claudio C. Tecnologia e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, p 22-30, jan./abr. 2006.

QUIROZ, Tereza. Jovens e socialização: entre o aprendizado e o entretenimento. *Matrizes*, n.2, p. 123-138, abr. 2008.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993, apud HAESBAERT, Rogério. *Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RAMOS, Fernando; LINHARES, Ronaldo Nunes; BATISTA, João. TIC em educação: um contributo para a definição do papel do professor. In: LINHARES, Ronaldo Nunes; LUCENA, Simone; VERSUTI, Andrea (Org.). *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: UFC, 2012.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REGIS, Fátima. Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, p.32-37, dez. 2008.

_____. Práticas de comunicação e desenvolvimento cognitivo na cibercultura. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 19., 2010, Rio de Janeiro . [Anais...]. Rio de Janeiro: PUC, 2010.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. Rio de Janeiro:, Divisão de Editoração da Secretaria Municipal da Cultura, 1995.

ROCHA, Sérgio Luiz Alves da. *Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de ensino médio*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. *“Se meu pai viesse hoje aqui nessa escola, ele não ia aprender”*: cibercultura e processo de ensino-aprendizagem. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RUSSEL, B. *A Headmap Manifesto*. [1999]. In: Headmap.Org. Disponível em: <<http://technocult.net/library/headmap-manifesto.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, José Luiz Aidar (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002.

_____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Potenciais desafios da sociedade informacional: [Conferência magistral]*. Proferida no 9º Congresso Mundial de Informação em Saúde e Bibliotecas. Salvador, BA, set. 2005a.

_____. *Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras / FAPESP, 2005b.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. As ambivalências das mídias móveis e locativas. In: BIEGUELMAN, Giselle e LA FERLA, Jorge (Org.). *Nomadismos tecnológicos*. São Paulo: Senac, 2011.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013a.

_____. A ubiquidade da vida *online*. 2013b. In: *Sociotramas*. Disponível em: <<http://sociotramas.wordpress.com/eventos/sociotramas-2012/programacao/lucia-santaella/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SANTOS, Edméa. Cibercultura: o que muda na educação. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. 11 jan. 2011a. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=119>. Acesso em: 05 mar. 2012.

_____. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED, 2011b. p. 138-160.

_____. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o twitter. *Comciência*, n.135, 10 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&tipo=dossie>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____; OKADA, Alexandra. O diálogo entre a teoria e a empiria: mapeando noções subsunçoras, com o uso de software, uma experiência de pesquisa e docência em EAD Online. In: ABED, XXI Congresso Internacional de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/147-TC-D2.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

SANTOS, Rosemary. *A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial*. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SCIFO, Barbara. The domestication of Camera-Phone and MMs Communication: the early experiences of Young italians. In: NYÍRI, Kristóf (Org.). *A sense of place: the global and the local in mobile communication*. Viena: Passagen, 2005, apud LEMOS, André. *Cultura da mobilidade*. Revista *FAMECOS*. Porto Alegre, n.40, 2009b.

SCHÄFFNER, Wolfgang. A revolução telefônica da imagem digital. In: BIEGUELMAN, Giselle; LA FERLA, Jorge (Org.). *Nomadismos tecnológicos*. São Paulo: Senac, 2011.

SCHIFFER, M. B. *The Material life of human being*. London & New York Routledge, 1999, apud TANG, Shih-che. *Theorizing materiality in communication*. International Communication Association, Dresden *International Congress Centre*, Dresden, Germany, Jun 16, 2006.

SILVA, Andréia Cristina Attanazio. *A implementação da Educopédia no Ginásio Experimental Carioca: estudo de caso de uma proposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Marco. Educação presencial e *online*: sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO; Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Org.). *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

SILVA, Tarcízio. Uso e desenvolvimento de aplicativos sociais: perspectiva da teoria ator-rede. *Rázon Y Palabra*, n. 79, maio-jul, 2011.

SIMÕES, Ana Paula Lima. *O papel mediador das mídias digitais na relação da criança com a leitura e a escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SINGER, Bem. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, L., SCHWARTZ, V. R. (Org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

SOUZA, Paulo Vitor Barbosa. *Mapas colaborativos na internet: um estudo de anotações espaciais dos problemas urbanos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea) - Universidade Federal da Bahia, 2012.

TANG, Shih-che. Theorizing Materiality in Communication. International Communication Association, Dresden *International Congress Centre*, Dresden, Germany, Jun 16, 2006. Disponível em: <http://www.allacademic.com/meta/p92212_index.html>. Acesso em: 10 jun. 2010.

TRACY, Kátia Almeida. Nomadismos metropolitanos. In: ROCHA, Everardo et al. (Org.). *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Mauad, 2006.

TUAN, Yi-fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011.

URRY, John. *Mobilities*. Cambridge. Polity, 2007.

URRY, John. Entrevista concedida a Bianca Freire-Medeiros e Sérgio Carvalho Benício de Mello. Lancaster, 8 fev 2010. *Estud. hist. (Rio J.)* vol.24 no.47 Rio de Janeiro jan./jun 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862011000100011>>. Acesso em: 25 out. 2013.

WEISER, M. The computer for the 21st century. *Scientific American*, v. 265, n. 3, p. 66-75, Jan. 1991.

WERNECK, Humberto (Org.). Um gênero tipicamente brasileiro. In: _____. *Boa companhia: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Produções cinematográficas:

HENRI CARTIER-BRESSON: *L'amour tout court*. Direção de Raphaël O'Byrne. Les Films à Lou. 2001. 70 min: cor. Filme cinematográfico.

Sites visitados:

ALERJ / Lei n.5222/08 –
<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/f4ec6ce30c8857488325742b006b42cc?OpenDocument>>

DCI / Projeto de Lei 2246/07 - <<http://www.panoramabrasil.com.br/educacao-proibe-uso-de-celulares-em-escolas-de-ensino-basico-id29328.html>>

FESTIVAL DO MINUTO - <<http://www.minutefestival.com/festivaldominuto/index.php>>

IBOPE - <<http://www.ibope.com.br/pt-BR/Paginas/resultado.aspx?k=redes%20sociais&start1=1>>

IDG NOW - <<http://idgnow.uol.com.br/mobilidade/2013/07/02/75-dos-brasileiros-usa-smartphones-para-acessar-redes-sociais/>>

MvMob <<http://www.mvmob.com.br>>

Ritápolis /namoradeiras - <<http://ritapolis.wordpress.com/2011/06/03/as-namoradeiras-de-minas-gerais/>>

SlideShare - <<http://www.slideshare.net/Elife2009/pesquisa-estudo-de-comportamento-e-hbitos-de-uso-das-redes-sociais-2013>>

ANEXO A - Arte de ser feliz - *Cecília Meireles*

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa, e sentia-me completamente feliz. Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? Quem as comprava? Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém minha alma ficava completamente feliz.

Houve um tempo em que minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo o dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava histórias. Eu não a podia ouvir, da altura da janela; e mesmo que a ouvisse, não a entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma muito difícil. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, e às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu participava do auditório, imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz.

Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.

Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde, e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros, e meu coração ficava completamente feliz.

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Veja. Às vezes, um galo canta. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisa não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Quadrante 1, 1962

ANEXO B - Esquadros *Adriana Calcanhoto*

Eu ando pelo mundo
Prestando atenção em cores
Que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo
Cores!

Passeio pelo escuro
Eu presto muita atenção
No que meu irmão ouve
E como uma segunda pele
Um calo, uma casca
Uma cápsula protetora
Ai, eu quero chegar antes
Pra sinalizar
O estar de cada coisa
Filtrar seus graus...

Eu ando pelo mundo
Divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome
Nos meninos que têm fome...

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle...

Eu ando pelo mundo
E os automóveis correm
Para quê?
As crianças correm
Para onde?
Transito entre dois lados

De um lado
Eu gosto de opostos
Exponho o meu modo
Me mostro
Eu canto para quem?

Pela janela do quarto

Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle...

Eu ando pelo mundo
E meus amigos, cadê?
Minha alegria, meu cansaço
Meu amor, cadê você?
Eu acordei
Não tem ninguém ao lado...

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle...

ANEXO C - Senhor! Senhor! - Rubem Braga

Senhor, eu quero andar na Rua do Catete,
 Senhor Guarda, Senhor Doutor, Senhor Deus,
 Senhor Quem Quer Que Sejais.
 Eu quero andar na Rua do Catete.
 Daqui onde estou não posso ir lá,
 Entretanto, são seis e meia da tarde
 E é absurdo não estar na Rua do Catete às seis e meia hora da tarde.
 Tenho uma entrevista às seis e meia.
 Um encontro sério.
 Não na Rua do Catete: com a Rua do Catete.
 Minha mulher estaria num quarto de pensão cuidando de meu filho. Eu estaria, Senhor, na Rua do
 Catete.
 Iria andando para a pensão
 Pela rua do Catete,
 Por uma calçada suja e viva,
 O cheiro ruim dos açougues,
 Através de esbarros,
 Dando boa-tarde a estudantes na porta do café da esquina,
 Da esquina da Rua do Catete;
 Veria moças sem meias, desalinhas e ágeis,
 As eternas moças populares, democráticas
 Da eterna Rua do Catete;
 Moças que vão às quitandas, moças das transversais.
 Não irei, Senhor, nas transversais!
 Senhor, desisto do trecho largo
 Entre o Largo do Machado e José de Alencar,
 Desisto de Correia Dutra até a Glória,
 Quero apenas um pedaço da Rua do Catete.
 Senhor, me deixe ir lá,
 Embora de barba não feita, Senhor,
 Embora inquieto, indo para a pensão,
 Inquieto com problemas financeiros urgentes
 Senhor, não sou Adalgisa!
 Não quero ser Deus, nem Pai nem Mãe de Deus,
 Não quero nem lírios nem mundos.
 Sou pobre e superficial como a Rua do Catete.
 Quero a pequena e amada agitação,
 A inquieta esquina, aves e ovos, pensões,
 Os bondes e tinturarias, os postes,
 Os transeuntes, o ônibus Laranjeiras,
 Único no mundo que tem a honra de pisar na Rua do Catete,
 No meu trecho da Rua do Catete.
 Senhor, são seis e meia da tarde,
 E o que vos peço não é o Palácio, Senhor,
 O Palácio não quero eu.
 Nem as estrelas frias, nem o caminho perdido,
 Nem a donzela dúbia, quero eu.
 Quero ir para o meu quarto
 Onde estariam minha mulher e meu filho,
 Ir pela Rua do Catete, Senhor, Senhor! Estado do Rio, maio, 1938.