



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MAURO MICHEL EL KHOURI

**JUVENTUDE, MÍDIA E EDUCAÇÃO: NOVAS TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2015

MAURO MICHEL EL KHOURI

**JUVENTUDE, MÍDIA E EDUCAÇÃO: NOVAS TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Lobo Miranda.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- E39j El Khouri, Mauro Michel.
Juventude, mídia e educação : novas tecnologias e produção de subjetividade em uma escola pública de Fortaleza / Mauro Michel El Khouri. – 2015.
156 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Psicologia.
Orientação: Profª. Dra. Luciana Lobo Miranda.
- 1.Professores de ensino médio – Efeito das inovações tecnológicas. 2.Estudantes ensino médio – Efeito das inovações tecnológicas. 3.Ambiente de sala de aula – Fortaleza(CE). 4.Jovens – Efeito das inovações tecnológicas. 5.Mídia digital – Aspectos sociais – Fortaleza(CE). 6.Subjetividade. 7.Escolas públicas – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 371.33098131

MAURO MICHEL EL KHOURI

**JUVENTUDE, MÍDIA E EDUCAÇÃO: NOVAS TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Ciências Humanas.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana Lobo Miranda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Inês Silvia Vitorino Sampaio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Marisa Lopes da Rocha
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

À esposa Luciana e à filha Malu.

AGRADECIMENTO

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de mestrado.

Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa *Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza*, da qual esta dissertação faz parte.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC, pela oferta do Curso de Mestrado em Psicologia.

À Prof.^a Dr.^a Luciana Lobo Miranda, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Inês Silvia Vitorino Sampaio e Prof.^a Dr.^a Marisa Lopes da Rocha, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

À equipe de pesquisa, pelo trabalho coletivo.

Ao núcleo gestor da escola pesquisada, pela abertura à pesquisa e pelo acolhimento à equipe. Também aos estudantes e professores que participaram da pesquisa, em especial à professora do Laboratório Educacional de Informática, que foi tão simpática e atenciosa durante todo o processo de pesquisa.

Ao Helder, secretário da pós-graduação do Departamento de Psicologia da UFC, pela gentileza e disponibilidade em atender.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões.

“Não há, portanto, o que ser revelado,
descoberto ou interpretado, mas criado.”

(Rocha e Aguiar)

RESUMO

O presente estudo é fruto de pesquisa-intervenção realizada em uma escola pública de Fortaleza, e tem como objetivo problematizar os usos das novas tecnologias em ambiente escolar e sua atuação na produção de subjetividade com estudantes e educadores. Assume contribuições teórico-práticas de pensadores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, sobretudo no que se refere à concepção de sujeito e subjetividade; fundamenta-se em conceitos-ferramenta da Análise Institucional francesa, como *implicação*, *restituição* e *analisador*, e da cartografia; e ampara-se em Paula Sibilia para conceber a escola como tecnologia de época, que vive hoje na sociedade de controle produzindo sujeitos num contexto institucional de conflito entre práticas disciplinares e jovens conectados. A pesquisa abrangeu uma oficina de produção de vídeo com onze participantes, além de observação de campo e conversas informais com estudantes e educadores. Três restituições foram realizadas ao longo de todo o processo, sendo a última com os educadores da Escola. Filmadoras e câmeras fotográficas foram utilizadas para documentar as atividades. O vídeo surgiu como dispositivo de pesquisa, atuando ativamente na produção de dados e na transformação da realidade. Como pesquisa-intervenção de base cartográfica, o estudo se caracteriza por um pesquisar *com*, em que se prioriza o acompanhamento do processo, bem como o encontro singular entre pesquisadores, escola e sujeitos de pesquisa. A análise dos resultados apontou para a produção de alguns analisadores, que surgiram no contexto da pesquisa. Os analisadores sinalizaram tensão entre conectividade juvenil e disponibilidade institucional no acesso aos recursos das novas tecnologias; e apresentaram a forma como consumo, apropriação e produção midiática por parte dos jovens é atravessada pela relação educador-estudante. O celular do tipo *smartphone* apareceu como figura central na produção de dados, como equipamento pessoal portátil com funções múltiplas capaz de manter os jovens em conexão permanente. O estudo problematizou a forma como a utilização das novas tecnologias na Escola é atravessada por relações que envolvem poder e resistência, intensificando a cultura da vigilância e do controle. A hiperconectividade e a comunicação virtual, especialmente através da utilização das redes sociais, estão presentes no ambiente de ensino, participando ativamente da produção de subjetividade e sinalizando outras formas de sociabilidade na escola pesquisada, em que a publicização da intimidade aparece como vetor fundamental da relação entre os jovens.

Palavras-chave: Escola. Novas tecnologias. Produção de subjetividade.

ABSTRACT

The present study is a result of an intervention research made in a public school of Fortaleza. The goal is to question the new technologies' use in a school environment and it's worthy in the production of subjectivity among students and teachers. This investigation is intended to be contribution in theories and practice of philosophers (or thinkers) like Michel Foucault, Gilles Deleuze and Felix Guattari – especially in its association with subject and subjectivity. The present work has its fundamentals in French school of institutional analysis of concepts and tools, as implication, restitution and analyzer, as well as Cartography. It also has its fundamentals in Paula Sibilia in order to understand school as a technology of our time, living in a controlling society which produces subjects in a context of institutional conflict between disciplinary practices and connected youth. The research has made use of video making with eleven participants, as well as field observations and informal conversation with students and educators. Three restitutions happened along the process, the last one happening among school educators. Video cameras and photo shoots were used for data recording. Videos are now tools of research producing data and reality changing. As cartography base intervention research, the study is taken as a “research with”, which prioritizes the process and the singular connection among researchers, school and researched subjects. The results points out to some analyzers' work that were incorporated to the research along the process. Those analyzers highlighted the tension between youth connectivity and institutional availability in providing access to new resources of technology and to the kind of youth consume appropriation and media products through the duality teacher-student. Smartphones came as a main tool in the data acquisition, like a personal and portable gadget with multiple uses which are able to keep the youth permanently connected. The study problematized the way school new technologies are linked to power-resistance relationships, intensifying the culture watch and control. Hyper-connectivity and virtual communication – especially through social media use – are present in the school environment, being a great agent of production of subjectivity and a tool for other socializing forms in a targeted school, where personal information are made public as a fundamental format of relationship among the youth.

Keywords: School. New technologies. Production of Subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cor da pele: gráfico comparativo	51
Figura 2 – Itens que possui em casa: gráfico comparativo	52
Figura 3 – Local de acesso à <i>internet</i> : gráfico comparativo	56
Figura 4 – Produção de mídia: gráfico comparativo	58
Figura 5 – Uso das mídias, relações de poder e produção de subjetividade na Escola	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Opção de lazer: comparativo entre média geral e escola investigada	53
Tabela 2 – Frequência de utilização da <i>internet</i> : amostra geral	55
Tabela 3 – Tempo de permanência conectado ao se utilizar a <i>internet</i>	55
Tabela 4 – Data da oficina x Plano de trabalho	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3G	Terceira geração
4G	Quarta geração
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Ciência, Arte e Esporte de Fortaleza
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAPSUS	Laboratório sobre Subjetividade e Contemporaneidade
LEI	Laboratório Educacional de Informática
LOCUS	Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental
NCP	Núcleo de Comunicação Popular
NTC	Novas Tecnologias da Comunicação
NUCEPEC	Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança
PBLE	Projeto Banda Larga nas Escolas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEDUC/CE	Secretaria da Educação do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UCA	Projeto Um Computador por Aluno
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE SÍMBOLOS

$\%$	Porcentagem
f	Frequência
N	Amostra total
n	Amostra particular

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	HABITANDO UM TERRITÓRIO	24
2.1	Produção de sujeito e subjetividade a partir da filosofia da diferença	26
2.2	Juventude e escola na sociedade de controle	37
2.3	Contextualizando novas tecnologias, cibercultura e escola	44
2.4	Nas redes da Instituição	49
3	CONSTRUINDO DADOS	62
3.1	A pesquisa-intervenção de base cartográfica	63
3.1.1	<i>Intervenção social e micropolítica na pesquisa</i>	69
3.1.2	<i>Procedimentos e atividades realizadas</i>	75
3.2	O vídeo como dispositivo de pesquisa-intervenção	84
3.3	Implicação e análise das condições de pesquisa	89
4	ENCONTRANDO PISTAS	94
4.1	Os discursos e as posições de sujeito na Escola	96
4.2	A produção de analisadores	101
4.2.1	<i>Conectividade no ambiente escolar</i>	103
4.2.2	<i>Consumo e apropriação das mídias e das novas tecnologias na Escola</i>	108
4.2.3	<i>Os jovens e as mídias: potencializando as (im)produções</i>	117
5	ESBOÇANDO UM MAPA	125
5.1	Disciplina e controle nos usos das novas tecnologias: governando condutas ...	126
5.2	Hiperconectividade e outras sociabilidades na produção de sujeitos	132
6	CONSIDERAÇÕES	139
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	150
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS	153
	APÊNDICE C – PLANEJAMENTO OFICINA DE VÍDEO	155
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	156

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação consiste em um recorte da pesquisa *Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escolas Públicas de Fortaleza*¹, que teve como objetivo analisar consumo e apropriação de mídias por estudantes de escola pública na cidade de Fortaleza, ressaltando o aspecto criador do jovem no que se refere à produção de mídia.

Juventudes e Mídia é um desdobramento da pesquisa quantitativa *Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza*², realizada entre os anos de 2009 e 2011 através de uma parceria entre os grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia da UFC e em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa quantitativa contou com a aplicação de 1140 questionários em jovens entre 14 e 24 anos de 43 escolas públicas de Fortaleza (sendo 20 municipais e 23 estaduais, abrangendo Ensino Fundamental – 7º ao 9º ano –, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)). O instrumento abordou temas relacionados à educação, saúde, sexualidade, família, comunidade, lazer, mídia, trabalho, violência e drogas.

A pesquisa *Juventudes e Mídia* compreende quatro partes. A primeira (2011-2012), de caráter eminentemente quantitativo, centrou-se nas análises dos itens relacionados a lazer e mídia da pesquisa Casadinho. Os itens³ investigaram as atividades realizadas nos momentos de lazer dos jovens, além de acesso, consumo, apropriação e produção de mídia (tipo e local de produção). Em relação à *internet*, buscou-se saber sobre a frequência, tempo de utilização e motivo de conexão. Seis itens, de um total de oitenta do instrumento, foram utilizados para esta pesquisa. Os resultados mostraram um aumento na utilização da *internet* por parte dos jovens, comparando com pesquisas anteriores do início da década atual

¹ Contemplada com o edital Ciências Humanas 2012, a referida pesquisa (coordenada pela Professora Luciana Lobo Miranda) conta com quinze colaboradores, sendo quatorze entre estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e voluntários de graduação e do mestrado do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), e uma bolsista PIBIC do Curso de Sistemas e Mídias Digitais da mesma Universidade. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada através do parecer nº 288.208 (anexo A) na Plataforma Brasil (BRASIL, 2015).

² Projeto financiado pelo edital nº 16/2008 intitulado “Casadinho”, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela Professora Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, com a participação das Professoras: Andréa Carla Figueiras Cordeiro, Idilva Maria Pires Germano, Zulmira Áurea Cruz Bonfim e Luciana Lobo Miranda, além de diversos alunos de Graduação e Mestrado em Psicologia da UFC.

³ Apêndice B.

(BRASIL, 2015; COLAÇO *et al.*, 2013; MIRANDA *et al.*, 2013). A televisão, juntamente com a *internet*, figurou como principal opção de lazer. Mas o acesso à *internet* gratuita ainda se apresentou de forma restrita. Os estudantes informaram utilizar pouco os laboratórios de informática de suas escolas, apesar de terem os trabalhos escolares como principal motivo de acesso à *internet* (MIRANDA, *et al.*, 2013). Por fim, a utilização da *internet* para consumo e apropriação ainda era maior do que para produção. No que se refere a esta última, a mídia mais pontuada foi o vídeo. Ou seja, os jovens afirmaram produzir mais vídeos do que qualquer outra mídia.

As análises e a discussão dos dados serviram de base estatística para a elaboração e o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa. As partes II e III (2012-2013 e 2013-2014), através de pesquisa-intervenção com propósitos qualitativos, promoveram a inserção dos pesquisadores em duas das escolas públicas participantes da pesquisa, buscando investigar de forma mais aprofundada consumo, apropriação e produção da mídia no cotidiano dos jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza. Ambas tiveram atividades similares no trabalho de campo, contando com restituição da pesquisa anterior⁴, observações, conversas com estudantes e educadores e oficina de produção de vídeo. No entanto, todo o processo de produção dos dados se deu de forma distinta, devido à peculiaridade do contexto de pesquisa e de cada instituição escolar. A parte IV (2014-2015) promoveu uma análise comparativa entre as duas escolas, tanto do processo de pesquisa quanto dos resultados⁵.

A escolha das instituições que iriam participar da pesquisa *Juventudes e Mídia* se deu a partir da análise de dois itens do questionário quantitativo, que abordaram os temas lazer e produção de mídia⁶. O primeiro item perguntou aos jovens o que eles costumam fazer quando não estão estudando ou trabalhando, tendo como opções de respostas as alternativas *praticar esportes; jogar/brincar; passear; assistir TV; ouvir ou tocar música; desenhar, pintar ou fazer artesanato; namorar; descansar; navegar na internet; ir a festas; frequentar cinemas ou teatros; ler livros, revistas ou quadrinhos; e outros*⁷. A análise levou em consideração as respostas mais marcadas dentre *assistir TV, ouvir ou tocar música e navegar na internet*, ou

⁴ Seminários com estudantes e professores da escola para discutir os resultados da pesquisa Casadinho, como forma de restituir e ao mesmo tempo introduzir os temas a serem abordados com os jovens. Será abordada a restituição como conceito-ferramenta na metodologia de pesquisa no tópico 3.1, que trata da pesquisa-intervenção de base cartográfica.

⁵ Na pesquisa-intervenção, o processo de pesquisa não se separa do produto. Com isso, o modo de pesquisar, o planejamento, os bastidores das atividades, os improvisos e as interferências são também considerados dados de análise. Mais sobre a pesquisa-intervenção será tratado no tópico 3, *Construindo dados*.

⁶ Dados sobre esse e outros itens do questionário são apresentados no tópico 2.4, *Nas redes da Instituição*.

⁷ Apêndice B – Itens 69 a 73.

seja, subitens que estabelecem alguma relação com a mídia. O segundo item buscou investigar a produção de mídia por parte do estudante, questionando se ele já fez ou ajudou a fazer *blog*, *site*, vídeo, rádio, jornal ou revista e/ou outro tipo de mídia. A análise se restringiu aos subitens *blog*, *site* e *vídeo*⁸.

Das 43 instituições envolvidas na pesquisa Casadinho, foram selecionadas quatro escolas, que se destacaram no que se refere ao consumo e produção de mídia. A que mais se destacou, uma escola profissionalizante do Ensino Médio, foi convidada a participar da parte II da pesquisa *Juventudes e Mídia*, realizada em 2012-2013. A parte III da referida pesquisa, que se realizou em 2013-2014 e a qual a presente dissertação está diretamente ligada, conta com a participação da segunda escola que obteve destaque nas análises supracitadas.

Trata-se de uma escola estadual de Ensino Fundamental e médio, fundada em 03 de maio de 1968 e localizada no território que abrange a regional VI de Fortaleza⁹. Em 2013, a Escola contava com 1376 estudantes, sendo 696 matriculados no Ensino Médio. Eram 11 turmas do Ensino Fundamental funcionando no turno da manhã e duas no turno da tarde. Em relação ao Ensino Médio, nove turmas realizavam suas atividades no turno da tarde. Na ocasião, a Escola funcionava também à noite, atendendo seis turmas do EJA mais quatro turmas do Ensino Médio regular. A Instituição conta com 11 salas de aula, uma sala para socialização de professores (equipada com dois televisores, um computador e o servidor de *internet*, que fornece acesso para toda a Escola), uma sala de multimeios, um Laboratório Educacional de Informática (LEI)¹⁰, uma quadra para prática de esportes, secretaria e cantina.

Portanto, a pesar de ter participado de boa parte do processo da pesquisa *Juventudes e Mídia*, incluindo a elaboração do projeto e as partes I, III e IV, este estudo diz respeito à pesquisa-intervenção realizada na segunda escola selecionada. O presente recorte delimita o objeto de estudo para a discussão dos dados construídos acerca da relação escola e mídia.

* * *

⁸ Apêndice B – Item 1 do anexo.

⁹ Fortaleza é dividida em sete unidades administrativas regionais. São elas as Regionais, I, II, III, IV, V, VI e Centro, as quais são administradas pelas Secretarias Executivas Regionais (SERs) da prefeitura.

¹⁰ A sigla é comumente utilizada por educadores da rede pública e pela Secretaria de Educação do Ceará para se referir a nomes com o mesmo significado prático: Laboratório de Informática Educativa, Laboratório Escolar de Informática e Laboratório Educacional de Informática. Utiliza-se, ao longo desta dissertação, este último.

O produto desta dissertação é marcado por uma formação acadêmica peculiar. Por um lado, o bacharelado em Filosofia¹¹ forneceu base conceitual e influência teórica de autores importantes utilizados aqui, como Gilles Deleuze e Félix Guattari. Por outro, a graduação em Psicologia¹² repercutiu diretamente na escolha do objeto de investigação. Como aluno e bolsista PIBIC, vinculado ao Laboratório sobre Subjetividade e Contemporaneidade (LAPSUS), onde passei grande parte da formação como graduando, tive a oportunidade de participar da pesquisa Casadinho. A proposta surgiu como imponente e ao mesmo tempo inovadora. Imponente por se tratar de um projeto nacional, como parte de um estudo que abrangeu outras capitais, como Brasília, Manaus, Belo Horizonte e Recife, bem como envolvendo o intercâmbio entre duas importantes universidades federais, a UFC e a UFRGS. Inovadora por unir três núcleos de pesquisa do Departamento de Psicologia da UFC em um mesmo projeto (o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), o Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental (LOCUS) e o LAPSUS), promovendo uma prática de investigação quantitativa, na qual o Departamento não tinha muita tradição; mais ainda, proporcionando uma experiência de pesquisa em que predomina a combinação de elementos quantitativos e qualitativos, numa relação de complementaridade, sem que os aspectos teórico-metodológicos de uma abordagem depreciem ou inviabilizem o trabalho de outra.

Como consequência da participação nessa pesquisa, fui coautor em três produções, sendo dois artigos e um capítulo de livro, que foram realmente produzidos a partir de participação coletiva abrangendo análise de dados, discussão e escrita. A primeira produção foi o artigo *Juventude, escola e mídia: problematizando a (in)acessibilidade das mídias para a construção crítica dos processos de ensino-aprendizagem na rede pública de educação*, publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, em 2011 (VIANA *et al.*, 2011). Depois vieram o capítulo *Juventude, sexualidade e mídia: aspectos analisados no município de Fortaleza* do livro *Adolescência e Juventude – Conhecer para Proteger*, publicado pela Casa do Psicólogo em 2013 (MIRANDA *et al.*, 2013b), e o artigo *Consumo e produção midiática por estudantes de escola pública de Fortaleza*, publicado na Revista Interações também em 2013 (MIRANDA *et al.*, 2013a).

Minha trajetória na pesquisa *Juventudes e Mídia* foi interrompida durante a parte II, devido à conclusão no Curso de Psicologia da UFC, em julho de 2012. Em agosto do

¹¹ Obtido em 2011 pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

¹² Obtida em 2012 pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

mesmo ano ingressei em uma escola estadual de Caucaia-CE, onde trabalhei como professor temporário do Laboratório Educacional de Informática (LEI) até março de 2013. Foi uma experiência breve, mas intensa, que incluiu a oportunidade de acompanhar de perto o cotidiano de uma instituição escolar. Vivenciei atividades de planejamento pedagógico, bastidores da gestão institucional, sala de professores e, principalmente, a dinâmica na utilização dos recursos tecnológicos em uma escola pública e o interesse e a apropriação dos jovens por esses recursos. A experiência suscitou em mim algumas questões acerca da relação entre novas tecnologias e educação, o que contribuiu para a construção da problemática do presente estudo. Entre essas questões estão a importância das tecnologias e da mídia para a formação do sujeito juvenil e o modo como as subjetividades estão sendo produzidas na era digital, em ambiente escolar. Portanto, a experiência profissional e a trajetória acadêmica tiveram importância fundamental na construção do objeto da presente pesquisa.

De volta à Universidade, através do ingresso no Mestrado Acadêmico, retornei à parte III da pesquisa após verificar, depois de algumas conversas com a orientadora, que o presente estudo poderia ser um recorte da pesquisa *Juventudes e Mídia*. A decisão possibilitou minha integração a uma equipe de pesquisa, bem como a toda uma estrutura que incluía recursos audiovisuais de qualidade e poder de atuação e articulação entre os membros num mesmo *lócus* de pesquisa. Promoveu também um intercâmbio entre estudantes de graduação e mestrado, enriquecendo os estudos, as discussões, a análise dos dados, enfim, todo o processo de investigação. Assim sendo, o produto dessa dissertação consiste em uma edição e compilação de diversos olhares, vozes e impressões como parte integrante do conjunto de pesquisadores.

* * *

As novas tecnologias estão cada dia mais presentes no ambiente escolar, afetando de forma direta o cotidiano das instituições públicas de educação. Diversos são os projetos federais e estaduais destinados desde a informatização dos equipamentos educacionais até a inclusão e qualificação digital dos estudantes¹³. Paralelamente a isso, a escola presencia a entrada de equipamentos eletrônicos pessoais em seus espaços, de forma autorizada ou não,

¹³ Dentre esses projetos, pode-se citar, em nível federal, o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) e o Projeto Banda Larga nas Escolas (PBLE) (<http://www.governoeletronico.gov.br>); e, no âmbito do Estado, o programa e-Jovem (<http://www.seduc.ce.gov.br>).

como celulares, *tablets* e *notebooks*, que acompanham os alunos em momentos que alternam estudo e lazer.

Faz-se necessário distinguir aqui os usos formais e informais referentes à abrangência pedagógica em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na escola. Os primeiros seguem programas e políticas públicas educacionais, bem como orientações e práticas¹⁴ pedagógicas da direção e da coordenação escolar. Os usos informais sinalizam formas de resistência ao uso formal. Podem ser autorizados ou não autorizados. Como exemplo de usos não autorizados pode-se citar situações em que se verifica a utilização de celulares, *iphones*, *ipads*, *tablets* e outros aparelhos dentro de sala de aula à revelia do professor. Mas, resistir não se restringe ao corpo estudantil. Professores e educadores, por vezes, contrariam regras como forma de incrementarem as aulas e de se aproximarem dos jovens, apoiando práticas que nem sempre estão de acordo com orientação superior. Um exemplo disso é a autorização do uso da internet para acessar redes sociais em atividades realizadas no Laboratório Educacional de Informática. Nesse caso o uso informal é autorizado.

O presente estudo busca problematizar a utilização das TDIC em uma escola pública do Ensino Médio de Fortaleza, considerando sua atuação na formação subjetiva dos jovens. A pesquisa se fundamenta na análise social do filósofo francês Michel Foucault, que situa a expansão da escola no contexto da sociedade disciplinar. O sujeito que emerge da modernidade europeia foi, para o autor, produzido para atender às demandas sociais no contexto do desenvolvimento industrial. Com isso, a instituição escolar assumiu papel fundamental na produção desse sujeito. No entanto, a sociedade disciplinar e suas instituições de base encontram-se em crise. Segundo Gilles Deleuze (1992), estamos passando por um processo de desinstitucionalização da sociedade, em que prevalece a lógica do controle na produção do sujeito. Com isso, novas formas de poder e de resistência se estabelecem nas relações sociais.

A escola ainda perdura nos moldes disciplinares da modernidade, agora inserida numa sociedade midiaticizada, globalizada e “multicultural”. Sem mais deter a supremacia na formação dos jovens, presencia a entrada da mídia em seu território, disseminando conteúdos sociais, políticos, científicos, religiosos, enfim, um mundo de informações capazes de atuar

¹⁴ Em toda a dissertação o termo remete ao conceito foucaultiano, abrangendo práticas discursivas e não discursivas. Mais sobre o conceito será abordado no tópico 4.1, *Os discursos e as posições de sujeito na Escola*.

diretamente na subjetividade dos jovens. Fischer (2002), ao abordar a relação entre subjetividade e mídia, particularmente a televisiva, desenvolve o conceito de dispositivo pedagógico da mídia para ressaltar a atuação desta na constituição do sujeito. Para a autora, o resultado dessa discussão repercute diretamente no que se entende por educação, imprimindo nova forma ao conceito:

[...] o próprio sentido do que seja “educação” amplia-se em direção ao entendimento de que os aprendizados sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, sobre modos de constituir-se a si mesmo – para os diferentes grupos sociais, particularmente para as populações mais jovens – se fazem com a contribuição inegável dos meios de comunicação. (FISCHER, 2002, p. 153, grifo da autora).

Cabe aqui indagar como isso funciona na era digital. Ou seja, de que forma a comunicação instantânea e em rede, características encontradas no uso da *internet*, atua educando os sujeitos? E ainda, como esse dispositivo opera em ambiente escolar, produzindo formas de lazer, subjetivação e sociabilidade? São questões importantes que se articulam com o objeto do presente estudo.

De toda forma, escola e mídia estão diretamente relacionadas com o processo de subjetivação, atravessando as relações sociais juvenis: “Tanto a escola quanto a mídia atuam no campo da subjetivação, pois buscam estabelecer uma ingerência sobre a relação do sujeito consigo mesmo.” (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 97). A partir dessa ideia é possível entender que as transformações tecnológicas e as novas formas de se relacionar espaço-temporalmente são essenciais para se conceber a produção subjetiva dos jovens (MIRANDA, 2007). Isso se aplica também ao ambiente educacional. No contexto da educação pública, o novo cenário tem gerado dissonâncias no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos refletindo, de um lado, as motivações pedagógicas que movem a gestão educacional das novas tecnologias (uso formal) e, de outro, o interesse dos estudantes por esses recursos (uso informal).

Utiliza-se nesta dissertação os conceitos de mídia e de Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Mídia vem do termo latim *media*, que significa meios. Trata-se de uma “designação genérica dos meios, veículos e canais de comunicação [...]” (FERREIRA, 2000), como, por exemplo, o rádio, a televisão e o jornal. O termo é amplo, pois abrange a comunicação oral, escrita e imagética, incluindo aplicações que remetem à antiguidade (BRIGGS; BURKE, 2006). A grande explosão tecnológica comunicacional teve seu início no século XIX, com o advento do telégrafo, do telefone, do rádio, e do cinema. Para

André Lemos (2013), essas tecnologias possibilitaram a ampliação do desejo de ubiquidade do homem.

O termo TDIC é atualmente utilizado para referir-se à junção das diferentes mídias em apenas um artefato, através da tecnologia digital (VALENTE, 2005). Para Afonso (2002), o desenvolvimento da informática e da *internet* nas décadas de 1970 e 80 levou os especialistas a utilizarem diversos termos para se reportarem ao fenômeno. Um deles é a sigla TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação, que simboliza “[...] as tecnologias digitais de informática e de redes de troca de dados.” (AFONSO, 2002, p. 169). No entanto, para o autor, a sigla mais adequada seria TDIC, que contém o termo “digital”, já que tecnologias de informação e comunicação existem há tempos remotos. Como o propósito aqui não é aprofundar a discussão acerca da pertinência na utilização dos termos, utiliza-se, ao longo deste projeto, o termo “novas tecnologias” como sinônimo de TDIC, bem como a sigla TIC, ou ainda NTC (Novas Tecnologias da Comunicação), quando se estiver falando de autores que utilizam essas terminologias.

O surgimento das tecnologias digitais tem influenciado diretamente os modos de vida e as interações sociais. A apropriação midiática não é mais a mesma com a revolução digital. Conforme afirma Lemos (2013), estamos deixando a cultura do impresso, própria da era moderna, para adentrar na cibercultura. Como consequência, novas formas de produção subjetiva e diferentes modos de sociabilidade emergem em nossa sociedade. A juventude com isso se faz outra. As formas de agir e de pensar são distintas de gerações anteriores, trazendo forte repercussão também no ambiente escolar.

A escola, por sua vez, apesar de discutir e reformular seus métodos tentando se adaptar aos novos tempos, ainda se encontra pautada nos valores disciplinares. Torna-se um desafio, portanto, no contexto atual, manter a educação formal na sociedade da informação. Para Sibilia (2012):

Não é a toa que tudo isso se revela potencialmente conflitante: afinal, trata-se de uma tentativa de produzir a hibridação de dois regimes tão diferentes – inclusive contraditórios, ou até incompatíveis – como são o dispositivo pedagógico disciplinar e a conexão em redes informáticas. (SIBILIA, 2012, p. 190).

A presença das novas tecnologias no ambiente escolar se tornou realidade, modificando o cotidiano da instituição em diversos aspectos – o que afeta ensino, sociabilidade e, portanto, subjetividade. Com isso, engendrou-se o seguinte questionamento ao longo da pesquisa: de que forma as TDIC na escola pública atuam na formação subjetiva

dos jovens de Ensino Médio? Com o objetivo de problematizar a relação entre novas tecnologias e produção de subjetividade em ambiente escolar, busca-se aqui discutir a tecnologia como vetor de subjetivação no contexto institucional de ensino; mapear a utilização dos recursos tecnológicos, analisando os usos formais e informais na escola pública estudada; e investigar de que forma o estudante se utiliza das TDIC no consumo, apropriação e produção no cotidiano escolar.

Trabalha-se com os conceitos de sujeito e subjetividade a partir do pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. A contribuição de Deleuze se dá a partir de sua formulação filosófica sobre o Ser como afirmação da diferença. Nesse sentido, concebe-se o sujeito como um Ser do devir, em detrimento de uma concepção unitária e identitária. Em Guattari, a subjetividade se desloca da interioridade do sujeito para o seu exterior, situando-se na ordem de uma produção social. Utiliza-se ainda das ideias de Foucault para pensar um sujeito que se construiu historicamente a partir de seu processo de objetivação, como efeito político das relações sociais que envolvem poder e resistência.

Concebe-se aqui a pesquisa-intervenção como modo de investigação, implicando um pesquisar *com*, isto é, *com os jovens e com a Escola*. Trata-se de se inserir em um campo de investigação em movimento, que possui características próprias, com o intuito de acompanhar um processo ao mesmo tempo em que se cria um dispositivo de intervenção e de pesquisa, no caso uma oficina de vídeo. Requer considerar que a pesquisa, com seus objetivos e estratégias de intervenção, deve se adaptar ao contexto, e não o contrário. Portanto, implica lidar com o inesperado, mas de forma a cooptá-lo, e não suprimi-lo. Dessa forma, a importância da pesquisa-intervenção assume dimensão específica ao longo de todo o processo de investigação, repercutindo diretamente na abordagem do problema de pesquisa, na construção e na análise dos dados, e até mesmo na produção escrita. Com efeito, a estrutura desta dissertação descreve *um* percurso encontrado, habitado. Esse caminho, entre tantos que se poderiam traçar, é permeado de conceitos próprios da pesquisa-intervenção.

O primeiro capítulo, *Habitando um território*, apresenta uma contextualização que envolve o tema e o objeto da pesquisa. Traz os principais conceitos acerca da concepção de sujeito e subjetividade a partir de autores da Filosofia da diferença, como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Discorre sobre juventude e escola na sociedade contemporânea, fazendo um paralelo com a entrada das novas tecnologias e da cibercultura na educação formal. Por fim, traz alguns elementos da escola pesquisada a partir das primeiras impressões de campo.

O segundo capítulo, *Construindo dados*, aborda a coprodução dos dados no contexto institucional. Apresenta as bases teórico-metodológicas da pesquisa-intervenção como instrumento de orientação das práticas investigativas, incluindo alguns caminhos sugeridos pela cartografia e pela Análise Institucional francesa. Discorre sobre o vídeo como dispositivo de pesquisa intervenção. Propõe uma análise das condições em que foi realizada a pesquisa. Finalmente, apresenta os procedimentos realizados durante toda a pesquisa, detalhando as atividades desenvolvidas nas diversas etapas da investigação.

O terceiro capítulo, *Encontrando pistas*, discute os analisadores e a forma como eles surgiram a partir de três grandes temas ao longo da pesquisa: a conectividade no ambiente escolar; o consumo e a apropriação das mídias e das novas tecnologias pelos jovens; e a tensão entre o potencial produtivo dos jovens atravessados pelas TDIC e a Escola, sobretudo em ambiente de ensino.

O quarto e último capítulo, *Esboçando um mapa*, discute a produção de subjetividade que emerge dos usos das mídias e das novas tecnologias por parte dos jovens na Escola, bem como o exercício de poder que se estabelece em torno das práticas institucionais, especialmente na relação professor-aluno. Aborda como algumas dessas práticas são atravessadas por dispositivos de vigilância e controle, que são potencializados pela presença das TDIC no ambiente escolar.

Ao investigar a relação entre juventude e mídia, problematizando consumo, apropriação e produção da mídia por parte de jovens estudantes de escolas públicas através de pesquisa-intervenção, busca-se contribuir com os estudos sobre educação e modos de subjetivação na juventude contemporânea, especificamente no que se refere à participação da mídia e das novas tecnologias nesse processo. Assim sendo, dois aspectos se destacam na importância desse estudo para as ciências humanas e sociais. O primeiro se refere ao modo de se fazer pesquisa, em que a participação juvenil é parte integrante da investigação. Ao realizar uma pesquisa-intervenção *com* os jovens, e não fazer um estudo *sobre* a juventude, a pesquisa, através da oficina de vídeo e de linguagem audiovisual, privilegia a coprodução e a participação coletiva que se desenvolve ao longo de toda a investigação. Tal orientação de pesquisa admite clara e abertamente função política na medida em que busca contribuir para o protagonismo juvenil em seu processo de formação. O segundo aspecto se aplica à participação da mídia e das novas tecnologias na produção de subjetividade em ambiente escolar. Para além do uso pedagógico e curricular, os jovens utilizam os equipamentos eletrônicos de uso pessoal no dia a dia das instituições de ensino. Esses equipamentos,

conectados aos recursos da *internet*, participam ativamente da vida estudantil, atuando na comunicação, na sociabilidade, no lazer e também nos processos educativos. A atuação da mídia e das novas tecnologias no contexto educacional contribui para a disseminação da cibercultura e a virtualização dos modos de vida juvenil, o que aponta para novas formas de produção subjetiva. Na sociedade contemporânea, em que predomina o controle social nas interações, as práticas de vigilância e de governo das condutas se intensificam, reconfigurando as relações interpessoais. Essas transformações demandam a criação de novas estratégias educacionais. Assim, a presente pesquisa pretende contribuir, através da Psicologia, com os estudos dos modos de subjetivação dos jovens na contemporaneidade, dentro e fora do espaço escolar.

2 HABITANDO UM TERRITÓRIO

“O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra.”

(Deleuze & Guattari)

Esta é uma etapa fundamental no processo de investigação. Habitar um território significa aproximar-se de um campo existencial. Torna-se apropriado destacar dois elementos fundamentais que compõem a filosofia de Deleuze e Guattari¹, e que se conectam com a noção de hábito: são os termos terra e território². A filosofia de Deleuze e Guattari (1992; 1995) privilegia a geografia. Para eles, a filosofia é antes uma geofilosofia, exatamente por sua propriedade de se deslocar territorialmente, de modo que os conceitos criados³ são territórios habitados. A terra é o que tudo abrange, é o meio, a atmosfera em que se vive; o território é onde se habita. Não se pode sair da terra, vive-se nela. Mas o território é o que se apropria da terra, o que se toma dela. A terra é em si caótica. Por isso, precisa-se habitar algo para se evitar o caos e entrar em zonas de conforto. Consiste no movimento de territorialização quando, na terra, cria-se algo. Criam-se territórios ao se delimitar e dimensionar os espaços a serem habitados. Mas, pode-se abandonar essa criação, desabitá-la, para se explorar outra região, num movimento respectivo de desterritorialização (do território a terra) e reterritorialização (da terra, de volta a um território). Para ZOURABICHVILI

¹ Características mais detalhadas do pensamento dos autores são tratadas nos tópicos 2.1 e 3.1.

² Terra e território são termos que surgiram de outro conceito complexo: *ritornelo*. “O ritornelo se define pela estrita coexistência ou contemporaneidade de três dinamismos implicados uns nos outros. Ele forma um sistema completo do desejo, uma lógica da existência (‘lógica extrema e sem racionalidade’). Ele se expõe em duas tríades ligeiramente distintas. Primeira tríade: 1. Procurar alcançar o território, para conjurar o caos; 2. Traçar e habitar o território que filtre o caos; 3. Lançar-se fora do território ou se desterritorializar rumo a um cosmo que se distingue do caos. Segunda tríade: 1. Procurar um território; 2. Partir ou se desterritorializar; 3. Retornar ou se reterritorializar. A defasagem entre essas duas apresentações deve-se à bipolaridade da relação terra-território, às duas direções - transcendente e imanente - nas quais a terra exerce sua função desterritorializante.” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 50). Ver também volume 4 de *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze e Guattari.

³ Para os autores, fazer filosofia consiste em criar conceitos ((DELEUZE & GUATTARI, 1992).

(2004), a dinâmica se configura em uma lógica existencial, que Deleuze e Guattari ilustram de forma única:

[...] o homínido: desde seu registro de nascimento, ele desterritorializa sua pata anterior, ele a arranca da terra para fazer dela uma mão, e a reterritorializa sobre galhos e utensílios. Um bastão, por sua vez, é um galho desterritorializado. É necessário ver como cada um, em toda idade, nas menores coisas, como nas maiores provações, procura um território para si, suporta ou carrega desterritorializações, e se reterritorializa quase sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho. (Deleuze; Guattari 1992, p. 90).

Trata-se aqui de criar um território a partir do delineamento de algumas referências que permitam definir um ambiente de investigação e, ao mesmo tempo, esboçar um plano teórico conceitual a partir do qual a realidade será analisada. Implica a familiarização com os signos e com os vetores de subjetivação que atravessam um plano de experiência específico, que, a partir da pesquisa-intervenção, abrange a noção de juventude, escola, novas tecnologias e subjetividades contemporâneas. O capítulo traz ainda a apresentação da escola pública participante, descrevendo as características e o cotidiano da instituição. Assim sendo, busca-se traçar a realidade investigativa a partir da experiência de inserção na escola, tangenciando as categorias supracitadas.

O primeiro tópico apresenta a concepção de sujeito e subjetividade a partir da filosofia da diferença que envolve o pensamento de Deleuze, Guattari e Foucault, destacando algumas implicações que a leitura traz para a presente pesquisa. Em Deleuze, o sujeito surge como afirmação da diferença, numa concepção em que valoriza o Ser em sua multiplicidade e devir, em detrimento da lógica da representação no pensamento. Em Guattari, ressalta o caráter social e produtivo de subjetividade, desvinculando-a da noção de indivíduo e situando-a de forma descentrada do sujeito. A partir das contribuições de Michel Foucault, apresenta a ideia de desnaturalização do sujeito, considerando-o como produto das condições sociais e históricas em que se insere. Apresenta os conceitos de poder, resistência e política como fundamentais para pensar a constituição do sujeito no governo de si.

O objetivo do segundo tópico é contextualizar juventude e escola na sociedade contemporânea, em que predomina o controle nas relações sociais. Parte da análise foucaultiana da sociedade disciplinar para discutir, com Paula Sibilia, a incompatibilidade entre o formato escolar e as novas subjetividades na sociedade de controle, considerando os efeitos das transformações sociais nos modos de vida e sociabilidades juvenis.

Posteriormente, no terceiro tópico, apresenta-se um breve histórico do surgimento das novas tecnologias. Faz-se uma contextualização em relação a sua entrada no território escolar, abordando sua atuação no ensino e na sociabilidade juvenil. Discute a convergência das mídias e das novas tecnologias na sociedade da informação e o modo como isso afeta a produção dos jovens em ambiente educacional.

Por fim, o último tópico do capítulo traz as impressões obtidas através das primeiras visitas, que compreenderam a apresentação da proposta, a primeira restituição, que discutiu os dados comparativos do questionário quantitativo, e as observações de campo. Descreve algumas características da Instituição a partir dos olhares dos pesquisadores, enfatizando a participação do Laboratório Educacional de Informática, o papel da educadora que atua nesse espaço e a presença das novas tecnologias no ambiente de ensino. Analisa ainda a apropriação do espaço escolar pelos jovens estudantes nos horários livres e a forma como eles se relacionam com os educadores.

2.1 Produção de sujeito e subjetividade a partir da filosofia da diferença

A ciência psicológica surge imbuída dos embates filosóficos da modernidade. Esta, a partir dos princípios humanistas, com base nos ideais de racionalidade e autonomia e na busca de saberes totalizantes, produziu grandes narrativas que serviram de base para diversas teorias nas ciências humanas e sociais (SILVA, 2002). Ancorada na filosofia da consciência e em conceitos fundamentais como o essencialismo, o universalismo e o objetivismo, os princípios modernos forneceram substratos para a produção de um sujeito que é próprio da modernidade, a saber: um sujeito racional, livre, autônomo, centrado, consciente, unitário, identitário e soberano. Para Silva (2002), trata-se de um sujeito que pensa, fala e produz, em oposição a uma visão pós-moderna de sujeito, a partir da qual ele é pensado, falado e produzido.

No rastro da concepção de sujeito moderno surge uma leitura individualizante das relações sociais. Para a Psicologia do século XIX, a centralidade dos fatos sociais estava no sujeito. Segundo Hüning e Guareschi (2005), “o olhar da psicologia estaria voltado para os processos de adaptação do indivíduo a este campo social dado como natural e a ‘inadaptação’ (problema apontado pela Psicologia Social) recairia sobre o próprio indivíduo.” (HÜNING; GUARESCHI, 2005, p. 108, grifo das autoras). Assim sendo, restaria um mergulho em sua interioridade na investigação dos fenômenos humanos.

Em síntese, o pós-modernismo, promove o descentramento da consciência e do sujeito na abordagem humana e social; rejeita a razão universal e abstrata e as concepções transcendentais da realidade; propõe a desconstrução das oposições binárias, como teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura, libertação/opressão, repressão/libertação, racional/irracional; defende a vinculação entre ciência e política; questiona a posição do intelectual na sociedade; e recusa veementemente as metanarrativas na construção de teorias (SILVA, 1994). Dentro dessa tendência, em relação à concepção de sujeito e subjetividade, a abordagem teórica adotada neste trabalho compreende uma concepção pós-estruturalista⁴, a partir da *filosofia da diferença* que abrange o pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

Considerado filósofo da diferença, Deleuze construiu um pensamento que coloca em xeque as bases da ontologia ocidental, inaugurada por Parmênides e preconizada pelo pensamento platônico. Tal ontologia afirma a identidade entre realidade, pensamento e linguagem. Nesse sentido, o Ser, que é sempre idêntico a si mesmo, deve ser da mesma forma dito e pensado. A *diferença*, para Parmênides, é a negação da identidade, representada como expressão do Não-Ser. Platão partiu dessa ontologia para criar uma imagem do pensamento que influencia até hoje toda a civilização ocidental, atuando na forma como se concebe a vida e as coisas: a forma que privilegia a identidade e a semelhança. Trata-se da imagem da representação no pensamento, uma imagem que utiliza universais transcendentais como padrões de verdade para julgar toda a realidade (SILVA, 2007).

Diferentemente, para Deleuze, a *diferença* está no próprio Ser. “O Ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença” (DELEUZE, 1988a, p. 67). Regina Schöpke (2004) assumiu a tarefa de realizar uma genealogia do conceito de diferença em Deleuze, distinguindo sua ontologia em relação à abordagem que a história da filosofia, nos seus principais contextos, imprimiu ao conceito. A autora conclui que, para Deleuze:

[...] a diferença está no âmago do próprio *ser*. O *ser* não pode se dizer de outra maneira, uma vez que existir é já *diferenciar-se*. Trata-se de entender a diferença como um desdobramento do próprio *ser* – que se diz assim em todas as suas relações. [...] Logo, falar do *ser* é falar de todas as diferenças que o expressam. (SCHÖPKE, 2004, p. 155-156, grifos da autora).

⁴ Apesar de serem conceitos epistemologicamente distintos, o pós-estruturalismo partilha algumas características com o pós-modernismo, como a rejeição à concepção de sujeito moderno e aos princípios que fundamentam e sistematizam o conhecimento (SILVA, 1994).

A *diferença* é, portanto, a afirmação do Ser, evidenciando com isso dois aspectos fundamentais no Ser: o devir e a multiplicidade. O sujeito pensado na perspectiva deleuzeana não estabelece relação unitária, tampouco identitária. A partir da própria diferença que o caracteriza, ele é múltiplo. É também devir, pois está sempre em movimento, o movimento de vir a ser. Se não há unidade no sujeito, não há um sujeito prévio. Com isso, “[...] o sujeito não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos.” (MANSANO, 2009, p. 115).

Desse modo, a proposta de Deleuze, a partir das incitações provocadas pelo pensamento de Nietzsche, é reverter o platonismo, ou seja, criar uma nova imagem do pensamento, produzindo novas formas de ler e pensar a realidade de modo a resgatar o simulacro, o subversivo, como meio de produzir a diferença:

Trata-se de promover uma releitura do mundo, na medida em que possa nos permitir fugir ao mundo da representação onde “só o que se parece difere”. Essa releitura nos conduz a pensar tanto a identidade quanto a semelhança como produto de uma disparidade, de uma diferença. (SILVA, 2007, p. 65, grifo do autor).

Romper com a lógica da representação no pensamento, rejeitando a valorização da identidade e da analogia entre pensamento e realidade, traz implicações importantes para a presente pesquisa, já que existe uma tendência cultural – principalmente pelo legado que a civilização grega deixou – de se estabelecer relação identitária entre os sujeitos e as suas formas de expressão. A sociedade ocidental tem forte inclinação a generalizar modos de ser e de existir. Diz-se que o sujeito é assim ou assado por seu comportamento, gosto, hábito, desejo, opinião, etc. Ora, se o sujeito se apresenta como um dos objetos desta investigação, é em Deleuze que aqui se fundamenta para concebê-lo como uma dimensão fluida, que sinaliza a relação de movimento entre o Ser-Devir e a realidade em que ele se insere, e não como uma identidade que pode ter o seu âmago definido por um momento de experiência.

Para ilustrar isso e a forma como o pensamento de Deleuze pode afetar a construção e a análise dos dados, apresenta-se aqui uma cena vivida no primeiro dia de oficina, protagonizada por dois jovens, cujas opiniões acerca do uso do celular em sala de aula divergiram. Um estudante, ao defender o uso do equipamento em ambiente de ensino, afirma que o celular não atrapalha; que ele pode ser pedagogicamente útil, pois permite conexão com a *internet* e, com isso, acesso a um mundo de informações que podem ajudar no aprendizado. Outro estudante, por sua vez, com visão distinta, reprime veementemente o uso, afirmando que a sala de aula não é lugar para utilizar esse tipo de equipamento. A diferença é vista aqui

como algo que surge a partir de um contexto específico, histórico, marcado por uma tensão decorrente da presença das novas tecnologias na escola. A opinião dos estudantes não os define. Pouco ou nada diz sobre eles, mesmo sobre sua conduta escolar: se são bons ou maus alunos; se são estudiosos ou não, etc.

Valorizar a diferença não significa enaltecer o diferente. “[...] É preciso não confundir o diverso com a diferença. O diverso é o dado, mas a diferença é aquilo que faz com que algo seja diverso.” (SCHÖPKE, 2004, p. 149). Conceber o sujeito a partir da *diferença* implica considerar que sua fala/pensamento/ação não o congela numa subjetividade estática, identitária. Ao contrário, requer que se afirme seu processo de diferenciação como constitutivo de si. Significa admitir que a subjetividade se faz constantemente, no plano da experiência, a partir das interações sociais. No campo de investigação da presente pesquisa, significa afirmar que a diferença em relação aos modos como os jovens se relacionam com a mídia e com as TDIC no espaço escolar produz formas de ser e pensar; produz subjetividade no encontro com o outro. Essa ideia remete a outro pensador importante ligado à filosofia da diferença.

Félix Guattari (1986) concebe o sujeito como sendo formado pelo atravessamento das diversas instâncias sociais, que são construídas histórica e culturalmente pelo próprio sujeito, ressaltando a materialidade de sua construção, em detrimento de uma concepção abstrata e a priori. O autor rejeita a ideia de que a subjetividade é constituída a partir da interioridade do sujeito. Para além disso, a caracterização do que é interno e externo ao sujeito se desfaz, perde sentido. O sujeito se situa na esfera das construções sociais, absorvendo e consumindo aquilo que é socialmente produzido na ordem das significações. A subjetividade se apresenta, portanto, como sendo “[...] essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 42).

Através do conceito de *transversalidade*, Guattari (1986) situa a subjetividade de forma independente do sujeito. A delimitação que define as esferas próprias da relação sujeito-objeto e sujeito-sociedade se torna inexistente. Em última instância, o autor trabalha a ideia de subjetividades sem sujeitos. Estas são produzidas, fabricadas, de forma descentrada de eventos individuais ou coletivos. Assim sendo, subjetividade não se possui: fabrica-se e consome-se. Fabrica-se através de uma produção social incessante de modos de pensar e existir, que envolve uma gama de elementos heterogêneos presentes na sociedade, difundidos através da linguagem pelas práticas institucionais, trabalhistas, científicas, midiáticas, etc. (MANSANO, 2009). Destaca-se aqui a importância que o autor atribuiu, especialmente nas

décadas de 1980 e 1990, ao papel da mídia como dispositivo privilegiado na produção de subjetividades (GUATTARI, 1990).

Guattari (1986) propõe a desvinculação da relação direta entre os conceitos de indivíduo e subjetividade. A maneira única em que cada indivíduo apreende os valores produzidos socialmente constitui sua singularidade. Assim, refuta a identidade como caracterização do indivíduo distinto:

A subjetividade não se confunde com o conceito de identidade, ou com o de individualidade. A identidade, segundo Guattari, frequentemente está ligada a algum tipo de reconhecimento, seja ele individual ou coletivo, a um quadro de referência que perpassa enquanto identificação do indivíduo – nome, filiação, impressão digital – ou quanto ao processo de identificação freudiano [...]. A subjetividade de um indivíduo diz respeito menos à identidade e mais à singularidade, isto é, à possibilidade de viver a existência de forma única, no entrecruzamento de diversos vetores de subjetivação. (MIRANDA, 2005, p. 37-38).

Com isso, considera-se que o contexto a ser investigado é formado por relações que são históricas. As práticas referentes ao uso das TDIC na escola, sejam quais forem, produzem valores e modos de pensar que são apropriados pelos jovens em sua interação social. Mesmo considerando a singularidade com que os jovens se apropriam do que é produzido, a subjetividade que se constrói na Instituição não é, de modo algum, restrita àquele ambiente, pois é atravessada por outras instâncias da sociedade, sobretudo através da mídia e dos recursos das novas tecnologias.

Demarcar e explicitar a concepção de sujeito e subjetividade é de fundamental importância para o delineamento teórico desta pesquisa. A filosofia da consciência produzida na modernidade fundamenta a análise social a partir do conceito de ideologia, segundo a qual o homem, através de uma consciência sujeitada, seria submetido a forças ocultas à realidade concreta. A leitura social do homem alienado e dominado ideologicamente como fator determinante para a existência das desigualdades sociais leva a um projeto crítico de emancipação humana através de uma consciência liberta (ROCHA; AGUIAR, 2003). Entretanto, para Rocha e Aguiar (2003), a equivalência sujeito-indivíduo construída na era moderna e apropriada por muitas teorias críticas, “[...] servirá para o congelamento das possibilidades de análise dos processos de subjetivação, plurais e heterogêneos, sustentando a concepção de sujeito enquanto consciência unitária [...]” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67). Paulon (2005) complementa afirmando que a equivalência sujeito-indivíduo “[...] cria uma fantasia unitária e centralizadora que reduz o conhecimento do mundo àquilo que se revela à

consciência de seu pretensão ‘senhor’.” (PAULON, 2005, p. 21, grifo da autora). Não se trata, com o argumento exposto, de negar as desigualdades sociais, nem mesmo de rejeitar a existência de lutas através de interesses particulares. Enfim, conforme Aguiar e Rocha (2007), a questão não é recusar qualquer análise social feita a partir de determinações socioeconômicas, e sim considerar que outras conexões se fazem presentes na construção da realidade social:

O que está em questão não é deixar de considerar a possibilidade de um recorte do social referido às classes, mas perceber que outras clivagens podem estar em jogo, pois as formas de inserção na vida social são múltiplas e, além disso, outros vetores podem estar movendo o cotidiano do coletivo com mais intensidade. (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 661).

O presente estudo centrou-se em uma escola pública, localizada num bairro periférico de Fortaleza. No Brasil isso carrega um estigma social. A maioria dos estudantes de escola pública em nosso país vem das classes populares. Estas por sua vez enfrentam problemas e desafios que são comuns na educação pública: falta de professor, prejuízos como consequências de ações e políticas públicas, fracasso escolar, violência. No entanto, há questões que ultrapassam a clivagem social, como por exemplo o uso de drogas e a própria relação dos jovens com as novas tecnologias. Acerca desta última, especialmente com a popularização da *internet* e a crescente apropriação que se faz dela, sobretudo em relação à informação e comunicação, como o uso de celulares do tipo *smartphone*, vê-se que ela tem promovido características comuns às subjetividades hodiernas, a exemplo da exposição do eu nas redes de conexão, tão comum entre adolescentes e jovens, independente de classe social. A interação através das redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, entre outros) não restringe usuários por condição social. Com isso, a determinação classista tende a se diluir na *internet*.

O aporte teórico da presente pesquisa considera as contribuições de outro importante pensador contemporâneo, Michel Foucault. Será pertinente aqui, especialmente para compreender a concepção de sujeito na perspectiva do autor, abordar os conceitos de poder, resistência e política. São categorias que estão diretamente relacionadas com os modos de subjetivação que surgiram a partir da modernidade, mas que ainda se fazem presentes na sociedade atual. No contexto da presente investigação, pensar a produção do sujeito a partir da realidade escolar significa considerar essa realidade como um plano de forças heterogêneas, que envolve relações de poder e resistência. Essa produção é também política na medida em que se refere ao governo de si num espaço coletivo.

A escola, como instituição formada por relações de poder em que a lógica disciplinar ainda é bastante presente, é um espaço marcado por relações hierárquicas e normalizadoras. Segundo Foucault (2007), a vigilância hierarquizada contínua e funcional faz que a disciplina se torne um sistema integrado, “[...] ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido.” (FOUCAULT, 2007, p. 148); e a norma atua qualificando os comportamentos a partir de valores dicotômicos, atribuindo boas e más condutas (FOUCAULT, 2007). Na trama da hierarquia e da norma, mas também sob a égide da vigilância e do controle, o jovem em situação escolar (assim como educadores e gestores) precisa constantemente lutar por suas conquistas, abrindo novos territórios no espaço institucional.

A utilização das novas tecnologias em ambiente escolar também é permeada por essas questões, seja em relação aos equipamentos pessoais⁵, seja quando se considera os recursos da Instituição, como, por exemplo, do Laboratório Educacional de Informática. Por um lado, existem as normas da Escola e as orientações pedagógicas que direcionam esses usos; por outro, existe uma pressão constante dos alunos movida pelo desejo de estarem digitalmente conectados. Com isso, a conduta dos estudantes em relação aos usos das novas tecnologias reflete uma tensão entre os diversos sujeitos ligados à educação pública. Tensão essa que tem como base o exercício de poder e as resistências que dele surgem.

Ao estudar as relações de produção e significação nas sociedades, Foucault (1995) teorizou sobre o poder. Mas o poder não era o foco de suas investigações. No ensaio *O sujeito e o poder* o autor afirma ser o sujeito o tema central de suas pesquisas. Assim sendo, utilizou-se do conceito para se ocupar com os modos através dos quais o homem, ao longo de sua história, tornou-se sujeito, ou subjetivou-se.

Dessa forma, para o autor, a formação subjetiva está intimamente relacionada com o processo de objetivação do sujeito. Foucault distingue as etapas de seu estudo, no que se refere ao sujeito, em função das formas como ele foi objetivado no decurso da sociedade ocidental. Primeiramente, através da arqueologia, pesquisou a objetivação do sujeito a partir da construção do conhecimento científico (relação ser-saber); depois, com a genealogia, a partir das práticas divisoras (ser-poder); por último, estudou a constituição de si como forma

⁵ Verifica-se, ao longo da observação de campo, através de depoimentos de professores, a ampla utilização de celulares, *iphones*, *ipods*, *tablets*, entre outros equipamentos, em sala nos horários de aula, mesmo com a presença do professor. A lei estadual nº 14.146, de 25 de junho de 2008 (d.o. de 30.06.2008), que proíbe o uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas, parece não fazer efeito na escola pesquisada.

de subjetivação (ser-consigo), tomando como referência a sexualidade como categoria fundamental na formação da subjetividade moderna (VEIGA-NETO, 2007).

O filósofo francês pensou o sujeito de forma diversa da concepção moderna. A partir desta, o homem utiliza sua consciência e racionalidade para domar a natureza e, enfim, conquistar sua liberdade, tornando-se autor protagonista de sua própria trajetória. Para Foucault, o sujeito é mais o efeito das condições históricas e sociais em que vive do que a sua causa: “O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal.” (SILVA, 2002, p. 121). Portanto, está mais relacionado com o produto e menos com o produtor da realidade e das relações sociais.

Foucault considera o nascimento do sujeito como um evento histórico, socialmente datado. Com isso, assim como Deleuze e Guattari, ele questiona toda e qualquer essencialidade acerca do estatuto do sujeito e da subjetividade, colocando em xeque os saberes que se constituem a partir de uma visão de sujeito já dado, pré-existente, como uma instância que transcende a realidade concreta.

A modernidade consistiu na possibilidade não apenas da emergência do sujeito, mas, paralelamente, de uma formação subjetiva específica, modelada pelo poder disciplinar (FOUCAULT, 2007). Nesse contexto, o termo *sujeito* assume dois sentidos: “sujeito a alguém por controle e dependência [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 235), trazendo uma ideia de assujeitamento; e “[...] preso à própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Os dois sentidos remetem a uma forma de poder que age sobre o indivíduo, orientando sua conduta de forma a subjugar-lo.

Assim sendo, se o poder foi historicamente um instrumento de governar sujeitos, definindo modos de viver e pensar, é contra esse tipo de força, direcionado ao ser humano e referente à sua conduta individual e social, que as lutas sociais se estabelecem. Foucault (1995) aponta três tipos de lutas presentes na história ocidental: contra a dominação, referentes a questões étnicas, sociais e religiosas e predominantes nas sociedades feudais; contra as formas de exploração, ligadas à produção econômica e ao contexto da revolução industrial; e enfim as lutas contra as formas de sujeição ou submissão da subjetividade, mais presentes nas sociedades atuais. Sem que se considere que as duas primeiras tenham se extinguido, verifica-se a presença da última nas mais variadas formas de interação.

O conceito de resistência em Foucault (1979) está intimamente ligado com a questão da revolução, assim como esta última é central para a compreensão do que ele entende por política. Para o autor, a revolução francesa foi essencial não apenas para o

exercício político do período histórico, mas fundamentalmente para a própria manutenção da política nos dias atuais. A política, portanto, nasce e sobrevive da possibilidade de revolução e por seu desejo. Na ausência desta o autor fala, em última instância, no fim da política:

Nós vivemos talvez o fim da política. Pois se é verdade que a política é um campo que foi aberto pela existência da revolução e se a questão da revolução não pode ser mais colocada nesses termos, então a política pode desaparecer. (FOUCAULT, 1995, p. 240).

Se na dimensão macropolítica a resistência está ligada à revolução e é fundamental para a subsistência da política, na esfera micro ela se faz presente no cotidiano das interações, coexistindo ao exercício de poder. Afirma com isso que o poder está por toda parte, atravessando desde as relações sociais ordinárias. Sustenta ainda que onde há poder há também formas de resistência e, portanto, exercício político (FOUCAULT, 1995). O autor sugere que se utilize a resistência como forma de se analisar o poder, a partir do que denomina uma economia das relações de poder. Desse modo, propõe

[...] usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e seus métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias. (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Analisar o poder através das formas de resistência que frente a ele se estabelecem implica situá-lo no âmbito de sua concretude – como feixes que emanam das relações sociais, em detrimento de uma concepção abstrata. Dessa forma, rejeita a ideia de poder como uma substância ou entidade independente, fora da imanência do campo social: “O poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apóia sobre estruturas permanentes.” (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Foucault não admite lugar preexistente e determinado para o poder, como também não coloca o poder como algo que pode ser possuído por alguém, por instituições ou mesmo por um Estado. “O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.” (FOUCAULT, 1988, p. 103). O poder é, portanto, exercido, e só existe no âmbito das relações, que são desiguais e instáveis. Seu exercício se dá com intuito de conduzir ou governar condutas (FOUCAULT, 1995).

Da mesma forma funcionam as resistências, que são difusas, múltiplas em seus pontos, formando uma rede que atravessa os aparelhos e as diversas estratificações sociais:

“Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão.” (FOUCAULT, 1988, p. 106). Por isso não se pode falar em uma alma que lidera determinada revolta. As resistências só podem ser pensadas no plural, distribuindo-se de forma heterogênea no plano das relações.

Os conflitos sociais surgem, portanto, na medida do encontro dessas duas forças: governar e resistir ao governo de si pelos outros. A resistência adquire com isso, através de uma forma política, a função de *contraconduta*, buscando defender a afirmação do sujeito em relação ao seu próprio agir, contra os modos de vida socialmente estabelecidos (GRABOIS, 2011). Foucault remonta aos gregos para criar o conceito *ascese* filosófica, em distinção da *ascese* cristã, sinalizando esse movimento de constituição do sujeito através da assunção de si na orientação de suas próprias ações. Para o autor,

[...] tratava-se do trabalho de constituição de si mesmo, isto é, da formação de uma relação consigo mesmo que fosse plena, completa, autossuficiente e capaz de produzir essa transfiguração do sujeito que é a felicidade de estar consigo mesmo. (CASTRO, 2009, p. 45).

Para Grabois (2011), a *ascese* é uma forma de *contraconduta*, consistindo na possibilidade de o sujeito ser agente de seu próprio processo de *subjetivação*, superando a submissão e a obediência. Mas a *ascese* não representa apenas a possibilidade de um resgate do sujeito, e sim a garantia, como foi visto, do exercício político, já que “[...] a política não é nada mais nada menos do que o que nasce com a resistência à governamentalidade [...]” (FOUCAULT *apud* GRABOIS, 2011, p. 14).

No campo das ciências humanas e sociais, Foucault propõe investigar as condições de emergência de determinadas práticas, sobretudo considerando a relação de confluência entre ciência e política. A construção do conhecimento torna-se não apenas uma teorização, mas uma produção prática no processo de *subjetivação*. Essa vinculação entre saber e poder (produção de conhecimento e política) remete à outra idéia defendida por Foucault: a *desnaturalização* das práticas institucionalizadas. Para o autor, estas são concebidas como efeitos discursivos no âmbito das relações de poder.

Problematizar as práticas. No campo da Psicologia, essa é talvez a maior contribuição de Foucault. Hüning e Guareschi (2005) apontam como a unidade discursiva dessa área do saber tem produzido, a partir da universalização do sujeito, a patologização das diferenças, bem como sua consequente medicalização. Segundo as autoras, ao questionar a

naturalização das práticas, o pensamento foucaultiano surge para *desacomodar* a Psicologia. Mas, Foucault não propõe modelos a serem seguidos como forma ideal de se fazer Psicologia. O caráter de desconstrução sugere apenas que se introduza um novo olhar, no sentido de reposicionar algumas práticas relativas ao campo psi; e, enfim, que se criem outros caminhos frente às novas demandas que surgem em nossa sociedade.

O pensamento de Foucault propõe que se desnaturalize o sujeito, bem como que se pense as relações de poder que estão envolvidas no processo de constituição e governo de si. Nesse sentido, os conceitos de sujeito, poder, resistência e política em Foucault ajudam a constituir, a partir da realidade da instituição estudada, um cenário de investigação relacionado com a utilização das mídias e das novas tecnologias em ambiente escolar. Assim sendo, interessa aqui investigar o que está envolvido com as práticas relacionadas a esses usos; de que forma esses fatores se colocam como elementos de exercício de poder na relação entre estudantes e Escola (espaços, recursos, profissionais); como os jovens se colocam diante do que está instituído como norma; como eles resistem a essas normas; e como exercem poder para produzir novas práticas.

Em suma, em relação ao sujeito e à subjetividade, Deleuze favorece uma concepção que afirma o processo de diferenciação como sendo constitutivo do próprio sujeito, ressaltando seu caráter fluido e de transformação. Em relação ao objeto da presente pesquisa, o pensamento de Deleuze alerta para que não se tome o sujeito como uma unidade idêntica a si mesmo. Desse modo, seja a partir de uma fala ou através de uma ação, sinaliza a rejeição a qualquer atribuição de valor ou determinação moral que o afirme a partir de uma essência; Guattari contribui através da noção de exterioridade e descentramento na relação entre sujeito e produção social de subjetividade. Portanto, incita que se situe em primeiro plano as construções sociais na produção dos sujeitos. Na presente pesquisa, sugere que se aprofunde a realidade social e o contexto escolar na investigação do que é produzido pelos jovens, em termos de subjetividade, no espaço institucional; por fim, Foucault promove o sujeito como efeito histórico e social das relações de poder que envolve o governo das formas de agir e pensar. Com isso, suscita uma busca pelas forças que compõem os vetores de subjetivação no ambiente de investigação. Requer, portanto, que se considerem aqui os fatores que envolvem as práticas institucionais, bem como as resistências que delas surgem.

Há ainda duas categorias fundamentais na formação de sujeitos e subjetividades, que se relacionam com o objeto desse estudo: a escola e a mídia. Ambas são instâncias sociais bastante presentes no cotidiano dos jovens e, por isso, com alto poder de subjetivação. Os dois

próximos tópicos abordam escola e mídia como campo de subjetivação juvenil na contemporaneidade.

2.2 Juventude e escola na sociedade de controle

Vive-se numa crise geral da educação. Não apenas da escola, mas da “autoridade” da família, pais, professores, mentores, tutores, etc. Vê-se uma descrença dos jovens em relação a um possível modelo de vida adulto. Castro (2006) aponta alguns fatores históricos, como consequência do projeto moderno de sociedade, que poderiam estar associados ao processo que desencadeou essa descrença. Entre esses fatores, a autora cita o fracasso da racionalidade como instrumento humano para domar a natureza e a desilusão em relação aos avanços tecnocientíficos rumo ao desenvolvimento e ao progresso social, já que os mesmos não asseguraram a paz e a igualdade social. Ambos culminam na impotência das grandes narrativas como verdades absolutas acerca da realidade e da orientação da conduta humana.

Avessa a essas verdades, a juventude contemporânea parece investir mais na experimentação. Com isso, o autoconhecimento se concretiza nas vivências. Mas, a propósito, quem é esse jovem sobre o qual se fala? Uma formulação mais adequada para esta pergunta colocaria o objeto da questão no plural. Nesse sentido, fala-se de jovens. Jovens que vivem suas diferenças numa sociedade que sofreu profundas transformações relativas aos modos de vida, à formação subjetiva e à sociabilidade. Para afunilar mais um pouco essa indagação em direção ao foco desse estudo, obter-se-ia: quem são os jovens que estudam nas escolas públicas de Fortaleza? O que eles almejam e o que esperam da escola e da educação formal? Como eles se apropriam dos espaços e dos serviços oferecidos pelas instituições públicas de ensino? Colaço *et al.* (2013), na pesquisa do edital Casadinho, já citada, verificaram que, em relação à sexualidade e às práticas de lazer, os jovens se utilizam muito dos pares e da mídia para orientarem-se e obterem informações, enquanto que

As relações familiares e o contexto escolar, embora sejam espaços em que essas informações circulam, provavelmente não representam para os jovens ambientes privilegiados de discussão e de expressão de suas curiosidades e experiências afetivo-sexuais. (COLAÇO *et al.*, 2013, p. 41).

Logo, a família e a escola, que histórica e tradicionalmente são as grandes responsáveis pela educação infanto-juvenil, não são ambientes nos quais os jovens estão depositando confiança para falar de sua intimidade e orientarem-se socialmente. Dito isso,

como a escola se coloca frente a esta questão? Melhor dizendo, de que modo a educação formal atua em relação aos jovens na contemporaneidade? No que ela participa e contribui para a construção da subjetividade juvenil? Enfim, vislumbra-se a interrogação: *Para quê serve a escola?* O título sugestivo utilizado na introdução do livro *Redes ou paredes – A escola em tempos de dispersão*, de Paula Sibilia (2012), é seguido de outra indagação, logo no primeiro parágrafo, não menos intrigante: “[...] será que a escola se tornou obsoleta?” (SIBILIA, 2012, p. 9). A autora não busca ao longo de seu ensaio fornecer respostas ao questionamento, mas “[...] refinar sua formulação e torná-lo mais fecundo.” (SIBILIA, 2012, p. 9). Um dos argumentos utilizados no texto que circundam a questão versa sobre a incompatibilidade entre os sujeitos viventes em nossa sociedade e a instituição formal de educação como tecnologia que ainda hoje é responsável pela formação desses sujeitos. Ora, se a própria instituição escolar se apresenta como uma tecnologia de época (SIBILIA, 2012), cabe indagar, a partir do pensamento da própria autora, se o modelo surgido em outro contexto é adequado para os dias atuais.

O presente estudo parte da análise foucaultiana da escola como instituição disciplinar, que nasce historicamente para suprir as necessidades sociais de um período específico, a Modernidade, formando sujeitos para atender demandas próprias do contexto do desenvolvimento industrial. Foucault (2007) situa a sociedade disciplinar a partir do século XVII, que teria surgido para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas – decorrentes do crescimento demográfico e do desenvolvimento do aparelho de produção da sociedade industrial – de forma a moldar o indivíduo como parte integrante do corpo social. O indivíduo se tornou elemento de engrenagem de um complexo e eficiente sistema social, que tinha como base o poder disciplinar.

Foucault caracterizou o poder disciplinar através do processo de docilização dos corpos. Dócil é o corpo submisso, que pode ser trabalhado e aprimorado de modo a atender com eficiência as exigências da produção. Define com isso as disciplinas como sendo “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 118). Numa relação de sujeição e através de uma anatomia política, a disciplina intensifica a economia das forças do indivíduo diminuindo a capacidade crítica do sujeito. Assim, o sujeito moderno foi treinado para ser eficiente, atendendo as demandas de uma sociedade que se organizava para o desenvolvimento e o progresso, e a escola foi fundamental na produção desse sujeito. Utilizando-se de técnicas como vigilância hierárquica,

sansão normalizadora e exame, a educação formal, no contexto das instituições disciplinares, tornou-se um modelo de gerenciamento e ao mesmo tempo de exercício de poder sobre indivíduos e coletividades (SIBILIA, 2012).

Ao considerar que, salvo alguns detalhes, as técnicas utilizadas pela educação formal continuam sendo as mesmas, por que então a incompatibilidade? Que sujeitos estão sendo fabricados pelo sistema escolar que não mais se potencializam, frente a essas técnicas, de modo a atender às demandas sociais? Ou, que subjetividades a escola contemporânea – que insiste no modelo disciplinar – está a produzir? São questões que surgem de forma preliminar. No entanto, para aproximar o leitor de algo não mais convincente, mas (aparentemente) esclarecedor, a questão deveria abranger também as demandas sociais do contexto atual. Ora, se a Modernidade necessitou de um indivíduo eficaz, moldado em um corpo dócil e vestido de uma alma sujeitada para dar conta das demandas de produção do capitalismo industrial, poder-se-ia formular: que tipo de indivíduo a sociedade contemporânea necessita? E mesmo, quais são as demandas sociais da atualidade? Tais questionamentos, como sugerido acima, ainda não encerram os desdobramentos da indagação principal, pois falta ainda um elemento fundamental nessa linha de raciocínio: o fato de que a educação está a cada dia menos restrita a função escolar.

De fato, a educação formal vem perdendo terreno no que se refere à formação e produção de sujeitos. Numa sociedade midiaticizada (MORAES, 2006), os modos de pensar produzidos nos grupos e nas redes de informação são disseminados livremente em diversos territórios midiáticos, dentre eles e a cada dia mais a *internet*. A escola não possui mais o controle, que outrora se via, das informações que atravessam seus espaços, já que as tecnologias informacionais e comunicacionais estão cada vez mais presentes também em ambientes de ensino. Os conteúdos abordados não mais se restringem às estratégias curriculares e, num contexto em que as transformações do mundo do trabalho exigem processos distintos de formação e atuação, os métodos tradicionais de ensino e avaliação tornam-se questionáveis.

Às transformações sociais sinalizadas acima, soma-se outro ponto. Emerge atualmente um novo modelo de gerenciamento de sujeitos e coletividades. Assim como os ditames da era moderna encontram-se em declínio, a sociedade disciplinar está em crise. “Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família.” (DELEUZE, 1992, p. 224). Está-se saindo, segundo Deleuze (1992), do modelo disciplinar para entrar na lógica do controle, em que novas formas

de relação de poder se estabelecem, assim como novas formas de resistência. No entanto, e esse é exatamente o eixo da questão acerca da incompatibilidade entre escola e juventude contemporâneas, a escola é atualmente uma das instituições, surgidas no contexto da modernidade, que mais mantiveram as características disciplinares. Percebe-se isso em diversos âmbitos, como na arquitetura externa e interna das edificações, na disposição das carteiras em sala de aula, nos métodos de avaliação, nos dispositivos de conduta, na organização curricular.

Na escola *locus* da pesquisa, observou-se alguns desses aspectos. As carteiras em sala de aula eram organizadas em fileiras, de modo que todos ficassem ergonomicamente de frente para a professora. O pátio da Escola estava situado ao centro da edificação, permitindo melhor observação dos alunos por parte dos supervisores. A quadra de esportes, que ficava à margem, longe dos olhares pedagógicos, não era permitida para uso de forma livre, nem mesmo no horário do recreio escolar. No trato com os estudantes, o coordenador pedagógico do Ensino Fundamental, que também trabalhava com jovens do Ensino Médio, ressaltou a indisciplina diante das tensões que envolvem o cotidiano escolar. Chegou a relatar, durante o primeiro encontro presencial da equipe de pesquisa com a Escola, que o seu sonho era que tivesse um bedel para cada turma, para vigiar os alunos. Em seguida, revelou o desejo de implantar projetos que ajudassem a canalizar a energia dos alunos, para que eles ficassem menos ociosos. Os traços disciplinares observados na Instituição convivem com características próprias da sociedade contemporânea, em que se destaca o controle no âmbito das interações.

A sociedade de controle (DELEUZE, 1992) se caracteriza por seu papel modulador, produzindo indivíduos fragmentados. O controle exercido é contínuo, para além dos muros das instituições, e a produção subjetiva se torna fluida, devido ao atravessamento das diversas instâncias na interação social. Nesse sentido, a concepção de sujeito a partir de uma subjetividade centrada, unitária e interiorizada preconizada na modernidade e tão produzida nas instituições escolares nos últimos séculos tem sua expressão ofuscada.

Agora, esse eixo ‘interior’ que constituía o nó dos sujeitos oitocentistas e se considerava hospedado nas profundezas de cada um – e que, por isso, devia ser moldado e nutrido tanto pelas moralizações familiares quanto pela aprendizagem escolar, sem descuidar também dos enfrentamentos cotidianos contra ambos os tipos de modelagem – transfere-se para outras zonas da condição humana, ao mesmo tempo alimentando e respondendo às insistentes demandas de novos modos de autoconstrução. (SIBILIA, 2012, p. 49-50, grifo da autora).

Com o enfraquecimento da ideia de internalização na concepção de sujeito e subjetividade, o que emerge são os modos de subjetivação e as subjetividades descentradas dos sujeitos, em que prevalece uma produção a partir do plano da experiência social. Sem aprofundar muito nessa questão, cujo objeto foi central no tópico anterior, o que interessa aqui é discutir esse novo sujeito frente à sociedade atual, diante das transformações que promoveram novas formas de pensar e existir. E aqui surgem outras questões. A transição da sociedade disciplinar para a de controle implica, a partir do que foi apresentado, uma “libertação” no sentido da autonomia do sujeito no governo de si? Poderíamos pensar que, uma vez sem as disciplinas⁶, não existiria mais modos de assujeitamento? Ou, os indivíduos seriam autônomos numa sociedade puramente de controle, e exerceriam a mais plena atividade crítica e pensante? Se não, seguindo a linha de pensamento foucaultiana, quais seriam as novas formas de sujeição numa sociedade em que predomina o controle no governo de si e dos outros?

De forma sutil e contínua, os modos de sujeição na sociedade de controle assumem lógica peculiar. Sibilina (2012) aponta como a utilização das redes de conexão atrai o sujeito a partir de uma relação prazerosa, em oposição à lógica disciplinar na qual vigoram a obediência e a obrigação moral. Não se trata mais de um investimento direto no indivíduo, a partir de um sistema fechado, com intuito de se moldar o corpo para determinado fim. O controle age contrapondo os indivíduos entre si e, ao mesmo tempo, atravessando cada um, fragmentando o indivíduo em seus diversos âmbitos mercadológicos. Aqui, não é mais a informação objetiva acerca do indivíduo que interessa, mas os aspectos subjetivos que são fundamentais.

Nesses termos, praticamente tudo o que diz respeito à vida de cada indivíduo deve ser objeto de uma acurada atenção por parte das grandes empresas e corporações. É por isso que, hoje mais do que nunca, somos tão incessantemente fustigados por pesquisas de opinião e levantamentos sobre nossos estilos de vida, somos tão solicitados a preencher formulários os mais diversos e instados a fornecer dados detalhados acerca de nossas preferências no que diz respeito à saúde, ao lazer, à moda, cultura, sexo, educação, dentre outros. (GADELHA, 2007, p. 25).

⁶ Proposição hipotética, já que, mesmo numa sociedade em que predominam formas de controle na regulação social, os mecanismos e as estratégias próprias das sociedades disciplinares não desaparecem. Longe disso, “[...] eles passam a co-habitar em nosso presente com os novos controlatos [...], e, uma vez agenciados a estes, dão ensejo a novas formas híbridas de regulação, serialização e assujeitamento” (GADELHA, 2007, p. 26).

Mas o que a educação tem a ver com as transformações sociais e o surgimento de novos modos de sujeição na sociedade de controle? De que forma ela está inserida nesse contexto? Para Foucault (1988), a sociedade disciplinar surge no seio de uma profunda transformação ocorrida nos mecanismos de poder das sociedades ocidentais. O ordenamento da morte próprio do poder soberano dá lugar, a partir da modernidade clássica, à gestão da vida no biopoder. Contudo, o poder sobre a vida, segundo o autor, desenvolveu-se não apenas na forma disciplinar, atuando “[...] no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 151), mas também na forma de biopolítica, incidindo no corpo como espécie através de uma série de intervenções e regulações que se exerciam na ordem das populações.

Dessa forma, a escola contemporânea, além de se constituir historicamente em unidade social do poder disciplinar, vem se afirmando como importante espaço na gestão da vida em coletividade, figurando também como peça chave no que Foucault (2008) chamou de dispositivos de segurança, no contexto das práticas biopolíticas. Com isso, para Heckert e Rocha (2012), a escola começa a se tornar mais um alvo dos processos de regulamentação da vida na atualidade, como a medicalização dos jovens e a judicialização da sociedade. No primeiro caso, vê-se a “[...] expansão da jurisdição médica para o âmbito dos processos educacionais [...]” (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 89); no segundo, presencia-se “[...] o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem no chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais não garantidos.” (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 90).

Deleuze (1992) sinalizou a inserção da lógica empresarial nos diversos níveis de escolaridade, em que “[...] a educação assume cada vez mais a forma de uma prestação de serviços, de uma mercadoria, comercializada como outra qualquer, inclusive sob o sistema de franquias.” (GADELHA, 2007, p. 30). Esse é um cenário que abriga também a educação brasileira: o mercado agrega os serviços educacionais, assim como a educação se veste do empreendedorismo como ingrediente privilegiado no processo de formação dos jovens. Hoje se vê que a escola pública também não escapa a essa tendência. No Ceará, por exemplo, o Projeto e-Jovem, que tem como proposta oferecer formação em Tecnologia da Informação e Comunicação aos estudantes de Ensino Médio das escolas públicas, assume, como princípios básicos, “[...] a formação continuada, o protagonismo e empreendedorismo juvenil, a

qualificação profissional, oportunizando melhores condições de inserção no mundo do trabalho e geração de emprego e renda para os jovens [...]” (CEARÁ, 2014).

A presença das novas tecnologias na escola é outro ponto importante nessa discussão, já que elas intensificam as formas de controle na relação entre estudantes e entre estes e educadores. No contexto da hierarquia e da norma, mas também permeada pela cultura do controle predominante nas relações sociais na contemporaneidade, a atuação das TDIC na Escola assume função peculiar, como instrumento para o exercício de poder entre estudantes e educadores. A presença das novas tecnologias na escola pesquisada intensifica as formas de controle nas interações. O controle é por vezes regido por uma produção retórica de vigilância, que Bruno (2013) nomeou *estética do flagrante*:

Tal estética resulta de um olhar amador cujos aspectos reúnem, em graus diferenciados, traços policiais, libidinais e jornalísticos que participam tanto de seu apelo de real quanto de sua interferência na economia atencional dos espectadores e leitores. Além de capturarem a atenção de um modo diferenciado, elas têm um efeito de vigilância na medida em que supõem – com maior ou menor intensidade – um observador oculto, que vê sem ser visto, traço emblemático do olhar vigilante, e que ingressa nos ambientes midiáticos e jornalísticos com a assinatura do anônimo ou do amador. (BRUNO, 2013, p. 105-106).

Em uma conversa informal na ocasião da primeira restituição realizada na Instituição, em novembro de 2013, um dos coordenadores da escola *locus* da pesquisa falou sobre duas situações interessantes envolvendo o tema, especialmente no que tange relação professor-aluno⁷. A primeira foi a de um colega professor que, discutindo enfaticamente com um aluno, se viu ameaçado por outra aluna dizendo que iria filmar a discussão para registrar e publicar sua atitude. O professor logo tratou de rebater dizendo que, se ela o fizesse, ele iria mover um processo por uso indevido de imagem e que, com isso, ele iria “tirar todo o dinheiro do pai dela”. A outra situação envolvia o próprio professor-coordenador em socialização com alunos nos espaços da Escola. Uma estudante, apontando uma rachadura no fundo de um prato enquanto lanchava, ameaçou filmar e publicar no *YouTube* incluindo uma possível fala: “Olha aqui o que a Escola utiliza para servir nossa merenda!”. O que parecia ser um simples caso de troca de utensílio de plástico para servir merendas assustou o

⁷ Consta no tópico 2.4 (*Nas redes da Instituição*) a contextualização da escola pesquisada, esboçada a partir das primeiras impressões produzidas nas atividades de campo. O tópico 3.1 (*A pesquisa-intervenção de base cartográfica*) aborda o enfoque teórico metodológico que envolve a pesquisa-intervenção. Nele será abordada a restituição como ferramenta que promove a criação de dispositivos de análise coletiva no ambiente de investigação.

coordenador, que prontamente pediu para que a aluna não fizesse isso, afirmando que era uma situação simples de resolver e que a Escola poderia ser prejudicada sem necessidade. As duas situações ilustram a incidência das novas tecnologias na interação social em ambiente escolar. Os dispositivos audiovisuais, potencializados pelos recursos da *internet*, tornam-se ferramentas de controle, atravessando a relação entre estudantes e profissionais da educação no contexto da escola contemporânea.

Os jovens vivem, portanto, uma proposta educacional um tanto alheia às novas formas de conduta. O desinteresse que atravessa a sala de aula e a dinâmica institucional coabita com a utilização das novas tecnologias por boa parte deles. A hipótese que surge aqui é que existe a predominância de uma dupla “ocupação” da rede escolar. Uma regulada pelos dispositivos pedagógicos, que alternam mecanismos disciplinares e de controle na gestão do ensino; e outra motivada pelo interesse dos jovens, que veem na mídia e nos aparatos tecnológicos meios de lazer e sociabilidade. A instituição, até como forma de se manter viva, esforça-se para se adaptar ao novo mundo, incorporando a tecnologia nos processos educativos, criando programas que buscam a aproximação com os jovens e renovando o trato e a linguagem dos educadores com intuito de suavizar o convívio escolar. Contudo, para despertar a atenção (e a ação) da juventude e realmente cooptar as novas tecnologias e os novos modos de vida de forma a potencializar a educação e a produção de subjetividades, requer que se irrompam importantes transformações no sistema educativo.

2.3 Contextualizando novas tecnologias, cibercultura e escola

É visível a influência que a tecnologia tem forjado nos modos de vida das sociedades ocidentais. Vive-se hoje numa cultura do ciberespaço, ou cibercultura. No entanto, para adentrar nesse contexto, deve-se compreender antes a sua base, o fenômeno técnico (LEMOS, 2013). Segundo Lemos (2013), o termo técnica tem atribuição filosófica e etnológica. Na visão filosófica, técnica vem do grego *tekhnè*, e une a arte à prática. Pode ser considerada como a arte de se exercer a atividade prática, no contato do homem com a natureza. Mas o fenômeno técnico pode ser visto também a partir da perspectiva da formação e evolução humana. Nessa medida, a técnica se apresenta como universal e hegemônica, tornando-se elemento fundamental na concepção do Homo Sapiens.

O desenvolvimento da técnica, na modernidade, desencadeou a criação das máquinas. Aqui o homem já não é somente um inventor, “[...] mas operador de um conjunto

maquínico que evolui segundo uma lógica interna própria (a tecnicidade).” (LEMOS, 2013, p. 31). As máquinas industriais já são o resultado da união entre técnica e ciência aplicada. No entanto, Lemos (2013) se reporta a Simondon para afirmar que a máquina “será a responsável pela sensação contemporânea de que a tecnologia não faz parte da cultura humana (ou é sua inimiga)” (LEMOS, 2013, p. 30), já que ela afasta o homem de sua relação com as coisas da natureza através dos instrumentos.

Para André Lemos (2013), o pontapé inicial para a febre das Novas Tecnologias da Comunicação (NTC) não ocorreu no século XX, mas no antecedente, quando a eletrônica possibilitou a criação do telégrafo, do rádio, do telefone e do cinema. Contudo, segundo o autor, o surgimento das novas tecnologias da informação se dá efetivamente a partir da década de 1970, com a introdução da informática e da eletrônica nos sistemas de comunicação, possibilitando a veiculação de diversos tipos de informação através de um único suporte, o computador (LEMOS, 2013). Com isso, a revolução digital estabelece um novo modo de apropriação midiática:

[...] implica, progressivamente, a passagem do *mass media* (cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa e o cinema) para formas individualizadas de produção, difusão e estoque de informação. Aqui a circulação de informações não obedece à hierarquia da árvore (um-todos), e sim à multiplicidade do rizoma (todos-todos). (LEMOS, 2013, p 69).

Estaríamos saindo, afirma o autor, da cultura do impresso, a cultura da homogeneização do indivíduo e das coisas, própria da era moderna, para a cultura do ciberespaço (cibercultura), em que predomina uma nova dinâmica de interação social: digital, imediata e rizomática. A cibercultura, enfim, proporciona novas formas de sociabilidade entre indivíduos, grupos e comunidades.

Essas transformações nas relações sociais, potencializadas pelas mídias móveis e pela interatividade digital, estão relacionadas a uma conectividade generalizada, em que predomina a dissolução do espaço homogêneo (delimitado pelas fronteiras geopolíticas) e do tempo cronológico e linear (LEMOS, 2013). Consoante com Lemos, Sibilia (2012) entende que as redes de conexão dissolvem o espaço e diluem o tempo como fontes organizadoras da experiência. A conectividade é uma marca da juventude contemporânea. Mas essa conexão não implica a intensificação do diálogo, afirma Sibilia (2012), tampouco a aglutinação de experiências coletivas:

Esse efeito se evidencia nos usos mais habituais do *chat* pela internet, que se configuram como mera “função fática”, por exemplo: algo parecido com o

que costuma acontecer com boa parte das mensagens de texto ou na utilização do celular em geral, assim como do Twitter e do Facebook, de *blogs* e *fotologs*, e até dos vídeos divulgados no *YouTube*. Nesses casos, o canal não está a serviço da mensagem, mas ao contrário: serve tão somente como algo a que é possível nos agarrarmos para sobreviver à dispersão, mantendo-nos conectados (SIBILIA, 2012, p. 187, grifo da autora).

A autora traz a ideia de que, ao contrário dos propósitos da dinâmica que compreende a instituição disciplinar, o ambiente virtual faz multiplicar as conexões. As múltiplas conexões permitem ao usuário interagir em diversas interfaces num só tempo, o que o torna hiperconectado e hipercinético. Essas características podem tornar o ambiente de ensino caótico. E a tarefa da escola contemporânea seria “[...] desenvolver estratégias ativas para intervir nessa desordem em busca de coesão e pensamento: um trabalho permanente para evitar que tudo se dissolva” (SIBILIA, 2012, p. 188).

Os diferentes modos de vida que surgem a partir das transformações sociais decorrentes do desenvolvimento tecnológico não aparecem de forma abrupta, tampouco independente da ação humana. Pierre Levy (1999) rejeita a ideia de que as novas tecnologias causam impactos em nossa cultura. O autor considera a dificuldade de se analisar na prática as implicações do desenvolvimento da informática na sociedade, mas enxerga as tecnologias como derivadas do próprio estrato social. Consoante com Levy, Lemos (2013) afirma que a cibercultura é produto do encontro entre as novas tecnologias e a sociabilidade contemporânea, de modo que as primeiras se apresentam como vetores para o surgimento de novas formas de se relacionar socialmente. Com isso, na escola e fora de seus domínios, os equipamentos eletrônicos funcionam não apenas como uma forma de entretenimento, mas como meio de interação social entre adolescentes e jovens e também como modo de subjetivação.

Apesar da sensação, devido à velocidade das transformações, de que existe uma relação de exterioridade entre tecnologia e cultura, uma não pode ser dissociada da outra, indicando com isso que é lá, no seio da cultura, que se encontram não só o substrato, mas também o motor do desenvolvimento tecnológico. Ora, ao sinalizar uma interdependência entre tecnologia e cultura, as análises de Levy (1999) e de Lemos (2013) parecem por vezes não valer para o cotidiano encontrado na relação entre a escola e as TDIC, pois muitas das práticas pedagógicas ainda revelam uma ordem de exterioridade e estranhamento em relação às novas tecnologias. Isso pode ser, em parte, ilustrado pela fala do coordenador do Ensino Fundamental da escola participante da pesquisa:

Eudes⁸ (coordenador do Ensino Fundamental): A mente humana, igualmente à musculatura do nosso corpo, ela tem de ser exercitada, para funcionar cada vez melhor. Se você não exercita, ela vai decrescendo. Se faltar informação... Por isso que tem gente que chega em qualquer lugar e fala sobre todos os assuntos e muitos ficam só calados. Porque uns treinam mais que os outros. Certo? Então, o que eu quero dizer, o celular, ele pode ser uma ferramenta a mais. Mas, infelizmente a gente ainda não chegou num nível de educação e cultura que se possa utilizar isso. [...] É tanto que se a gente for liberar, com certeza vai aparecer muito mais sacanagem do que alguma coisa educacional. Então, tem que ser um trabalho, um processo de longuíssimo prazo que, passando a responsabilidade pra eles [os jovens], eles mesmos vão começar a se cobrar. Quem fizer o errado, vai ficar perdendo tempo. Entendeu? Então, é um processo. Porque se você projetar uma sala de aula pra daqui a vinte, trinta anos, com certeza vai ter que ter o uso da mídia, né. Com certeza o uso da mídia vai ter que ter. (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).

No espaço escolar, a utilização dos recursos tecnológicos transcende os fins pedagógicos, envolvendo diversos fatores, como o lazer e a sociabilidade. As redes de informação e comunicação atravessam os muros escolares com facilidade, produzindo novos modos de subjetivação em ambiente educacional. A juventude contemporânea com isso se torna a cada dia usuária dos meios de comunicação e consumidora ativa de produtos e serviços relacionados às TDIC. Logo, para Sibilia (2012), a escola, mesmo em atual desvantagem por ser pouco atraente, é mais “[...] um produto entre inúmeros outros, que deve competir para captar a atenção de seus clientes potenciais caso queira conquistar adeptos e subsistir.” (SIBILIA, 2012, p. 66).

De fato, a presença da tecnologia no cotidiano dos jovens promoveu sua “invasão” também no espaço escolar, dividindo a opinião dos educadores em relação aos possíveis benefícios e prejuízos que a inovação pode trazer para o ambiente educacional. No contexto da educação pública, o novo cenário tem gerado dissonâncias no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos na escola refletindo, de um lado, as motivações pedagógicas que movem a gestão educacional das TDIC e, de outro, os interesses dos estudantes por esses recursos. Nas salas de aula os professores dividem a atenção dos alunos com os aparelhos tecnológicos em usos não autorizados. Os jovens, por sua vez, encontram-se constantemente dispersos em relação aos métodos didáticos utilizados, que parecem se afastar do interesse geral. Sendo assim, se, por um lado, o interesse e a familiaridade do jovem pelas novas tecnologias podem ser úteis ao propósito educativo, por outro, os equipamentos

⁸ Com intuito de se preservar a imagem das pessoas que participaram desta pesquisa, todos os nomes utilizados ao longo desta dissertação são fictícios. As falas foram transcritas sem a preocupação em priorizar as normas gramaticais.

eletrônicos desviam a atenção do aluno, podendo trazer consequências pedagógicas indesejáveis.

Sibilia (2012) aponta o desinteresse como o principal motivo da evasão escolar por parte dos jovens. A autora destaca a aspiração da juventude contemporânea por métodos mais lúdicos em sala de aula, já que o ensino baseado na memorização com foco no exame não se sustenta mais numa sociedade midiática. A informação e a comunicação se tornaram mais acessíveis pelos dispositivos eletrônicos e digitais e, ao mesmo tempo em que atrai a atenção dos jovens, a tecnologia substitui o acúmulo de informações pela velocidade de acesso.

Se a entrada das novas tecnologias na escola pode contribuir para o ensino aproximando a escola da juventude e potencializando os processos de produção subjetiva, não se pode delegar a elas a responsabilidade da educação. Para Almeida (2005), a presença das novas tecnologias na escola reflete em si as contradições da sociedade contemporânea, já que une a necessidade da informatização do conhecimento com problemas de baixa escolaridade e analfabetismo funcional. A autora alerta para o fato de que o simples acesso às novas tecnologias não implica em inclusão informacional. Para tal inserção, exige-se minimamente que o usuário saiba “[...] utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto.” (ALMEIDA, 2005, p. 70). Por conseguinte, cabe à escola também a função de educar para as novas mídias e as novas tecnologias que estão aí. É na trilha desse propósito que projetos e iniciativas que abrangem mídia-educação se fazem presentes nas escolas (FANTIN, 2006), promovendo a utilização da mídia na educação para além de seu uso instrumental (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009).

O desenvolvimento da tecnologia digital tem diminuído a distância entre o consumo e a produção de mídia. Jovens tornam-se com isso não apenas consumidores, mas também produtores de conteúdos midiáticos (VIVARTA, 2004), através de *sites* pessoais e comunitários (*blogs*, *vlogs*, e redes sociais). Para Primo (2008), a tecnologia digital, além de intensificar os modos virtuais de comunicação interpessoal, promoveu a atualização da mídia tradicional. O autor cita Pellanda para se referir ao processo de interação midiática na sua convergência com os meios tecnológicos e informacionais. Com isso, afirma portanto que “[...] a televisão, como aparato, deixa de ser mero aparelho receptor. A TV digital será também uma porta de acesso para a interação no ciberespaço. Em outras palavras, a televisão será usada para muito mais do que assistir à televisão!” (PRIMO, 2008, p. 65).

A característica de intensificar a produção de conteúdos, promovida pela convergência entre mídias e novas tecnologias, parece ter repercussão no ensino e na forma como os jovens protagonizam o processo de aprendizado. É cada dia mais comum no cotidiano escolar a produção de rádio, vídeo, *site* e outros tipos de mídia por parte dos jovens. Seja através de programas e políticas públicas, como é o caso do e-Jovem no Ceará, seja através de projetos desenvolvidos nas próprias instituições de ensino ou por iniciativa dos próprios estudantes, a produção escolar com a participação das TDIC vem se fazendo presente nas escolas públicas. Além disso, professores e alunos adotam a parceria mídia-tecnologia como forma de desenvolver trabalhos escolares. No próximo tópico serão apresentados alguns exemplos de como isso ocorre.

2.4 Nas redes da instituição

Com intuito de fechar uma parceria para a realização da parte III da pesquisa *Juventudes e Mídia*, foi feita, no dia 04 de Novembro de 2013, a primeira visita à escola selecionada. Estava-se de volta após aproximadamente dois anos e meio, ocasião em que foi aplicado o questionário da pesquisa quantitativa (Casadinho) na Escola. Não se reconheceu as pessoas com as quais se deparou no dia da aplicação do questionário, até mesmo porque a equipe de gestão da Escola era outra⁹. Também não foi possível identificar os estudantes que haviam participado da pesquisa. Eram muitos, considerando que o questionário foi aplicado em outras escolas ao longo da fase de campo da pesquisa. No entanto, assim que se aproximou da instituição em questão, reconheceu-se o local e a arquitetura externa. Os espaços internos também eram familiares, o que serviu para “quebrar o gelo” e aliviar um pouco o sentimento de ansiedade do pesquisador.

A orientadora e coordenadora do projeto, juntamente com dois colaboradores (estudantes da graduação e do mestrado em Psicologia que fazem parte da equipe de pesquisa), conversaram com os dois coordenadores da Escola, um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio. Foi falado sobre a proposta e o planejamento da pesquisa. O tema despertou o interesse dos educadores, que se mostraram receptivos e abertos para a pesquisa. Referindo-se ao tema de que trata a pesquisa, um deles falou sobre um problema da escola

⁹ Na ocasião, havia-se renovado o núcleo gestor, que contava com uma diretora e dois coordenadores pedagógicos, um do Ensino Médio e outro do fundamental. Este último também estava atuando como supervisor do Ensino Médio. A gestão era provisória, já que seriam realizadas eleições em poucos dias.

relativo às redes sociais. Disse que alguns jovens frequentemente insultam seus colegas via *Facebook*, acarretando brigas e intrigas entre os estudantes em horário letivo. Os coordenadores pontuaram sobre o momento de melhora qualitativa que vive a escola pública, especialmente a de gestão estadual. Mencionaram iniciativas do governo para trabalharem novos projetos com os jovens nas escolas. Citaram também mudanças com as recentes políticas públicas de acesso à Universidade; enfatizaram a importância de se valorizar o jovem estudante de escola pública, desmistificando a visão determinista de que o mesmo não tem perspectivas de sucesso na vida e no trabalho.

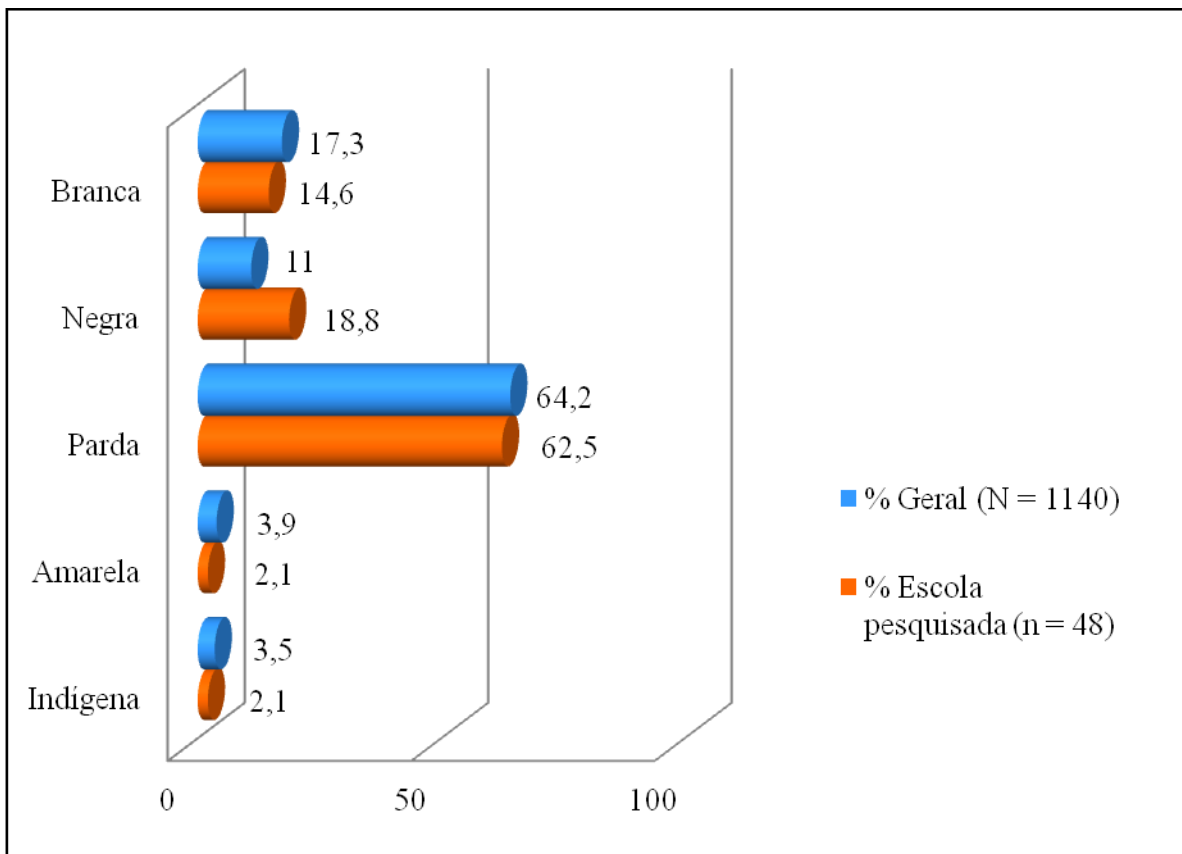
A pesquisa foi realizada no turno da tarde, já que era o turno ativo da maior parte das turmas do Ensino Médio e pelo fato de que à noite seria inviável para os pesquisadores. Iniciaram-se as atividades de campo com a restituição da pesquisa quantitativa. Considerando o fato de que os alunos do terceiro ano estão normalmente focados no ENEM e de que possuem muitas atividades destinadas a este propósito, estabeleceu-se que os participantes da pesquisa seriam apenas estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Assim sendo, ainda em novembro de 2013 foram programados encontros para atender as quatro turmas do 1º ano, já que as mesmas estariam no 2º ano em 2014. Além de trazer e discutir os resultados da pesquisa Casadinho, com a discussão dos dados comparativos considerando os números da respectiva escola e as médias das outras 43 instituições participantes, a ideia era convidar os estudantes a participarem da pesquisa *Juventudes e Mídia* no ano seguinte, através da oficina de vídeo.

Esta restituição ocorreu em quatro momentos, requerendo duas visitas à Escola. Trabalhou-se separadamente com as turmas A, B, C e D do 1º ano do Ensino Médio. No total, aproximadamente 150 alunos participaram dessa atividade. Para cada turma foi apresentada brevemente a proposta da pesquisa e do questionário aplicado no início de 2011. Em seguida, foram apresentados os dados biossociodemográficos da Escola, comparando com a média geral. A categoria incluía, no questionário, itens que abordaram dados pessoais e dados relacionados à moradia, renda e escolaridade. No entanto, na ocasião foram apresentados apenas os dados que forneceram sexo, idade, cor da pele e itens residenciais possuídos pelos participantes da pesquisa.

Em relação à escola pesquisada, 43,8% das pessoas que participaram da pesquisa eram meninos, enquanto que 56,2% eram meninas. Esses dados foram similares à média geral que abrange as 43 instituições. A média de idade apontou 16,1 anos para a escola participante da pesquisa qualitativa, e 16,63 anos considerando todas as demais. Em relação à cor da pele

(figura 1), a maioria dos participantes da Escola afirmou se considerar de cor parda, assim como em relação à média geral. Afirmaram ser negros 18,8 % da escola pesquisada, frente a 11% da média geral.

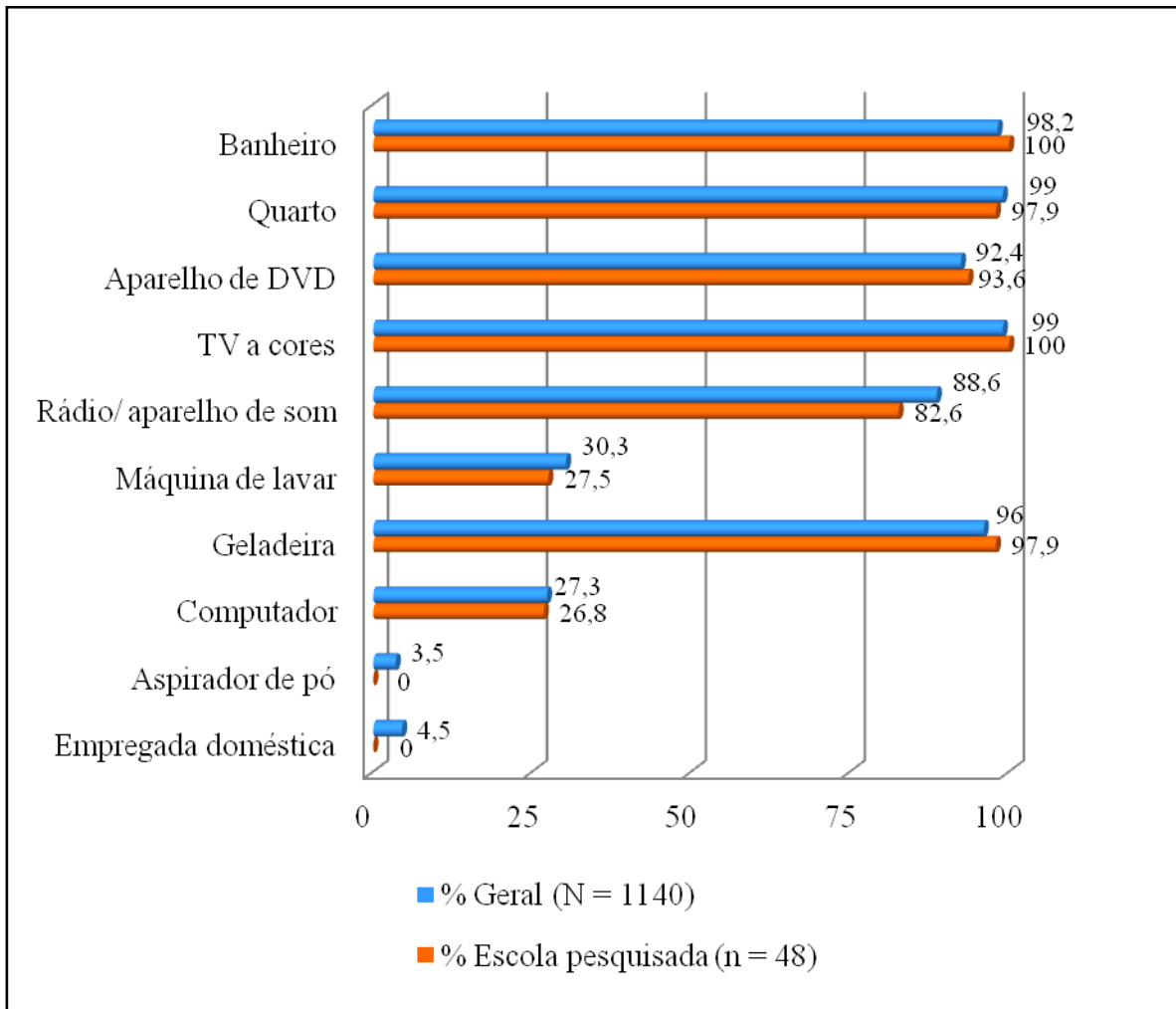
Figura 1 – Cor da pele: gráfico comparativo.



Fonte: Relatório técnico da pesquisa *Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza* (2011).

Por fim, em relação aos itens que o participante possuía em casa (figura 2), destaque para TV em cores, com 100% para a escola pesquisada e 99% para a média geral. Nota-se que apenas 27%, aproximadamente, dos respondentes afirmaram possuir computador, considerando tanto a escola pesquisada como a média geral. Na ocasião da primeira restituição, em que se apresentaram esses dados, os estudantes afirmaram haver uma mudança, sugerindo maior porcentagem para pessoas que possuem o equipamento. Um aluno se apresentou relatando: “Dois anos atrás eu não tinha nenhum computador. Hoje eu tenho dois computadores.” (1ª restituição, turma 1. Fortaleza, 20.11.2013).

Figura 2 – Itens que possui em casa: gráfico comparativo.



Fonte: Relatório técnico da pesquisa *Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza* (2011).

Posteriormente foram discutidos os resultados da pesquisa relacionados a lazer, bem como consumo e apropriação da mídia. Para esses itens, que abrangeram temas centrais da pesquisa, utilizou-se estratégia específica: primeiramente apresentava-se o item do questionário¹⁰; depois se perguntava o que os estudantes esperavam encontrar como respostas (apresentadas em tabelas e gráficos, destacando as porcentagens); por fim, apresentavam-se e discutiam-se os dados obtidos¹¹. Com esta estratégia, tentou-se escapar da ideia de que a pesquisa traz resultados absolutos acerca de determinada realidade. Assim sendo, através da

¹⁰ Ver apêndice B.

¹¹ Os dados quantitativos atuaram como disparadores para a discussão coletiva, produzindo novos dados, agora qualitativos. Apesar de se complementarem, eles não se equivalem. Portanto, um não invalida o outro, mesmo porque foram produzidos em contextos distintos.

discussão e da possibilidade de contestação dos dados, estes saem de um estatuto de verdade e surgem como dispositivos de análise coletiva, produzindo novos acontecimentos no ambiente escolar¹².

As turmas se mostraram atentas e participativas durante a apresentação e a discussão dos dados. Observaram-se questões e considerações interessantes nessas tardes. A tabela 1 mostra como a televisão se destacou como opção preferida no lazer dos jovens respondentes em 2011, considerando a média geral, com uma diferença de aproximadamente 23 pontos percentuais em relação à *internet*.

Tabela 1 – Opção de lazer: comparativo entre média geral e escola pesquisada.

<i>O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando?***</i>	%* Geral (N = 1140)	%* Escola pesquisada (n = 48)
Assistir TV	86,7	97,9
Ouvir ou tocar música	76,1	93,6
Navegar na <i>internet</i>	63,6	70,2
Descansar	60,6	53,2
Namorar	59,2	68,1
Passear	57,3	68,1
Ler livros, revistas ou quadrinhos	50,0	53,2
Praticar esportes	41,8	38,3
Ir a festas	39,9	42,6
Jogar/brincar	36,4	38,3
Cinema ou teatro	35,0	28,3
Desenhar/pintar/artesanato	17,3	12,8
Outros	6,9	10,6

* Porcentagem válida (desconsideram os alunos que não responderam).

** Possibilidade de se marcar mais de um item.

Fonte: Relatório técnico da pesquisa *Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza* (2011).

A diferença ainda aumenta quando se analisa os dados em relação à escola pesquisada (27,7%). No entanto, os estudantes afirmaram que atualmente a opção preferida no

¹² Os conceitos *dispositivo de análise coletiva* e *acontecimento* serão discutidos no próximo capítulo.

lazer é navegar na *internet*, com destaque para o *Facebook*. Este parece reunir diversos recursos em um único *site*, exercendo funções de publicação de diário (*blog*), bate papo, jogos, *downloads*, e servido até para fazer trabalhos escolares:

Colaboradora: O que vocês acham que provocou essa mudança de assistir TV, que era em primeiro lugar, e agora a *internet*, vocês me falando que a *internet* está em primeiro lugar.

Pedro: Foi o *Facebook*.

Pesquisadora: Por que *Facebook*?

Joel: As redes sociais.

Messias: O acesso a essas tecnologias tá melhor nos dias de hoje. Hoje qualquer pessoa pode comprar um celular que venha a pegar a *internet*; a *internet* tá barata também, não tão boa, mas dá pra acessar.

Pesquisadora: Não melhorou a qualidade, mas tá melhor no preço?

Sandra: É.

Pesquisadora: Ele aqui disse que o que mudou foi o *Facebook*.

Joel: É, as redes sociais em si.

(1ª restituição, turma 1. Fortaleza, 20.11.2013).

Em outro momento:

Pesquisadora: Hoje em dia vocês acham que seria assim ainda? Televisão primeiro, depois música e depois *internet*?

Turma: Não.

Pesquisadora: Por que vocês acham que não é mais assim?

Alex : Até no colégio o pessoal tá na *internet*.

Pesquisadora: Então, a *internet* já se tornou mais comum de uns tempos pra cá?!

André: [...] todo mundo tá com um celular dentro de sala. Pode ver, tem alguém com celular.

Colaboradora: E assistir TV, como é que tá?

Alex: Tá pouco, a gente só assiste quando chega em casa. Também se chega em casa cinco e meia, vai tomar banho e passear. Só assiste quando não tem nada pra fazer.

Colaboradora: E assistir TV na *internet*, quando perde algum capítulo ou seriado...

Débora: Eu assisto.

(1ª restituição, turma 1. Fortaleza, 20.11.2013).

Portanto, a TV pareceu ainda estar presente no cotidiano de muitos, mas já não era a preferida pela maioria. Em relação à *internet*, ficou claro que os jovens tinham mais acesso na ocasião, comparado com 2011. A tabela 2 mostra uma divisão uniforme para a frequência de utilização da *internet*. Quase metade da amostra se enquadra nas pessoas que afirmaram utilizar de uma a duas vezes por mês ou apenas aos finais de semana. Quando questionados quanto tempo permaneciam conectados ao acessarem, praticamente a metade das pessoas afirmou permanecer de meia à uma hora em frente à tela, e aproximadamente um terço marcou a opção “de uma a três horas”, enquanto que menos de 10% permaneciam de três a

cinco horas ou mais (ver tabela 3). Ao abrir para discussão, os jovens afirmaram que esses números já não se sustentam, pois a maioria deles afirmou acessar a *internet* todos os dias, permanecendo mais de três horas conectados. Alguns afirmaram permanecer o dia todo e, quando o colaborador trouxe dados do questionário, muitos ficaram surpresos:

Colaborador: Vinte e dois por cento dos entrevistados afirmaram usar a *internet* uma ou duas vezes por mês.

Jeferson: Como é que sobrevive?

Camila: Eu morreria.

Joana: Eu fico 24 horas.

Aline: Esses aí são os mais controlados pelos pais.

(1ª restituição, turma 3. Fortaleza, 20.11.2013).

Tabela 2 – Frequência de utilização da *internet*: amostra geral

	N = 1140	<i>f</i>	%*
<i>Com que frequência você utiliza a internet?</i>	Não utilizo	86	7,9
	Uma ou duas vezes por mês	240	22,1
	Apenas aos finais de semana	252	23,2
	De um a dois dias por semana	196	18,0
	Entre três e cinco dias por semana	153	14,1
	Todos os dias	159	14,6

*Porcentagem válida (desconsideram os alunos que não responderam).

Fonte: Relatório técnico da pesquisa *Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza* (2011).

Tabela 3 – Tempo de permanência conectado ao se utilizar a *internet*.

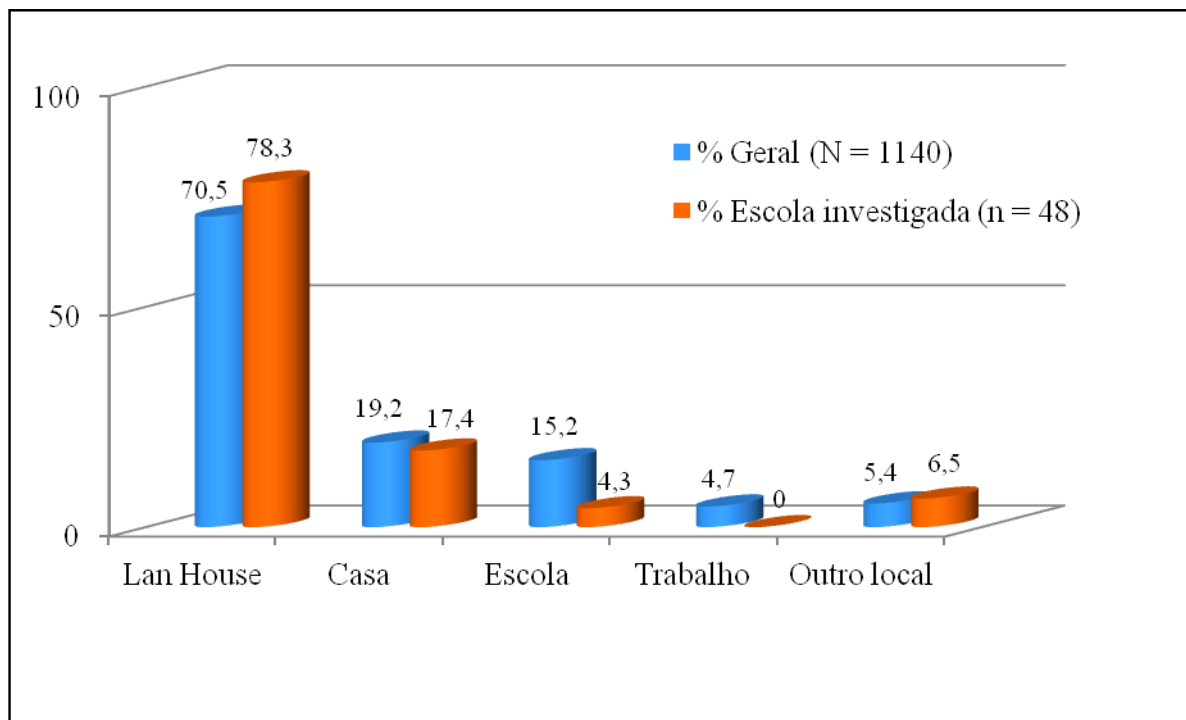
	N = 1140	<i>f</i>	%*
<i>Em média, quando você se conecta, quanto tempo fica conectado?</i>	Não me conecto a <i>internet</i>	85	7,8
	Menos de meia hora	85	7,8
	De meia a uma hora	538	49,1
	De uma a três horas	300	27,4
	De três horas a cinco horas	42	3,8
	Mais de cinco horas	46	4,2

*Porcentagem válida (desconsideram os alunos que não responderam).

Fonte: Relatório técnico da pesquisa *Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza* (2011).

Mesmo os estudantes prevendo maior pontuação para o acesso a partir de *Lanhouse* (figura 3), afirmaram que a situação havia mudado. Muitos já possuíam computador e acesso em casa, diferentemente de dois anos e meio atrás, aproximadamente, contados a partir da data da primeira restituição realizada na Escola. Alguns possuíam acesso 3G¹³, compartilhando a *internet* com colegas e ampliando as opções também no ambiente escolar.

Figura 3 – Local de acesso à *internet*: gráfico comparativo.



Fonte: Relatório técnico da pesquisa *Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza* (2011).

Um fato relevante ocorreu ao se apresentar, para a primeira turma, dados de acesso à *internet* a partir da escola, em que a referida instituição se destacou pelo baixo acesso (4,3%) em relação à média geral (15,2%) (figura 3). Alguns alunos se manifestaram apontando a subutilização do Laboratório Educacional de Informática. Um aluno chegou a afirmar: “A *internet* da escola não acesso, eu acesso na escola porque o celular pega o *Wi-fi* do povo” (1ª restituição, turma 2. Fortaleza, 20.11.2013), referindo-se à presença da *internet* 3G (de acesso privado) na Escola. Nesse momento, Sônia, professora do LEI, que estava

¹³ Sistemas móveis de terceira geração. Possibilitam acesso a uma diversidade de serviços multimídia através de alta taxa de transmissão de dados em dispositivo móvel de comunicação (PEREIRA & GUEDES, 2004).

presente, pediu a fala. Justificou a situação através da baixa qualidade da *internet* e falta de estrutura (climatização do ambiente) para atender turmas grandes. Acrescentou que, por isso, os professores fazem atividades, geralmente de pesquisa, enviando apenas parte da turma ao laboratório. A educadora enfatizou ainda que a função dos professores LEI (professor do Laboratório Educacional de Informática) não é oferecer suporte acerca da linguagem e dos recursos técnicos de informática aos alunos, e sim trabalhar de forma pedagógica juntamente com os demais professores, aliando a pesquisa aos dispositivos multimídia. Por fim, afirmou que pretende desenvolver um projeto para oferecer momentos de acesso livre à *internet*, para atender as necessidades de lazer dos estudantes. Esta mesma professora acabou participando ativamente da oficina de vídeo.

Ao longo da inserção e observações de campo, notou-se que o acesso à *internet* era realmente um problema para a Escola, a ponto de a utilização do Laboratório Educacional de Informática chegar a comprometer o acesso de outros setores da Instituição, como a secretaria e o multimeios:

Adriana (diretora da Escola): É que nós temos um problema realmente com relação ao acesso. Se funcionar aqui dez computadores com *internet*, na secretaria não funciona. [...] O professor acaba querendo usar outro tipo de recurso porque, quando vem pra cá, o acesso cai. Aí começa o trabalho e o vídeo não carrega. Principalmente o pessoal da tarde, que o tempo é menor. De manhã os professores ainda tentam, mandam dez [estudantes ao laboratório]. Mas, se tiver usando lá [na secretaria] pra carregar alguma informação, aí não funciona. Aí a gente vem aqui e para um pouquinho a *internet*. Só que pra sala de aula isso acaba atrapalhando.
(1ª restituição, turma 1. Fortaleza, 20.11.2013).

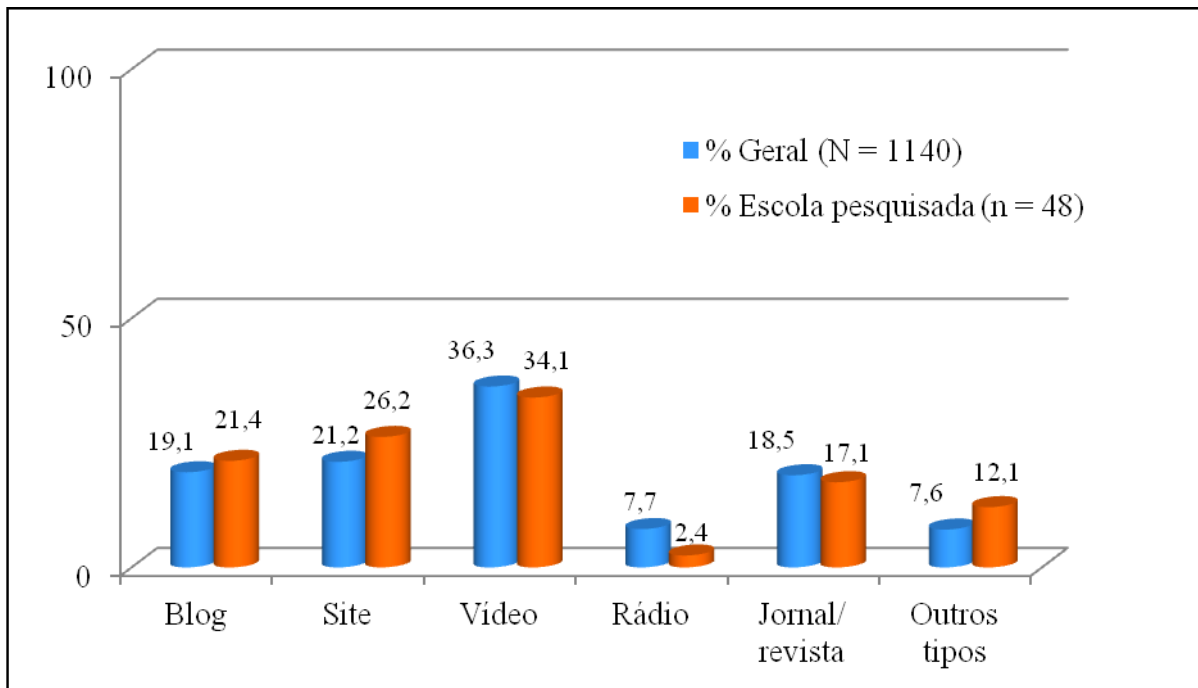
Além da restrição ao livre acesso à *internet* nos espaços do LEI para os alunos¹⁴, sua baixa qualidade comprometia a utilização de equipamentos novos que chegavam à Instituição, e que seriam destinados a atividades pedagógicas. Era o caso dos *tablets* que a Escola possuía para atividades pontuais em sala de aula e que, pela dificuldade de acessar a *internet*, acabavam funcionando como meros reprodutores de vídeo. Outro problema verificado, que se relaciona com a utilização das novas tecnologias no espaço escolar, foi a necessidade de se qualificar profissionais e educadores para que operassem os equipamentos. A professora do LEI relatou que as duas lousas digitais que a Escola possuía permaneciam

¹⁴ A Escola não dispõe de rede Wi-Fi para que os alunos tenham acesso de fora do Laboratório Educacional de Informática.

engavetadas, aguardando o momento esperado para que se tornassem úteis à educação dos jovens.

Por fim, o último tema apresentado aos estudantes durante a primeira restituição foi a produção de mídias, correspondendo ao item I do anexo do questionário quantitativo. O item perguntava o que o jovem já fez ou ajudou a fazer em termos de mídia. A figura 2 mostra o vídeo no topo da preferência dos jovens, seguido se *site* e *blog*:

Figura 4 – Produção de mídia: gráfico comparativo.



Fonte: Relatório técnico da pesquisa *Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza* (2011).

Durante as primeiras observações, na ocasião da restituição inicial e ao longo do final do ano letivo de 2013, constatou-se a grande incidência dos equipamentos eletrônicos no ambiente institucional, dentro e fora das salas de aula. Observou-se que muitos alunos optavam por se manter em sala de aula mesmo durante o intervalo do recreio escolar, manuseando celulares, *smartphones* e *tablets* com colegas de turma. Poucos eram os jovens que “se arriscavam” a brincar de bola no pátio da Escola. Pareceu, em princípio, que os equipamentos de última geração e as novas tecnologias estavam atuando diretamente na forma como os jovens se apropriavam dos momentos de lazer e se sociabilizavam dentro e fora dos muros escolares. Ao conversar com Roberta, professora da disciplina de Geografia, que também ensina História, falou-se brevemente sobre a pesquisa e a proposta de oficina de

vídeo para o próximo ano. A professora se empolgou com o tema dizendo: “Pois vocês vieram para o lugar certo! Os alunos estão todo tempo escutando fones de ouvido.” (Conversa informal, observação de campo. Fortaleza, 2013).

O Laboratório Educacional de Informática da Escola é ativo, mesmo havendo certa restrição para acessar a *internet*. A professora responsável pelo setor na ocasião da pesquisa era bastante presente, tendo iniciativas importantes para a Escola, e que beneficiavam os alunos. Exemplo disso era a página do *Facebook* e o *blog* da Instituição, que ela alimentava com imagens e vídeos de atividades pedagógicas realizadas na Escola. Devido a sua simpatia e disponibilidade em colaborar, a professora se tornou, particularmente para a equipe de pesquisa, mais uma porta de entrada, tanto na mediação com os estudantes quanto na relação com a Escola nos processos de pesquisa.

As primeiras observações de campo se estenderam até o final do ano letivo de 2013. Na ocasião, muitos alunos se ocuparam com os seminários para avaliação final. Estes, quando necessitavam de recursos tecnológicos, eram realizados no LEI. Integrantes da pesquisa tiveram a oportunidade de presenciar algumas das aulas que serviram para a apresentação desses seminários pelos alunos. Um deles foi o seminário da aula de literatura sobre o livro *Senhora*, de José de Alencar. O grupo gravou um vídeo contando a história do livro, a biografia do autor e, finalmente, a encenação com a síntese do romance. Praticamente noventa por cento do seminário foi apresentado com recurso do vídeo. Os autores pouco falaram presencialmente. Estavam acanhados, mas empolgados com o resultado do trabalho. Ao final, a professora responsável parabenizou o envolvimento de todos, comentando até uma reclamação (no bom sentido) por parte de alguns professores, que alegaram que os alunos só estavam pensando nesse trabalho. De fato, confirmou a professora, muitos alunos pediram aos professores para se ausentarem das aulas para ensaiar e gravar o seminário.

Um dos colaboradores da pesquisa conversou com a professora após a aula. Foi falado sobre a oficina de vídeo que estava programada para 2014, sugerindo que o projeto poderia estimular ainda mais o interesse dos alunos na produção de vídeos, e que também poderia contribuir para melhorar a qualidade das apresentações. A professora concordou e, empolgada, convidou-o para assistir às apresentações de outros dois grupos que ocorreriam em sala de aula, pois seriam feitas presencialmente, de forma não virtual. Ao entrar na sala, a professora logo acomodou o visitante e organizou a sala de modo que todos ficassem próximos do “palco”. Os romances apresentados foram *Inocência*, de Visconde de Taunay, e *A pata da gazela*, de José de Alencar. O que chamou a atenção foi a quantidade de aparelhos

que estavam sendo utilizados para fotografar e filmar as apresentações. Além do celular da professora, que estava sendo manuseado pelos alunos, outros cinco equipamentos, entre câmeras digitais e celulares, atuavam. Com isso, observou-se que até mesmo as apresentações realizadas ao vivo, em sala de aula, tiveram participação intensa dos recursos audiovisuais.

No ano letivo de 2014, em março, foi feita a divulgação para a oficina de vídeo que começaria no final do mês. As quatro turmas do 1º ano, que haviam participado da restituição em 2013, afunilaram-se em três 2ºs anos em 2014. Passou-se então em sala de aula, nas turmas A, B e C do 2º ano do Ensino Médio, para explicar novamente a proposta e falar sobre os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante as visitas à Escola com esse propósito, verificou-se que havia um grupo de estudantes que estavam à frente da Rádio Escolar¹⁵, e que alguns deles ficaram bastante interessados em participar da oficina de vídeo. O grupo era formado por sete estudantes e alguns deles eram do primeiro ano. Havia-se cogitado anteriormente participação na pesquisa apenas para alunos do 2º ano, já que eles haviam participado da restituição dos dados quantitativos no ano anterior e, dessa forma, já estariam mais inteirados com pesquisa. No entanto, havia no espaço institucional uma dinâmica própria, outros fluxos que não podem ser totalizados. Ao se conviver com o cotidiano escolar, a presença e o interesse dos alunos da Rádio Escolar se tornou maior do que uma possível norma da pesquisa. Com isso, abriu-se para a participação dos integrantes desse grupo que estavam matriculados no 1º ano do Ensino Médio.

A professora do LEI teve papel fundamental nessa mediação. Ela explicou que se formou um grupo novo da Rádio Escolar em 2014, já que a maioria dos estudantes que integravam o grupo no ano anterior estava cursando o 3º ano e, portanto, tornaram-se egressos. Por isso eles estavam empolgados, afirmou a professora. O som da Rádio funcionava durante o intervalo e, no início daquele ano letivo, estava com volume bastante estridente. Os jovens disseram que passavam em sala recolhendo uma lista contendo informações sobre gostos e preferências musicais dos colegas para tocá-las posteriormente. O rádio é um tipo de mídia eletrônica ainda utilizada, que passa por um processo de digitalização (PRIMO, 2008). Em ambiente escolar, é historicamente um dos modos de apropriação e produção midiática por parte dos estudantes, que levam a tradição da prática até as Universidades.

¹⁵ Intitulada Rádio Conexão Escola.

A Escola se apresentou, desde as primeiras visitas, de forma bastante receptiva, aberta às temáticas abordadas, bem como colaborativa com as atividades de pesquisa. Não era uma escola super equipada do ponto de vista tecnológico, considerando principalmente a baixa velocidade de navegação na *internet* e o fato de não possuir, na ocasião da pesquisa, tecnologia *WiFi* para atender os usuários. Nesse aspecto ela se aproximava, de modo geral, das demais escolas públicas existentes no Brasil, delineando um cenário em que une, de um lado, equipamentos subutilizados e, de outro, jovens hiperconectados.

A partir das primeiras experiências vividas em campo, surgiram, portanto, alguns possíveis temas de análise. Entre esses temas estão a presença da cibercultura no ambiente escolar; a atuação das mídias e das tecnologias nos novos modos de sociabilidade juvenil e a forma como o virtual repercutia na formação subjetiva dos jovens na Escola.

3 CONSTRUINDO DADOS

“Muitas vezes, o pesquisador tem dificuldades em dizer o que realmente faz, e prefere falar sobre o que tem intenção de fazer; ou seja, sobre os seus ‘objetivos gerais’. Os ‘objetivos gerais de uma pesquisa não nos ensinam nada sobre a pesquisa. Trata-se de boas intenções expressas em ‘vocabulário científico’.”

(René Lourau)

Este capítulo aborda o processo de produção de dados a partir da inserção realizada na Escola¹. Em primeiro lugar, faz-se necessário distinguir aqui a “produção” da “coleta de dados”. Falar em coleta de dados significa afirmar que o pesquisador se apropria de uma determinada realidade, extraíndo dela aquilo que se poderá dizer de sua verdade. A produção de dados condiz com os referenciais da pesquisa-intervenção, em que a realidade é conhecida na medida de sua produção/ transformação. Nesse sentido, pesquisar é produzir dados, e não coletar.

Trata-se de uma construção conjunta. Portanto, coprodução, que se dá em determinado contexto. Considera-se que a construção dos dados ocorre a partir de um encontro específico, que abrange um conjunto heterogêneo de elementos, como sujeitos, espaços e discursos. Na presente pesquisa, envolve a presença de pesquisadores, estudantes e educadores em um ambiente complexo, composto por uma instituição pública de ensino. Esse encontro não coloca o ambiente investigado como sendo o ponto de partida a partir do qual os dados são produzidos. Estes já se encontram em produção muito antes da chegada da equipe de pesquisa.

O aspecto teórico da investigação assume aqui importância vital, já que ele não apenas orienta a prática, mas a subsidia, através de conceitos-ferramenta ou ferramentas-conceito. Os pesquisadores inserem-se no campo de investigação munidos desses

¹ Uma oficina de vídeo foi realizada com os jovens participantes da pesquisa. Ela atuou como um dispositivo de pesquisa, promovendo discussões e análises coletivas relacionadas com os temas abordados. Este capítulo traz tanto a apresentação e o detalhamento das atividades realizadas na oficina (tópico 3.1.2) como a discussão sobre as ferramentas-conceito que o evento envolveu (tópico 3.1.1).

instrumentos, de modo que eles atuam diretamente na produção dos dados. A teoria acompanha e se relaciona com as práticas de pesquisa de tal forma que os conceitos teórico-práticos estão constantemente em movimento, atualizando-se e reconstruindo-de no plano de investigação.

Dessa forma, o primeiro tópico busca apresentar os conceitos teórico-práticos da pesquisa-intervenção, fundamentados no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, articulando-os com a experiência de campo que se vincula ao objeto da presente pesquisa. Traz ainda a cartografia, também ligada à filosofia dos autores, como orientação investigativa indicadora do aspecto processual e produtivo da realidade investigada. O tópico possui dois subtópicos. O primeiro aborda o aspecto socioanalítico e micropolítico da pesquisa-intervenção, resgatando alguns dos conceitos-ferramenta do institucionalismo francês de René Lourau, como *analisador*, *restituição* e *implicação*. O segundo subtópico descreve os procedimentos e as atividades realizadas ao longo de todo o processo de pesquisa, incluindo o planejamento das atividades, os primeiros contatos com a Escola e a programação decorrente dessa fase de investigação, a divulgação das atividades e estas propriamente, abrangendo observações, oficina de vídeo e restituições.

O segundo tópico se fundamenta em Miranda (2014) para apresentar as cinco formas através das quais o vídeo figurou como dispositivo de pesquisa ao longo do processo de investigação. Nas filmagens dos encontros para realização da oficina, nos produtos da oficina, nos vídeos produzidos em bastidores, os equipamentos audiovisuais são manuseados pelos participantes (colaboradores da equipe de pesquisa e estudantes da Escola), figurando como mais um agente que modifica o campo de investigação, produzindo novos dados e atuando diretamente na formação subjetiva dos jovens.

O terceiro tópico do capítulo busca fazer uma análise das condições e das implicações relativas ao processo de pesquisa, considerando os sujeitos de pesquisa como agentes que atuam diretamente no processo de investigação. Na análise das implicações, considera-se o próprio arcabouço da pesquisa e sua equipe, as demandas de pesquisa, a instituição pesquisada, as referências teóricas e os sujeitos envolvidos no estudo.

3.1 Pesquisa-intervenção de base cartográfica

A pesquisa intervenção, em sua gênese, por um lado assume as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, no que tange aos referenciais filosóficos,

abrangendo a concepção de realidade, ciência e sujeito; por outro, no que se refere às questões sociais e políticas, principalmente, absorve o legado do movimento institucionalista francês².

A pesquisa-intervenção é um tipo de pesquisa participativa que, como esta, questiona alguns pressupostos da forma positivista de fazer pesquisa. A crítica ao positivismo nas ciências humanas e a conseqüente concepção de modos distintos de investigar trouxe consigo novas abordagens teórico-metodológicas, que envolvem uma atitude específica frente à realidade, ao conhecimento e ao próprio sujeito/ objeto de pesquisa. Parcela significativa dessa postura em pesquisa remete a referenciais teóricos ligados ao pensamento de Deleuze e Guattari.

A filosofia de Deleuze e Guattari (1992; 1995) prima pela diversidade das singularidades. A relevância é dada aos fatos, à unicidade dos acontecimentos³. Há uma busca aos detalhes que se constroem no momento presente. Trata-se, portanto, de uma valorização da experiência sensível, daquilo que é vivido individualmente, em que não se enquadram conceitos puros, rígidos. Os conceitos, para os autores, expressam acontecimentos, e não essências. Eles dizem sobre multiplicidades criadas a partir da experiência, e não acerca de verdades únicas (MACHADO, 1990).

O pensamento de Deleuze e Guattari foge à tradição filosófica, que concebe os conceitos no âmbito da transcendência. A filosofia para os autores se qualifica por seu caráter imanente. Nesse sentido, os conceitos se caracterizam por dar existência a acontecimentos, e não por falar ou refletir sobre um já existente. Com isso, há uma valorização da singularidade em detrimento da generalidade, não apenas no que se refere ao sujeito, mas também relativos à coletividade, à experiência e aos processos de subjetivação. Em suma, para Rocha e Aguiar (2003):

A filosofia da imanência proposta por Deleuze e Guattari (1980) reconduz a unicidade e a harmonia, vinculadas aos sistemas organicamente estruturados, à pluralidade, à complexidade das forças produtoras da existência. A realidade criada na perspectiva da imanência recusa um ponto de partida, um sujeito ou uma idéia deflagradores dos acontecimentos. O que se produz é resultado do encontro de múltiplas dimensões ou de linhas de força

² O institucionalismo francês será abordado no próximo subtópico.

³ O termo diz respeito ao conceito deleuzeano de *Acontecimento*. Difere do senso comum, em que o acontecimento liga-se a um fato, estando necessariamente vinculado ao tempo e espaço. Em Deleuze (1992;1995), o conceito se refere a uma realidade virtual, uma ideia ou pensamento como campo de possibilidades que pode ou não se atualizar nas coisas (realidade atual) e, portanto, no tempo e no espaço. Essa ideia ou pensamento, entretanto, não se vincula ao domínio puro da abstração, mas se utiliza dela para compor a realidade concreta. A utilização do termo ao logo desta dissertação remete ao sentido explicitado.

entrelaçadas, sem que nenhuma tenha o papel de unidade transcendente. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 70).

Na pesquisa de campo, essas ideias sugerem que a produção do conhecimento se dá a partir da construção dos dados, rejeitando formulações e hipóteses prévias. Com isso, apesar de os objetivos do presente estudo terem sido pensados e elaborados anteriormente à inserção a campo, não se conheciam os caminhos para os quais a análise dos dados apontariam. Dessa forma, o processo de formação das categorias de análise, a relação que se estabelece entre essas categorias e a discussão decorrente dessa relação foram sendo arranjados na medida em que os dados de pesquisa foram sendo construídos⁴. Estes foram tomados como acontecimentos, ou seja, como produções coletivas – situadas no contexto histórico da Escola, considerando o cenário regional e federal da educação pública – que continham em si a possibilidade de re(pensar), (re)viver e (trans)formar a realidade local.

A noção de imanência rejeita a apreensão da existência a partir do plano das representações. Neste, a relação entre pensamento e realidade é dicotômica, fundada a partir da identidade e semelhança, e a distinção entre o falso e o verdadeiro é fundamental para se atingir a conformidade com o real. Na perspectiva da filosofia da representação, inaugurada por Platão no contexto da filosofia clássica grega, “[...] em que se afirmam universais, sendo a realidade rebatida e codificada em certa idealização totalizadora, e os acontecimentos analisados como parte de um todo previamente organizado” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 653), o conhecimento da realidade se dá através da adequação entre o abstrato e o concreto, a ideia e a coisa. Nesse sentido, conhecer algo seria reconhecer, a partir de uma ideia, aquilo que já existe em si. De forma contrária, na realidade pensada a partir da imanência, o foco está na afirmação da diferença, em que não se assume um modelo a partir do qual as coisas se legitimam como verdadeiras ou possíveis.

O pensamento dos autores toca novamente a pesquisa-intervenção. O pesquisador, ao utilizar essas ideias no processo de pesquisa, busca a transformação da realidade a partir de sua construção conjunta, pautada na valorização do presente e daquilo que se produz na experiência vivida e compartilhada. Não se trata de negar o passado ou a história, mas de fazer da memória um instrumento de produção atual, conectado com as questões que se projetam *da* e *na* realidade. Esta considerada como sendo “[...] o conjunto de tudo aquilo a

⁴ Apesar da rejeição a formulações prévias que o pensamento de Deleuze e Guattari aspira, a pesquisa não privou o presente autor de vivenciar esse processo. Ao contrário, diversos foram os momentos em que esse cuidado foi corrompido frente a algumas situações de pesquisa. A abordagem dessa questão será aprofundada a diante, no tópico relacionado à análise de implicação.

que se pode ter acesso, que se dá à observação como matéria concreta.” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 70).

Ao fazer parte da pesquisa *Juventudes e Mídia*, o presente estudo contribuiu para a realização de um estudo qualitativo, abrangendo uma pesquisa-intervenção de base cartográfica através de inserção em uma escola pública de Fortaleza. A partir do marco teórico que embasa a pesquisa, concebe-se o *lócus* de investigação como sendo um campo complexo de forças que atuam na produção de múltiplos sujeitos, sem necessitar que se remeta a um eixo balizador como explicação da realidade. Não se busca, com a investigação, chegar a modelos teóricos que expliquem de forma geral a construção social, e sim explicitar a própria realidade social como acontecimento, destacando as forças que atuam na formação subjetiva. O intuito da pesquisa-intervenção é a transformação da realidade investigada, de modo que ela se torne condição para a própria construção do conhecimento. Trata-se de transformar o ambiente para conhecê-lo:

O ponto de apoio é experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico. (PASSOS; BARROS, 2010, p. 18, grifo dos autores).

Como foi dito, a proposta desta pesquisa-intervenção tem como base a cartografia. A cartografia é um dos termos do *rizoma*, conceito fundamental formulado por Deleuze e Guattari (1995). O conceito de *rizoma* foi criado para analisar a estrutura do conhecimento, em oposição à metáfora tradicional da árvore como forma de produção do saber, em que há uma única raiz que se ramifica gerando todo o conhecimento. O termo é originário da botânica, e indica a estrutura de determinadas plantas em que os brotos se ramificam de qualquer ponto. No pensamento filosófico, aponta para um conhecimento em que não há raízes, ou seja, proposições fundamentais ou primeiras.

A cartografia como característica do *rizoma* indica exatamente que não existe ordem geral ou regra para o *rizoma*: “[...] um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Logo, a cartografia sinaliza que os rizomas não podem ser modelados, seguindo estruturas ou assumindo pontos específicos que orientam o conhecimento. Eles são sempre esboços incompletos. Deleuze e Guattari (1995) falam de mapas. Os mapas norteiam, indicam caminhos, mas também requerem novos traços. Assim,

os mapas podem ser revistos, rediscutidos, ressignificados, remapeados. Eles expressam algo por vir, um devir:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Assim sendo, a cartografia como uma trajetória de pesquisa-intervenção não se apresenta como um método de pesquisa plenamente desenvolvido. A cartografia aqui esboçada, com isso, não deve ser confundida com um mapeamento fechado, em que se enquadram certos dados em formas e em coordenadas pré-estabelecidas. “O método cartográfico não equivale a um conjunto de regras prontas para serem aplicadas, mas exige uma construção *ad hoc*, que requer a habitação do território investigado [...]” (KASTRUP, 2008, p. 467). O sentido metodológico tradicional é aqui revertido (PASSOS; BARROS, 2010), de modo que o percurso é traçado ao longo do processo, e não previamente à investigação. No entanto, alertam os autores, “[...] não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa.” (PASSOS; BARROS, 2010, p. 17).

Kastrup (2008) fornece diversas pistas as quais servem como orientação para cartografar a realidade vivida. No âmbito da subjetividade, objeto da presente investigação, a cartografia indica seu caráter processual e produtivo. Nesse sentido, “[...] cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto.” (KASTRUP, 2008, p. 469). Esse processo é resultado de um coletivo de forças heterogêneas que se encontram em determinado contexto, mas que se articulam com o mundo e com a história. Se a ideia é acompanhar, e não representar, requer que se considere uma experiência de construção de conhecimento através de um saber *com* e não *sobre* (ALVAREZ; PASSOS, 2010). O saber *com*, para Alvarez e Passos (2010), implica uma inserção no ambiente de investigação em que se privilegia o acompanhamento dos eventos em sua singularidade. “Ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos.” (ALVAREZ; PASSOS, 2010, p. 143).

O saber *com* os jovens e *com* a Escola marcou a presente pesquisa não apenas no âmbito dos processos, mas também na forma como se delineou a produção dos dados relacionados com o próprio objeto de estudo. Ou seja, pesquisar *com* implicou aqui uma

inserção na dinâmica dos jovens e da Instituição, de modo que no desenrolar das atividades, na definição dos horários, na apropriação dos espaços, na relação com os profissionais e com os estudantes, em todos esses aspectos houve uma junção entre elementos acadêmicos (estratégias e procedimentos de pesquisa) e institucionais (jovens, educadores, gestão). Mas também, no âmbito do objeto de investigação, outros aspectos foram marcados por esse cruzamento, como atitude de pesquisa, condução de atividades e discussões e produção de dispositivos de análise⁵. Com isso, falas, gestos, murmúrios, silêncios, opiniões, intercessões e posicionamentos de jovens, educadores e gestores alteraram/ traçaram constantemente as rotas da pesquisa.

Considera-se com isso que a investigação se dá a partir de um encontro. Um encontro entre variáveis distintas que inclui, entre outros elementos, pesquisadores, participantes e contexto social, histórico e político da realidade investigada e das instituições envolvidas na pesquisa. Assim, a produção de subjetividades é formada por um composto social que envolve diversos vetores existenciais, abrangendo aspectos econômicos, políticos, tecnológicos, lingüísticos, semióticos, etc. (KASTRUP, 2008). Cartografar a produção subjetiva consiste, portanto, em esboçar um plano de forças que se interconectam a essa produção.

Portanto, o presente estudo, através da pesquisa-intervenção de base cartográfica⁶, buscou traçar um esboço das forças existentes na produção subjetiva dos jovens da escola pública pesquisada, especificamente no que se refere à utilização das novas tecnologias no ambiente educacional. A observação direta das práticas cotidianas realizadas na Escola, bem como o contato os jovens, especialmente em relação aos usos das TDIC, através das atividades realizadas ao longo de toda a pesquisa *Juventude e Mídias*, forneceram pistas acerca da subjetividade que está sendo produzida no ambiente. Destacar as forças que atuam nesse processo contribuiu para desnaturalizar as práticas e, com isso, promover a produção de novos sentidos e outras formas de agir e pensar frente ao instituído.

⁵ Conceito abordado no próximo subtópico.

⁶ Cabe ressaltar que o uso da cartografia como orientação de pesquisa se restringiu ao objeto desta investigação, ou seja, aos usos das novas tecnologias na produção de subjetividade. Em nenhum momento se teve a intenção de cartografar o cotidiano dos jovens no ambiente de ensino, tampouco a complexidade da Instituição em seus processos de gestão, administração e pedagógico-curriculares.

3.1.1 Intervenção social e micropolítica na pesquisa

A pesquisa-intervenção é uma proposta de pesquisa participativa que busca investigar de forma qualitativa aspectos sociais de grupos e coletividades (ROCHA; AGUIAR, 2003). Especialmente a partir das contribuições da Análise Institucional Socioanalítica⁷, a pesquisa-intervenção amplia os fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas participativas ao considerar de forma veemente a interferência do pesquisador em relação ao seu campo de atuação:

O que se coloca em questão é a construção de uma ‘atitude de pesquisa’ que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/ objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67, grifo das autoras).

Sendo assim, ao invés de conceber a interferência do pesquisador como sendo um obstáculo a ser superado, a pesquisa-intervenção propõe a exposição e o aprofundamento do tema como pontos fundamentais na construção do conhecimento. Nesse sentido, há uma inversão na orientação da pesquisa, tornando inadequado qualquer resguardo à neutralidade e à objetividade do pesquisador. Concebe sujeito e objeto, assim como teoria e prática, como produções concomitantes, situadas no mesmo plano de investigação. A figura do pesquisador, com isso, desloca-se estrategicamente da função de intérprete para o de coparticipante.

O processo de construção do conhecimento através da transformação da realidade, característica elementar da pesquisa-intervenção, assume caráter de intervenção social e política, já que a afirmação do ato político se sobressai às pretensões epistemológicas (AGUIAR; ROCHA, 2007). Destaca-se aqui o aspecto micropolítico da pesquisa-intervenção, em que:

[...] a transformação do existente (nos grupos, nas organizações, nos indivíduos) não se limita à criação de condições ou meios adequados à realização de um potencial, mas refere-se a uma micropolítica que implica o

⁷ O institucionalismo, ou movimento institucionalista, consiste em uma série de teorias e práticas que buscam, a partir da consideração do aspecto político na análise social e com a noção de autogestão de grupos, a transformação da realidade. A Análise Institucional ou Socioanálise é uma das modalidades de institucionalismo que mais se difundiram no Brasil. Surgiu na França na década de 1960, através das contribuições de René Lourau e Georges Lapassade (PEREIRA, 2007). “Trata-se de uma análise sustentada pelo coletivo, que assume a tarefa de pesquisar, questionar e analisar a história, os objetivos, a estrutura e o funcionamento da organização, além dos dispositivos, práticas e agentes grupais” (PEREIRA, 2007, p. 14).

intensivo, os processos de constituição de realidades, que abre o atual à pluralidade do *socius* e qualifica a trans-formação enquanto criação de possíveis. A dimensão micropolítica revela ser mais que uma dimensão na escala espacial (a do lugar) ou que uma temporalidade (a do cotidiano), abrindo a história à experiência que se espreita no cotidiano. (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 660).

A abordagem com foco na micropolítica não implica a desconsideração da dimensão macro. Ao contrário, ressalta-se com ela o atravessamento dos dois níveis na análise social. Para Deleuze e Guattari:

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra *molecular*. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós - mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica*. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90, grifos dos autores).

Valorizar a dimensão política na pesquisa significa necessariamente considerar suas duas dimensões, não em oposição, mas em complementaridade. A primeira afirma a atuação do desejo no campo social. Aqui o corpo, em seu aspecto químico, biológico, político e social, compõe uma segmentaridade molecular, na qual emerge o plano dos afetos e dos processos de subjetivação na prática política (MEJÍA, 2012); a segunda ressalta o caráter histórico na análise das instituições enquanto construções sociais, possibilitando a crítica à naturalização das práticas institucionais (AGUIAR; ROCHA, 2007).

A dimensão micro se constitui no dia a dia, na relação direta com os profissionais e com os estudantes. Observou-se na escola *lócus* de pesquisa uma mescla de práticas micropolíticas, abrangendo profissionais com visão determinista em relação aos jovens e aos usos das tecnologias na escola, bem como educadores ocupados em buscar, através da educação, uma aproximação com as questões juvenis. Essas práticas, que são atravessadas por relações de poder próprias do cotidiano de uma instituição pública de educação, foram por vezes percebidas ancoradas em discursos distintos, a partir de diferentes *posições de sujeito*⁸. A dimensão macro se observou principalmente na forma como as políticas públicas e sua implementação resvalam na rotina Escolar, e como os profissionais da educação lidam com isso. Presenciou-se, por exemplo, uma disparidade entre aquisição e utilização dos recursos

⁸ A análise do discurso e as posições de sujeito em Foucault são abordadas no tópico 4.1.

tecnológicos com propósitos educativos, num cenário em que há, ao mesmo tempo, baixa qualidade da *internet* para atender a demanda de acesso da Escola e lousas digitais engavetadas por falta de estrutura e de qualificação profissional para utilizá-las adequadamente. Ambas as dimensões, micro e macropolíticas, afirmam a positividade do poder nas relações sociais. A transformação da realidade é então vista como um processo coletivo a partir do qual a virtualização do real age na produção de acontecimentos, como o resultado de um composto de forças/ vetores de natureza distinta, relacionadas à micro e à macropolítica, que envolve determinado contexto.

A socioanálise, a partir da corrente da Análise Institucional, conta com a utilização de conceitos-ferramenta que são fundamentais para a intervenção micropolítica. Um deles é o *analisador*. Analisadores são acontecimentos que ressaltam aspectos institucionais em determinados fenômenos (aspectos contraditórios, geralmente encobertos ou escamoteados que, por vezes, revelam segredos institucionais) (LOURAU, 1993). Para Paulon (2005):

[...] o analisador refere-se a todo dispositivo revelador das contradições de uma época, de um acontecimento, de um momento de grupo e que permita, a partir de uma análise de decomposição do que aparecia até então como uma totalidade homogênea (uma verdade instituída), desvelar o caráter fragmentário, parcial e polifônico de toda realidade. (PAULON, 2005, p. 24).

Para Rodrigues, Leitão e Barros (1992), o analisador se define por sua multiplicidade de formas, podendo abranger de equipamentos eletrônicos a dispositivos orgânicos, de disposições arquitetônicas a expressão de sexualidade, de prática local a conduta social. No entanto essa multiplicidade somente faz sentido se o propósito da análise privilegiar o enfoque político:

Por vezes, esta multiplicidade se ordena: há analisadores históricos e analisadores construídos; analisadores para as ciências naturais e analisadores nas ciências sociais (e em toda prática social). No entanto, estas classificações, enquanto meramente técnicas, nos levam a correr um risco: o de desviar a atenção exatamente da *questão política*. Somente esta é capaz de tornar suportável – e mesmo desejável – esta multiplicidade. (RODRIGUES; LEITÃO; BARROS, 1992, p. 11, grifo das autoras).

Os analisadores diferem do analista. Em detrimento da interpretação, são eles que comandam a análise, produzindo dados e apontando temas-conflito. Funcionam como deflagradores de acontecimentos, possibilitando a transformação social. Destacam-se no processo de intervenção na medida em que propiciam a análise das situações de tensão por

parte do grupo. Esse é o trabalho socioanalítico, promover análises sociais e institucionais com participação coletiva, de modo a incitar o debate dos conflitos. A pesquisa produziu muitos analisadores. No entanto, devido ao escopo do estudo, teve-se de focar em três grupos: conectividade; consumo e apropriação da mídia e das novas tecnologias; e o aspecto produtor na relação juventude e mídia. O método de intervenção socioanalítico remete a outro conceito, que está diretamente relacionado aos analisadores.

A *restituição* é outro conceito-ferramenta utilizado na socioanálise. Na pesquisa-intervenção, a restituição se distingue da devolutiva. Esta se apresenta normalmente ao final da pesquisa, como “[...] passagem de uma interpretação verdadeira por parte de um analista a alguém ou algum grupo que, em princípio, a desconhece [...]” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 658). A restituição, no entanto, não busca a verdade dos fatos. Tampouco está relacionada a gentilezas ou caridades (LOURAU, 1993). Restituir consiste em criar, ao longo de todo o processo de investigação, dispositivos de análise coletiva da situação que envolve o grupo e a instituição em questão, colocando em evidência os analisadores e, com isso, promovendo a problematização das práticas instituídas considerando os sujeitos implicados no contexto de pesquisa⁹. Para isso, a restituição “[...] supõe que se deva, e se possa, falar de algumas coisas que, em geral, são deixadas à sombra” (LOURAU, 1993, p. 51), dando visibilidade a acontecimentos institucionais frequentemente excluídos das discussões coletivas.

Na presente pesquisa, a restituição se deu ao longo de todo o processo. Inicialmente, com a apresentação e a discussão dos dados quantitativos para todo o primeiro ano do Ensino Médio da Escola. A participação dos jovens na discussão foi importante para se observar o deslocamento da TV para a *internet* no que se refere ao lazer, sociabilidade e subjetivação dos jovens. A segunda restituição ocorreu na presença de jovens e educadores, com a apresentação do produto da oficina, o vídeo *O mundo com celular* (apresentado no tópico 3.2, *O vídeo como dispositivo de pesquisa-intervenção*). O Laboratório Educacional de Informática, que comportava aproximadamente cinquenta pessoas, ficou com lotação máxima. A atividade promoveu o posicionamento dos jovens, frente aos educadores e aos

⁹ Tal estratégia foi também utilizada na pesquisa *Juventude, mídia e sexualidade: uma análise qualitativa das relações entre sexualidade e mídia com jovens de Fortaleza*, realizada durante o biênio 2009-2011 como primeiro desdobramento da pesquisa Casadinho. Na ocasião, parte do produto da pesquisa Casadinho foi apresentada e discutida no grupo de discussão formado em uma das escolas participantes, de modo que os dados quantitativos serviram como eixo disparador para a produção de novos dados. Para mais informações, ver *Juventude, sexualidade e mídia: aspectos analisados no município de Fortaleza* (MIRANDA et al., 2013).

gestores da Escola, em relação à importância da produção audiovisual para a formação dos estudantes:

Depois da apresentação do vídeo pedimos para os alunos falarem um pouco sobre o processo. André pediu logo a fala. Comentou sobre a importância da oficina para os alunos enfatizando o aprendizado que tiveram durante as atividades realizadas, e explicitou a todos seu desejo de dar sequência ao grupo. A fala do Renato também ressaltou a importância do aspecto pedagógico da oficina. (Diário de campo, 2ª restituição. Fortaleza, 09 de junho de 2014).

A terceira restituição realizada na Escola foi destinada aos educadores. Através de roda de conversa com foco nos temas/ analisadores previamente definidos, buscou-se levantar e debater com os educadores algumas questões elencadas, que surgiram em diversas situações nos momentos com os jovens. Foi mais uma atividade em que se promoveu análise coletiva acerca da juventude e dos usos das novas tecnologias na Escola.

Problematizar a ordem social evidencia o caráter político da pesquisa-intervenção, e a micropolítica se torna a afirmação do exercício político no âmbito do cotidiano, “[...] construindo uma trajetória concreta dos movimentos [...]” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71). Para Guattari (PASSOS; BARROS, 2010), a intervenção institucional tem sempre um caráter clínico-político, e tem como objetivo desestabilizar o instituído. A intervenção opera no plano dos acontecimentos, como um campo de possibilidades existenciais, que surge para confrontar a realidade instituída, muitas vezes naturalizada, forçando o pensamento ao seu exercício frequente. Intervir, para Santos e Barone (2007), significa interceder em favor da produção de novas subjetividades. Sendo assim:

A transformação do existente não se limita à criação de condições ou meios adequados à realização de um potencial, mas refere-se a uma micropolítica que implica o intensivo, o plano dos processos de constituição de realidades, que abre o atual à pluralidade das formas de existência e qualifica a transformação enquanto criação de possíveis. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 70).

Foi isso que se buscou com a pesquisa. Criar um possível na Escola, ou seja, debater assuntos que normalmente eram silenciados em seu cotidiano, ou ao menos tinham o diálogo direto com os jovens evitado. Era o caso do uso do celular em sala de aula. Como prática comum entre os alunos, era motivo de tensão para muitos dos educadores. E, apesar da importância, o problema não era posto em discussão com participação coletiva.

O questionamento sobre os atravessamentos das TDIC no espaço escolar movimentou a própria realidade da Escola, produziu análise micropolítica da Instituição por

parte de todo o coletivo de pesquisa, além de ter possibilitado aos pesquisadores o acompanhamento dos processos existentes em seu cotidiano, em espaços como o Laboratório Educacional de Informática, o pátio e as salas de aula. O que se propôs foi a criação de um dispositivo de pesquisa que se pretendeu também analisador da relação que os jovens mantinam com as mídias e as novas tecnologias no território escolar. Através da oficina de vídeo, os jovens, além de aprenderem um pouco mais sobre a linguagem audiovisual na qual estavam imersos, discutiram acerca dos usos das mídias e das TDIC na Escola, assim como sobre os efeitos desses usos na subjetividade e no processo de formação de si.

Essa nova orientação de pesquisa, que compreende o pesquisador como agente de investigação, atuando diretamente no ambiente modificando-o, bem como ressaltando o contexto histórico e social no qual está inserido, requereu uma nova dimensão de análise, a implicação. A análise de implicação é mais uma ferramenta da socioanálise, que considera as condições de pesquisa as quais os pesquisadores estão submetidos, incluindo a posição que assume o pesquisador no campo, as relações que ele estabelece com os sujeitos de pesquisa e os efeitos dessas relações (PAULON, 2005). Dessa forma, “estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, idéias, etc.” (LOURAU *apud* PAULON, 2005, p. 23).

Paulon (2005) destaca os tipos de implicação que Lourau considera passíveis de análise: a do próprio pesquisador com seu objeto de pesquisa; com a instituição e a equipe que organiza a pesquisa; com a encomenda e a demanda social; além das implicações históricas e sociais decorrentes dos modelos epistemológicos e do formato científico utilizado para a exposição da pesquisa. A noção de implicação é, talvez, a expressão maior da ruptura epistemológica promovida por Lourau, pois ela não apenas radicaliza a ideia de interferência do pesquisador na pesquisa, mas propõe ainda o aprofundamento acerca do modo como essas interferências ocorrem, colocando em evidência o jogo de poder e de interesses que estão envolvidos nos processos de pesquisa.

A análise de implicação se articula a outro conceito-ferramenta importante na pesquisa-intervenção. O conceito guattariano de transversalidade aponta para uma forma distinta de conceber a realidade, implicando em um novo paradigma estético. Esse paradigma rejeita os modelos hegemônicos de organização social, em que se promove a equivalência funcional entre variáveis majoritárias, valorizando com isso o homem, adulto, heterossexual, branco e rico, em detrimento das variáveis minoritárias, a mulher, a criança, o homossexual, o

negro e o pobre (PASSOS; BARROS, 2010). A transversalidade busca romper com esses modelos, bem como com a dicotomia gerada pela oposição entre eles. Operar na transversalidade significa, portanto, traçar um plano que atravessa esses padrões, criando novas configurações existenciais e aos processos de produção subjetiva.

Para a cartografia (PASSOS; BARROS, 2010), assim como para a Análise Institucional (RODRIGUES; LEITÃO; BARROS, 1992), um dos objetivos políticos da pesquisa-intervenção é obter um aumento do coeficiente de transversalidade. Para Rodrigues, Leitão e Barros (1992), a análise de implicação é um instrumento facilitador desse processo, já que “aumentar o índice de transversalidade de um grupo é também colocar em ação análise das implicações, não como uma ‘coisa de especialista’, mas das análises sem autoria personificada, ou melhor, de autoria coletiva.” (RODRIGUES; LEITÃO; BARROS, 1992, p. 13, grifo das autoras). Para tanto, as autoras sugerem a crítica aos especialismos, como forma de desnaturalizar as verdades morais das instituições educacionais e “desmascarar a farsa de sua de-formação que fragiliza os corpos, tornando-os eternos dependentes dos nossos mestres-escolas [...]” (RODRIGUES; LEITÃO; BARROS, 1992, p. 13). A oficina de vídeo realizada na pesquisa funcionou como um espaço de transversalidade, buscando produzir e dar visibilidade a outros valores, novas significações. Traçou-se uma forma de autoria coletiva não apenas em relação à produção do vídeo, mas também às construções subjetivas e de conhecimento. Para além dos especialismos, não se estava lá para ensinar a fazer vídeo, mas para trocar experiências.

A pesquisa-intervenção surgiu, portanto, como uma proposta genealógica e ao mesmo tempo desnaturalizadora. Genealógica ao referir-se a uma prática de “[...] desconstrução das categorias identitárias de toda a lógica constituída a partir da filosofia de Platão [...]” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71); como prática desnaturalizadora no sentido que “[...] as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas.” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

3.1.2 Procedimentos e atividades realizadas

O início da parte III da pesquisa *Juventude e Mídias* trouxe novamente à tona a possibilidade de se investigar de perto a relação entre juventude e mídia numa escola pública

de Fortaleza. A equipe de pesquisa, assim como em outros anos, foi composta de forma heterogênea, unindo novos integrantes e estudantes que já haviam participado de edições anteriores da pesquisa. Foi feito um planejamento inicial de trabalho com a equipe, que se reunia semanalmente às tardes, entre 14h e 17h¹⁰. Durante o período que abrangeu os contatos iniciais e as primeiras observações de campo, os encontros internos serviram para revisar a literatura que envolve o tema da pesquisa. Com o início das atividades de campo, os momentos se alternaram entre planejamento e discussão de textos. Posteriormente, já no segundo semestre de 2014, predominou a análise dos dados e a produção científica.

O primeiro contato com a Escola foi feito por telefone, com o supervisor do Ensino Médio, que era também coordenador pedagógico do Ensino Fundamental. Foi falado rapidamente sobre a pesquisa e foi marcado um encontro para tratar pormenorizadamente sobre a proposta de realizar a pesquisa na Escola. Neste primeiro encontro, que ocorreu no início de novembro de 2013, pesquisadora e colaboradores foram recebidos pelo supervisor do Ensino Médio, já que a diretora provisória estava ausente na ocasião. Conversou-se sobre a pesquisa quantitativa da qual a Escola havia participado e explanou-se a proposta de realizar a etapa qualitativa na Instituição, que incluiria uma oficina de produção de vídeo com os jovens participantes da pesquisa. Já com a presença do coordenador do Ensino Médio, o núcleo gestor concordou com a proposta. Disseram que o tema despertaria o interesse dos alunos. Estabeleceu-se então que, para a pesquisa a ser realizada em 2014, formar-se-ia um grupo de até vinte pessoas, aproximadamente, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, já que os do terceiro ano estariam envolvidos com o ENEM. Caso sobrassem vagas, poderiam entrar alunos do primeiro ano. Desta feita, teceu-se um planejamento inicial e marcou-se a primeira restituição a ser realizada na Escola.

Pensando na oficina de vídeo que seria realizada no primeiro semestre de 2014 e nos possíveis participantes, acordou-se que a primeira restituição se aplicaria, ainda em 2013, às turmas do primeiro ano do Ensino Médio, pois estas seriam as turmas que estariam no segundo ano em 2014, público alvo da pesquisa. Essa restituição inicial seria referente à pesquisa quantitativa, com o objetivo de levantar questões acerca do tema juventude e mídia através da apresentação e discussão dos dados obtidos com a aplicação do questionário no biênio 2010-2011. Por motivos de tempo, e também por que a sala de informática, único local disponível para a realização da atividade, não comportava as quatro turmas, a restituição foi

¹⁰ Até o ano de 2014 os encontros ocorriam nas terças feiras. Em 2015 passaram para as segundas.

realizada em duas etapas. A primeira, no dia 20 de novembro, atendeu as turmas A, B e C do primeiro ano. A segunda ocorreu na semana seguinte, com a turma D.

Para cada uma das turmas houve um encontro de cinquenta minutos aproximadamente, o equivalente a uma aula. Os pesquisadores apresentaram brevemente a proposta da pesquisa contextualizando o questionário aplicado no início de 2011 na Escola. Foram apresentados os dados sociodemográficos e, posteriormente, discutiram-se os resultados da pesquisa relacionados a lazer, consumo e apropriação da mídia. Dentre os itens abordados, estavam práticas de lazer, local e frequência de acesso à *internet*, tempo e motivo de utilização da *internet* e produção de mídia, considerando também o local de onde se produziu. A discussão foi norteadada por gráficos que comparavam os dados gerais com os da respectiva Escola. Trabalhou-se também a perspectiva de comparar os dados obtidos com a opinião dos jovens presentes, levando-se em consideração a data da aplicação do questionário na Escola (2011) com o momento da ocasião da restituição (final de 2013). Ao final das atividades, para cada turma foi feito o convite para a participação da oficina de produção de vídeo a ser realizada no início de 2014. Alguns alunos mostraram interesse e, já na ocasião, a equipe de pesquisa questionou qual seria o melhor dia para os encontros. Manifestaram a preferência pela utilização do sábado para a realização da oficina. Outra opção seria utilizar o turno da manhã, já que à tarde ocorrem as aulas, mas os jovens alegaram a intenção de alguns estudantes de fazerem estágio no contraturno.

Após a primeira restituição, passou-se para as observações de campo, abrangendo o período que se estende desde o final de novembro até o fim do ano letivo de 2013. Foram aproximadamente dez visitas, com os colaboradores de pesquisa se revezando em uma, duas ou três pessoas. As observações foram feitas no período da tarde, preferencialmente incluindo o horário de intervalo escolar (recreio), em que se possibilitava maior interação com estudantes e professores. Buscava-se uma familiarização com o ambiente, com os profissionais e com os jovens. Conversas informais com educadores e estudantes eram comuns nesses momentos. Observou-se aqui não apenas a presença e os usos das mídias e das novas tecnologias no lazer e em atividades pedagógicas, mas também a forma como os jovens se relacionam, como ocupam e se apropriam dos espaços da Instituição e como interagem com professores e gestores.

Em fevereiro de 2014, início do ano letivo, os colaboradores voltaram a frequentar a Escola. Inicialmente, um encontro foi agendado para definir o cronograma da oficina de vídeo a ser realizada com os alunos do 2º ano do turno da tarde. Na ocasião, a diretora da

Escola se mostrou otimista quanto à participação e interesse dos jovens, mencionando até a possibilidade de terem mais de vinte inscrições. Devido às preferências dos alunos manifestadas durante a primeira restituição, ficou acertado que os encontros seriam aos sábados pela manhã. Em decorrência do calendário e da programação dos sábados letivos¹¹, definiu-se o dia 29 de março para o início da oficina de vídeo.

A partir de duas semanas antes do início da oficina foi feita a divulgação da atividade, presencialmente e através de cartazes fixados nos espaços da Escola. Passou-se em sala de aula, nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, explanou-se brevemente a pesquisa e a proposta da oficina e, para os interessados, já foram distribuídos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aos que se decidissem depois, orientou-se a se dirigirem à secretaria para realizar sua inscrição. Havia sido acertado que seriam deixados mais exemplares do Termo na secretaria da Escola, para os alunos que não estivessem presentes na ocasião da divulgação ou que perdessem os seus exemplares. Mas, durante a divulgação, a professora do LEI se disponibilizou a ficar com os Termos e organizar uma pasta com as inscrições. Fez-se a divulgação também na sala do LEI durante o recreio, visando os alunos que integravam a Rádio Escolar, pois se suspeitou que o grupo pudesse se interessar pela atividade. Por fim, foi marcada uma pequena reunião com os jovens, na semana do início das atividades, para confirmar a participação dos inscritos na oficina.

Em resumo, a fim de produzir dados com caráter qualitativo, foi formado um grupo de discussão com os alunos da escola selecionada, contando com oficina de produção de vídeo. Inicialmente, foi realizada uma visita para apresentar o projeto e fechar parceria com a Escola. Em seguida, foi organizada uma restituição da pesquisa Casadinho, a fim de compartilhar e discutir os dados quantitativos produzidos na ocasião. O foco da abordagem se deu com base nos itens do questionário que se relacionam com o tema da pesquisa atual: consumo, apropriação e produção de mídia. Na sequência, iniciou-se uma inserção à Instituição para observação de campo, a fim de conhecer o um pouco o cotidiano da Escola no que se refere às práticas que envolvem consumo e apropriação da mídia por parte dos

¹¹ Em 24 de maio de 2010, em audiência da Procuradoria Geral de Justiça do Ministério Público do Estado do Ceará, foi definido que o sábado letivo, como condição para o nivelamento das férias dos professores, fosse utilizado como “suplemento pedagógico especial, tais como: reforço escolar, palestras, semana cultural, realização de provas, simulados e que, para tal fim, a escola elaborará suas diretrizes, compartilhada com a comunidade escolar” (CEARÁ, 2010).

estudantes¹². Conversas informais com alunos e profissionais da educação fizeram parte deste momento de investigação.

Apesar de ter havido vinte inscrições e quatorze termos assinados, o grupo da oficina de produção de vídeo foi formado com dez estudantes do Ensino Médio, majoritariamente com os que estavam matriculados no 2º ano¹³, mais a professora do Laboratório Educacional de Informática, que acabou participando ativamente das atividades. Ocorreram cinco encontros de aproximadamente quatro horas cada, com intervalo para o lanche¹⁴, mais um encontro para a filmagem, que ocorreu no pátio da Escola em dia letivo, à tarde, totalizando seis encontros. Dois encontros foram utilizados para as discussões acerca do tema juventude e mídia, bem como para o ensino teórico-prático de linguagem técnica audiovisual; um encontro para a filmagem; um para a avaliação da filmagem; um para a edição; e, por fim, outro para a avaliação interna de todo o processo¹⁵. Os encontros foram todos gravados em áudio e vídeo, e posteriormente transcritos para análise.

Foram utilizados dois equipamentos para gravação em áudio e vídeo. Uma filmadora maior, com opção de tripé e com recursos similares a uma câmera profissional, e outra portátil. A filmagem foi feita tanto pelos integrantes da equipe de pesquisa como pelos participantes da oficina. Normalmente a câmera maior era manuseada pelos jovens, para que eles realizassem atividades práticas e adquirissem familiaridade com o equipamento; e a convencional, utilizada pelos colaboradores de pesquisa. Buscou-se filmar não apenas atividades em andamento, mas também bastidores e conversas informais. Uma câmera fotográfica também foi utilizada para documentar as atividades.

Logo no primeiro dia de oficina, foi proposto que os jovens produzissem um vídeo em que a temática principal fosse juventude e mídia, de modo que se poderiam utilizar, como formato do vídeo, entrevistas, propagandas, *vlogs*, enfim, quaisquer gêneros audiovisuais para abordar o tema escolhido. Ficou acordado que os alunos receberiam declarações de participação e foi criado um grupo no *Facebook* para incrementar a

¹² No caso do presente recorte de pesquisa, com foco na utilização dos recursos tecnológicos na Escola, tanto por parte dos estudantes quanto pela gestão pedagógica.

¹³ Estudantes do 1º ano também participaram da oficina, especialmente os que integravam a Radio Escolar.

¹⁴ Para este momento, os pesquisadores se organizaram de modo que cada dia um grupo ficava responsável por levar bebidas, doces e salgados.

¹⁵ Consta o planejamento da oficina no apêndice C.

comunicação entre pesquisadores e participantes da pesquisa. O recurso foi utilizado durante toda a oficina de vídeo¹⁶.

O momento destinado às discussões ocupou o primeiro encontro e um trecho do segundo. A proposta era discutir temas relacionados ao consumo e apropriação da mídia e das novas tecnologias pelos jovens. Vídeos disparadores foram utilizados para suscitar o debate entre estudantes e pesquisadores. Tratava-se de vídeos curtos retirados da *internet* que abordavam temas relacionados à mídia, como televisão, *internet* e celular¹⁷. O segundo encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro, deu-se continuidade à discussão do encontro anterior. O momento também foi utilizado para dividir o grupo em duas equipes. Destinou-se um tempo para que eles se organizassem e discutissem sobre a produção de vídeo. Posteriormente, numa segunda etapa, linguagem audiovisual e técnicas fotográficas foram abordadas por uma estudante do curso de Sistemas e Mídias Digitais da UFC¹⁸. A atividade durou aproximadamente duas horas. Ao final, combinou-se de realizar as filmagens com as equipes na Escola. Uma filmaria na terça feira e a outra na quinta¹⁹.

O terceiro encontro ocorreu na terça feira (08 de abril)²⁰, com a filmagem de uma das equipes, já que a outra optou por fazer as cenas fora da Instituição. O encontro foi marcado para as 15:00h, pois era dia de aplicação de provas na Escola e a maioria dos alunos seria liberada mais cedo. Havia uma expectativa grande por parte dos estudantes que participaram da pesquisa em iniciar as filmagens, e uma curiosidade dos demais alunos da Escola de acompanhar a atividade. O grupo se reuniu primeiramente na sala do LEI, para se organizar, verificar os equipamentos e discutir detalhes das cenas. Colegas de turma e de outras classes já acompanhavam as primeiras ações. Depois, foram todos para o pátio da Escola. A movimentação atraiu ainda mais pessoas, entre estudantes e funcionários. Toda a Instituição estava mobilizada. Os jovens negociaram com professores, funcionários e alunos a

¹⁶ O encontro destinado para a filmagem, previamente marcado com os jovens, foi cancelado após um dos participantes postar no grupo do *Facebook* que eles não iriam comparecer, pois já haviam feito a filmagem fora da Escola. A atitude demonstrou, além da autonomia e autogestão do grupo em realizar as cenas sem a presença dos pesquisadores, certa implicação e responsabilidade com a equipe de pesquisa.

¹⁷ Mais detalhes desses vídeos são abordados no próximo tópico.

¹⁸ A estudante foi bolsista PIBIC da pesquisa *Juventudes e Mídias* entre 2013 e 2014.

¹⁹ Foi alertado pela equipe de pesquisadores que apenas se poderia disponibilizar os equipamentos da pesquisa, bem como acompanhar a filmagem, caso esta se realizasse no espaço institucional. A segunda equipe, que era formada pelos estudantes que faziam parte da Rádio Escolar, informou inicialmente que iria fazer filmagens dentro e fora da Escola. No entanto, mudaram de ideia e optaram por gravar apenas fora da Escola, com seus próprios equipamentos.

²⁰ Pelo cenário e contexto das narrativas, a filmagem deveria ocorrer em dia letivo. Em acordo com a Escola, aproveitou-se a semana de provas, já que a maioria dos alunos iria ser liberada a partir das 15:00h, aproximadamente.

participação deles como figurantes. Alguns professores e funcionários recusaram-se a colaborar, mesmo com a insistência dos alunos. Foi utilizada a câmera maior para filmar as cenas, enquanto que o equipamento menor serviu para a filmagem dos bastidores, que ficou por responsabilidade dos colaboradores de pesquisa. As cenas ocorreram todas no pátio da Escola, sendo que uma foi filmada na quadra de esportes. A atividade durou aproximadamente duas horas.

O quarto encontro foi realizado após a filmagem para o grupo todo observar como ficaram as cenas da equipe que filmou na Escola e também o conteúdo filmado pela equipe que utilizou outros espaços para a filmagem. Aqui se definiu que as histórias produzidas pelas duas equipes iriam compor um único vídeo, já que tratavam de temas semelhantes (todas as histórias abordavam o celular como a tecnologia mais presente no cotidiano dos jovens). Foi uma espécie de pré-edição, com intuito de definir as cenas que permaneceriam, os cortes necessários para montagem do vídeo e outras questões técnicas, como a adição de efeitos sonoros, a definição da ordem das histórias, a escolha do título para o vídeo final e dos subtítulos para as histórias, a elaboração dos créditos e as imagens que comporiam as cenas de bastidores que seriam exibidas juntamente com os créditos. Cogitou-se também a necessidade de se refazer algumas cenas, o que acabou não acontecendo. Por fim, discutiu-se o que se iria fazer com o produto final, se iriam propor um momento para apresentar para toda Escola ou apenas aos educadores.

O quinto encontro, destinado à edição dos vídeos, ocorreu no sábado, 26 de abril de 2014. Estava programado para ser no Laboratório Educacional de Informática, mas o espaço estava ocupado com uma reunião pedagógica com professores e gestores. Por isso a atividade foi realizada em uma sala de aula, que foi reservada com antecedência pela Escola. A edição do vídeo contou novamente com a colaboração da estudante de Sistemas e Mídias Digitais da UFC, que também estava presente na pré-edição. Ela operava o *software* enquanto os jovens acompanhavam com discussões e sugestões. Nas gravações feitas na Escola, foram contadas três pequenas histórias, que se somaram a duas outras realizadas fora da Instituição pela segunda equipe, formando um único vídeo com cinco histórias.

O último encontro foi realizado em 13 de maio, numa terça feira, para fazer a avaliação de todo o processo. O momento foi destinado apenas aos pesquisadores e aos participantes da oficina. Antes do início da atividade, alguns integrantes do grupo se reuniram com dois colaboradores para finalizar a edição do vídeo, pois ainda faltavam fechar pequenos detalhes. Com o início da atividade, os jovens puderam expor suas impressões sobre a versão

final do vídeo. Foi discutido também sobre o sentido de se participar da oficina e sobre a mensagem que os jovens quiseram passar através do vídeo.

Posteriormente à oficina de vídeo houve mais dois encontros destinados especificamente para restituição. A segunda da pesquisa, com a participação de alunos e professores; e a terceira, apenas para professores e gestores da Escola. A segunda restituição aconteceu no último dia letivo do primeiro semestre de 2014, em 09 de junho, e consistiu na apresentação do vídeo para professores e núcleo gestor da Escola. Foi feita uma divulgação dessa atividade na semana anterior. Na ocasião, o coordenador pedagógico do Ensino Médio e a professora do LEI acompanharam um dos colaboradores e, durante o intervalo de aula na sala dos professores, foi feito o convite. Falou-se brevemente da pesquisa, do vídeo produzido pelos jovens como produto da oficina e da vontade dos alunos em apresentá-lo aos educadores.

No momento da segunda restituição para a Escola, estavam presentes em torno de sete professores, o supervisor do Ensino Médio e a diretora da Instituição, além da professora do Laboratório Educacional de Informática, que participou da oficina, e de oito dos dez alunos participantes da pesquisa. O encontro foi todo filmado. Um dos jovens comandou a câmera maior enquanto que uma integrante da equipe de pesquisa filmava com o equipamento menor. Inicialmente foi feita uma breve contextualização da pesquisa e das atividades realizadas na Escola até então. Em seguida apresentaram-se os jovens que contribuíram para construção do vídeo e a equipe de pesquisa. Na sequência, foram distribuídas as declarações para os participantes da oficina, incluindo a professora que fez parte do grupo, e foi apresentado o vídeo de nove minutos, aproximadamente, para todos assistirem. Foi um momento descontraído que integrou alunos, professores, gestão escolar e equipe de pesquisa. Após a apresentação do vídeo, os alunos falaram sobre sua participação na oficina e ressaltaram a importância que deram a todo o processo. Os educadores também falaram. Entre as formalidades e os agradecimentos, comentaram sobre o tema trabalhado, fizeram críticas construtivas, polemizaram conteúdos abordados no vídeo posicionando a Escola frente à situação e, por fim, elogiaram a atuação dos jovens.

A segunda restituição foi a última atividade da pesquisa realizada no primeiro semestre de 2014. Já no segundo semestre do ano letivo, retornou-se o contato com a Escola para programar outra atividade, desta vez destinada apenas aos professores e ao núcleo gestor. Seria a terceira restituição, e teria o objetivo de suscitar momentos de análise coletiva, por parte dos educadores, acerca da juventude e dos usos das novas tecnologias na escola, através

de uma roda de conversa com foco nos temas/ analisadores previamente definidos. A proposta era apresentar algumas cenas marcantes que surgiram em diversas situações ao longo da pesquisa *Juventudes e Mídia*, abordando a forma como os jovens estão utilizando as mídias e as novas tecnologias na Escola e, em seguida, debater sobre os principais pontos. A diretora da Escola concordou e tratou-se de marcar uma data. Inicialmente a atividade foi marcada para um sábado letivo, e seria realizada numa manhã após uma reunião pedagógica. No entanto, devido à reformulação do calendário por conta do processo eleitoral brasileiro, o encontro foi definitivamente agendado para as 15:30h do dia 31 de outubro de 2014, uma sexta feira, após a aplicação das provas bimestrais.

A atividade contou com a participação de seis professores²¹, o supervisor do ensino médio e mais um aluno do primeiro ano do Ensino Médio, que estava na ocasião e acabou participando, mas que não havia participado da oficina. Com o início da atividade, fez-se uma introdução falando brevemente sobre a presença das mídias e das novas tecnologias na Escola, o que afeta ensino, lazer, sociabilidade dos jovens e também o cotidiano da Instituição. Em seguida, fez-se uma contextualização da pesquisa, recordando os principais momentos da pesquisa desde a etapa quantitativa. Posteriormente explicitou-se as motivações da atividade ressaltando seus objetivos e o porquê da *restituição*. Feito isso, apresentou-se diversas cenas, que foram previamente elencadas e divididas por temas, para suscitar o debate. Os temas foram: o uso do celular em sala de aula; jovens produtores; e o vídeo como ferramenta de produção na Escola. Os professores discutiram bastante e trouxeram seus pontos de vista acerca dos temas e das situações que envolviam os jovens, a Escola e a educação de modo mais amplo. Por fim, foram recolhidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados.

A análise dos dados foi realizada de forma conjunta. Os diários de campo e as transcrições dos vídeos tiveram importância fundamental nesse processo. Pois foi a partir desses documentos que se criaram as categorias de análise. Estas se dividiram em quatro grandes grupos. O primeiro grupo incluiu aspectos metodológicos, os processos e o *locus* de pesquisa, bem como o dispositivo vídeo. O segundo grupo buscou abranger a relação dos jovens com a Escola, abordando a apropriação dos espaços internos da Escola por parte dos jovens e a relação deles com professores, gestores e demais funcionários da Instituição. O terceiro grupo de categorias trabalhou a relação entre escola e mídia, incluindo as categorias

²¹ Todos os que estavam presentes na Escola na ocasião.

conectividade, usos das mídias em relação a consumo, apropriação e produção, bem como a relação público-privado derivada desses usos. A análise do último grupo abrangeu as mesmas categorias do terceiro grupo, mas agora considerando a relação juventude e mídia para além dos muros escolares. Os eixos surgiram a partir das primeiras análises e de discussão entre o grupo de pesquisa. Os integrantes se apropriaram dos grupos de categorias conforme afinidade e interesse acadêmico. Todos eles foram utilizados no presente estudo, especialmente os três primeiros.

A partir desse trabalho, os trechos das transcrições e dos diários de campo foram redistribuídos em tabelas conforme as categorias de análise. Dessa forma, pôde-se ter uma visão panorâmica dos conteúdos de cada categoria, de modo a facilitar o acesso aos trechos considerando a informação do arquivo e da página relacionados.

3.2 O vídeo como dispositivo de pesquisa-intervenção

Este tópico aborda o vídeo como dispositivo de pesquisa-intervenção. Os equipamentos audiovisuais estiveram presentes nas diversas etapas da investigação, incluindo a oficina, a própria produção de vídeo e as restituições. Nos encontros que compreenderam a oficina de vídeo, as filmagens foram feitas tanto por colaboradores quanto por estudantes participantes da pesquisa. O vídeo figurou como mais um agente de pesquisa que modifica o campo de investigação, construindo novos dados e atuando diretamente na produção subjetiva.

Miranda (2014), ao discutir o vídeo como dispositivo de pesquisa nas ciências humanas, ressalta o caráter polissêmico do conceito de dispositivo. A autora resgata o sentido foucaultiano como uma rede que se estabelece entre conjunto heterogêneo de forças que agem em determinado contexto social (FOUCAULT, 1979), trazendo à tona linhas de visibilidade, de enunciação e de subjetivação (DELEUZE, 1990); aponta a forma como Rosa Fischer se apropria do conceito de Foucault para pensar o dispositivo pedagógico da mídia; mas também destaca o aspecto ferramenta do conceito no contexto da pesquisa, a partir dos estudos da Análise Institucional e da Cartografia. Neste último sentido, e é nele que se pretende aprofundar aqui, o dispositivo se torna uma estratégia de intervenção com o intuito de promover acontecimentos (MIRANDA, 2014).

Que tipo de acontecimento? Para Lourau (1993), a pesquisa-intervenção busca na instituição criar dispositivos de análises coletivas, em que os atores envolvidos na trama

institucional possam entrar em contato, analisar e debater os temas colocados em questão. O autor cita como exemplo a formação de uma Assembleia Geral, em que as pessoas que fazem parte do processo de intervenção socioanalítica possam estar presentes, participar e expor seus pontos de vista acerca dos temas. Na presente pesquisa, a oficina de vídeo e os momentos de restituição promoveram, sim, situações de análise coletiva, como foi visto no tópico anterior (*Pesquisa-intervenção de base cartográfica*). No entanto, o que se quer evidenciar aqui é que o vídeo em si, como ferramenta presente em todo o processo, atuou como um desses dispositivos, produzindo modos de ver, de falar e de subjetivar, mas também suscitou momentos de debate coletivo e de análise de situações diversas, os quais se pretende apresentar posteriormente.

Miranda (2014) sinaliza cinco formas através das quais o vídeo tem sido utilizado em suas pesquisas como dispositivo de investigação. Essas cinco formas foram empregadas na pesquisa que serve de base para este estudo. Primeiramente, como documento do cotidiano de pesquisa, participantes e colaboradores filmaram as diversas atividades ao longo da investigação, especialmente a oficina de vídeo, em que as câmeras rodaram com mais intensidade nas mãos dos jovens estudantes. Ao invés de registrar a realidade, o arquivo de vídeo se apresentou como um documento de pesquisa a partir do qual “[...] encontram-se presentes falas, atitudes, gestos, considerando a intencionalidade de quem filmou.” (MIRANDA, 2014, p.86). Nessa perspectiva, o documento compreende “[...] não apenas o que é filmado, mas como se filmou, o que foi privilegiado, o que ficou à margem do enquadramento [...]” (MIRANDA, 2014, p. 86).

No encontro inaugural da oficina de vídeo na Escola, em que ocorreu o primeiro contato com o grupo, foi realizada uma dinâmica de apresentação de todos com a utilização da câmera grande. A proposta era que cada um se apresentasse para a turma com um colega filmando, de modo que pessoa que terminasse a sua apresentação assumiria a câmera, filmaria o próximo colega a se apresentar e, assim por diante, até que todos pudessem se conhecer e ter seu primeiro contato com a câmera²². Nesse momento, alguns alunos ficaram tímidos e tiveram certa resistência em se apresentar diante das lentes. Uma aluna pediu para desativar a câmera enquanto se apresentava. Chegou a se recusar também a filmar, mas foi convencida pelo grupo a tatear o equipamento. Na sequência, um dos coordenadores da Escola entrou em sala e foi convidado a fazer parte do grupo. Ele se apresentou falando acerca de sua função na

²² A câmera menor filmava toda a dinâmica.

Escola e logo discorreu sobre a importância do vídeo e da fotografia na sua vida: informou que seu pai já havia trabalhado como cinegrafista e que ele próprio chegou a fazer cursos e atuar como fotógrafo. Essa parte da vida do coordenador do Ensino Médio da Escola era até então desconhecida pelo grupo de alunos. O vídeo atuou como elemento disparador. Essas duas cenas descritas mostram que a realidade documentada foi construída ali, naquele contexto, considerando o encontro singular que contou com a participação de todos os presentes e dos equipamentos audiovisuais. Nesse sentido, o documento se tornou um acontecimento único.

O documento como acontecimento singular na pesquisa remete ao seu caráter genealógico, que Foucault (1979) destaca a partir de sua inspiração em Nietzsche. A perspectiva genealógica recusa a busca pela origem das coisas, não se esforçando, portanto, em identificar ou afirmar sua essência exata. Ela se utiliza da História não para resgatar a origem dos acontecimentos, destacando seu lugar de verdade no tempo, mas para se alimentar dos detalhes, das intensidades e do devir históricos (FOUCAULT, 1979). A meta-história, ou a história teleológica que se fundamenta na grandiosidade dos fatos para registrar a idealidade das verdades e dos significados não tem importância para a genealogia.

Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo na história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Platão em Siracusa não se transformou em Maomé). (FOUCAULT, 1979, p. 15).

A segunda forma de atuação do dispositivo vídeo foi como elemento disparador de debate. Durante a oficina de vídeo, que contou com momentos de discussão sobre temas pertinentes à relação juventude e mídia, vídeos curtos retirados da *internet* foram utilizados como motes para as discussões, promovendo nos jovens a possibilidade de ressignificar a realidade e o cotidiano. Ao todo, sete vídeos ao longo de dois encontros serviram a esse propósito.

No primeiro encontro foram apresentados seis vídeos. O primeiro vídeo, *A influência da TV*²³, trata da influência que a televisão exerce na vida das pessoas, no consumo, na opinião, nos sentimentos e nas atitudes; bem como da forma como a TV toma o tempo das

²³ https://www.youtube.com/watch?v=0DF41dsI_wA.

peessoas sem que se perceba, através das novelas, do esporte, dos desenhos animados e do humor. O segundo, *Especial TV ano 50*²⁴, também sobre televisão e produzido pela Rede Globo, traz depoimentos de artistas acerca das possibilidades que a TV proporciona a eles e aos telespectadores. O terceiro vídeo, *Professor quebra celular de aluna que toca durante aula*²⁵, é sobre o uso do celular em sala de aula, e mostra um professor tomando o equipamento da aluna e jogando no chão com agressividade. O quarto vídeo, *Primeira ligação feita em celular completa 40 anos*²⁶, é uma reportagem do Jornal da Globo sobre os quarenta anos do celular. O quinto é um anúncio publicitário de *internet 3G* da MTS²⁷, intitulado *MTS internet baby*²⁸, que aborda com humor e criatividade os nativos digitais. O sexto vídeo, *Comercial Sundown - A vida amigo, a vida não gira só em torno da internet*²⁹, também de publicidade, sugere que a vida não gira em torno da *internet*, e convida o telespectador a se desconectar para curtir o sol do verão. O sétimo vídeo foi apresentado no segundo encontro da oficina. *O mundo sem internet*³⁰, do Parafernália³¹, retrata os momentos de dois amigos viciados em *internet* depois de uma hora, um dia, uma semana, um mês, seis meses, um ano, cinco anos, sete anos e, enfim, dez anos sem *internet*. Os vídeos atuaram como pontos a serem discutidos. Entretanto, alguns deles suscitaram mais debate que outros, como, por exemplo, o celular. Este teve participação decisiva na produção do vídeo final. Intitulado pelos próprios jovens “O mundo com celular”, o produto final consistiu em uma construção coletiva, cujas partes foram produzidas a partir do encontro entre jovens, pesquisadores e o dispositivo vídeo.

A terceira forma trouxe o vídeo como parte integrante da restituição, em que cenas de pesquisa foram analisadas e discutidas pelos jovens, promovendo uma avaliação interna de todo o processo por parte dos integrantes. Aqui o próprio vídeo produzido foi utilizado, possibilitando a visualização da imagem de si na tela. A avaliação incluiu a análise do produto final, abrangendo escolha do tema, local de filmagem, formação e divisão dos grupos, estética, interesses pessoais e objetivos coletivos. Mas, para além disso, o momento proporcionou uma reflexão acerca do sentido da participação deles na pesquisa através da

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=nxv4KQdzbw4>.

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=1pho-XJySzk>.

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=IqtooNzR2U0>.

²⁷ Empresa norte-americana de telecomunicações.

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=rg37kafMsWk>.

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=911IEiGoFbk>.

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=T2UIG9SQk7o>.

³¹ Canal de humor do YouTube.

oficina, o que fez emergir uma sensação de angústia, expressada por eles, com a proximidade do término da pesquisa e a possível dissolução do grupo.

Outra forma de atuação do dispositivo vídeo foi como objeto de estudo. Através da linguagem audiovisual, questões técnicas, éticas e estéticas do uso do vídeo foram abordadas na oficina, no momento em que se uniu aprendizado teórico e prático. Aqui os jovens tiveram contato com uma câmera semiprofissional (a câmera grande), e aprenderam a utilizar os recursos em sua configuração básica. Tiveram noções de planos, cores, ângulos e movimentos de câmera. Enfim, adquiriram conteúdo elementar de linguagem fotográfica para aplicar no vídeo que iriam criar. Esses momentos tiveram consequências na atuação dos jovens na oficina, produzindo efeitos concretos não apenas no resultado final, mas também no processo de filmagem e edição. Observa-se algum sinal desses efeitos na fala de Renato, dirigindo uma das cenas produzidas: “Vai ser um plano sequência aqui, olha. Pronto, dá pra fazer? Vai, luz câmera, ação! Tenta fazer o máximo de expressão possível [...]” (Oficina de vídeo, filmagem. Fortaleza, 08.04.2014).

A quinta e última forma do vídeo como dispositivo de pesquisa, segundo Miranda (2014), e que foi utilizada na oficina, expressou-se em sua utilização como enunciador de si. Aqui se destaca a análise da produção do vídeo com os próprios jovens, em que se discutiu com os envolvidos o que o uso do vídeo os faz ver e falar. Como produto da atuação dos jovens na oficina, o vídeo intitulado “O mundo com celular” consiste em uma construção coletiva, que se deu a partir de um conjunto de elementos distintos que fizeram parte da oficina. Com isso, o vídeo final deu voz e imagem ao encontro entre pesquisadores, jovens estudantes e equipamentos audiovisuais; às discussões que surgiram como fruto desse encontro; aos recursos e às técnicas utilizadas para promover o debate; mas também à expressão dos próprios jovens em relação ao tema escolhido. Nele, o celular surgiu como elemento chave na forma como os jovens pensam, consomem e se apropriam das novas tecnologias em seu cotidiano dentro e fora da Escola.

Assim sendo, o produto final da oficina, intitulado *O mundo com celular*, contou cinco histórias envolvendo o celular: *Do lixo ao luxo* compara os aparelhos antigos e com menos recursos com os mais modernos e atrativos aos olhos dos jovens; *Esse é do ladrão* traz uma vítima de repetidos assaltos postando no *Facebook* em tempo real, com o celular que sobrou, as ocorrências que sofreu; *O último celular do mundo* fala da disputa de todos pelo único equipamento com *internet*; Em *O Facebook vicia mais* uma jovem, por sugestão das colegas, troca o cigarro de maconha pelo celular; por fim, *O celular nas escolas* mostra a

popularidade do equipamento dentro dos muros da Instituição. Este último vídeo fez emergir parte da realidade da própria Escola, onde a utilização do celular se dá indistintamente por alunos, professores e funcionários. Através da chamada Câmera subjetiva, onde o olhar da Câmera se constitui como o olhar do próprio personagem, um estudante, carregando a filmadora grande e gravando propositalmente sem a preocupação de não movimentar o equipamento com seu andar, percorre desde a porta principal, passa brevemente pela sala dos professores e caminha pelo corredor da Escola. Ninguém conversa entre si, pois cada um está concentrado no próprio aparelho.

A produção audiovisual foi tema de discussão durante a oficina de vídeo, seja na sua relação com a educação seja na sua presença e atuação nos processos de sociabilidade entre os alunos no espaço escolar. Também fez parte das restituições realizadas na Escola. Especialmente na terceira restituição, onde foi promovido um debate com os educadores, discutiu-se como a produção de vídeo está inserida nas práticas juvenis relacionadas com o contexto escolar, seja como forma de produzir conhecimento, através de trabalhos escolares, seja como modo de manifestação social e expressão de si.

3.3 Implicação e análise das condições de pesquisa

Considera-se que os dados de pesquisa foram produzidos a partir de um encontro único, envolvendo uma Instituição Federal de Ensino Superior e uma Instituição Estadual de Ensino Básico. Esse encontro é datado. As pessoas que compuseram a realidade investigada estavam inseridas em um contexto interno (objetivo e subjetivo) transitório, que não foi e não será o mesmo de outras datas. Mas é também um encontro histórico, em que os jovens e as mídias são atravessados pelos discursos sobre juventude e educação na contemporaneidade. Pretende-se aqui fazer uma análise de implicação e das condições em que a pesquisa *Juventudes e Mídia* foi realizada³².

A pesquisa surgiu de uma necessidade da própria instituição que a realizou. Não houve um contato da escola pesquisada com a Universidade para trazer uma demanda e solicitar um serviço ou uma parceria. Ao contrário, foram os pesquisadores do Curso de

³² Embora se entenda que toda a análise do processo da pesquisa e dos resultados esteja atravessada por implicações, considerou-se relevante destacar um tópico específico para análise de implicação por julgar ser uma das grandes contribuições da Análise Institucional com o *ethos* da pesquisa em Ciência Humanas.

Psicologia da UFC que levaram a proposta da pesquisa para a Escola³³. Esse detalhe emergiu de formas distintas durante todo o processo de investigação, afetando a forma como foram negociadas e realizadas as atividades. Uma delas consiste na iniciativa para a realização das atividades. Foi a equipe de pesquisa quem sempre procurou o núcleo gestor para programar as atividades a serem realizadas. Algumas delas acabaram sendo realocadas e adiadas em função do calendário, das prioridades e da disponibilidade da instituição participante da pesquisa. Outra consequência da ausência de encomenda da instituição pesquisada é que esse fato contribuiu para produzir, em algumas situações, certa sensação de constrangimento aos pesquisadores, como quando se ocupava um espaço que estava sendo (ou que poderia ser) utilizado por estudantes da Escola:

A prof.^a do Laboratório Educacional de Informática nos recebeu prontamente, e acabamos interrompendo o almoço dela. Insistimos para que ela terminasse de almoçar enquanto nós mesmos fôssemos organizando os equipamentos, mas não teve acordo. Logo fomos encaminhados para o LEI, sala onde realizamos as apresentações no dia anterior. Ficamos novamente sem jeito ao percebermos que havia um grupo de estudantes querendo utilizar o laboratório. A professora informou-lhes que o espaço já havia sido reservado para nós. (diário de campo, 20.11.2013).

A despeito de ser ter a consciência de que a pesquisa e as atividades ali realizadas estavam contribuindo para a formação dos jovens participantes, sabia-se que as atividades realizadas não eram fruto de uma solicitação escolar declarada. Contudo, apesar de a demanda ter sido originária da instituição que realizou a pesquisa, no caso a UFC, a Escola se mostrou empolgada com a proposta apresentada, informando que o tema da pesquisa e a própria oficina de vídeo iria despertar o interesse dos alunos. A Escola se apresentou sempre receptiva e aberta às atividades propostas. Desde o primeiro contato buscou colaborar como pôde, facilitando os processos e contribuindo para o bom andamento das atividades.

Essa postura amistosa aponta para outra questão, que também se relaciona com as condições de pesquisa. Trata-se do lugar que ocupa uma instituição federal de ensino superior frente à sociedade e à realidade local, em que se supõe detentora do saber científico e formadora de profissionais e especialistas de excelência. Considera-se que a entrada da Universidade Federal do Ceará em uma escola pública, mesmo que para a realização de uma pesquisa, pode trazer certo prestígio para a instituição que a recebe. Para além disso, pode

³³ Como foi explicitado na introdução desta dissertação, houve um procedimento para a escolha da instituição a participar da pesquisa. O critério adotado se baseou nos itens relacionados ao consumo, apropriação e produção de mídia do questionário quantitativo aplicado em 43 escolas de Fortaleza.

servir de incentivo para os jovens estudantes que alimentam o sonho de ingressar em uma universidade pública. Dessa forma, levanta-se a questão: será que se a pesquisa fosse realizada por uma faculdade particular ou por uma ONG as condições seriam as mesmas? Certamente, não. Os nomes da Instituição e do Curso que sustentam a pesquisa foram elementos fundamentais no jogo de poder e interesses que envolvem um trabalho desse tipo, atuando diretamente na produção do ambiente em que se realizou o estudo.

Do lugar que ocupa a Instituição que realiza a pesquisa, passa-se ao lugar do pesquisador. Primeiramente, em relação ao objeto de estudo, o pesquisador possui uma ligação que se iniciou no início de sua graduação, há aproximadamente sete anos, com o tema que envolve juventude e mídia. Essa ligação teve influência direta de sua orientadora de pesquisa, que já vinha estudando esse tema. Como fruto dessa parceria orientadora-orientando, surgiu a primeira atuação em uma escola, através da pesquisa-intervenção *Juventude, mídia e sexualidade: uma análise qualitativa das relações entre sexualidade e mídia com jovens de Fortaleza*. Posteriormente, com o projeto Casadinho, iniciou-se os estudos acerca do consumo e apropriação de mídias por parte de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza.

O contato com o grande tema Juventude e Mídia, a participação nas pesquisas durante a graduação e a leitura bibliográfica decorrente, além da experiência com os jovens, alimentou aos poucos uma atitude teórico-prática que incidiu diretamente não apenas na construção desse objeto de estudo, mas em todo o processo de pesquisa na qual esta investigação se ampara. Tal atitude considera o caráter pedagógico da mídia sem deixar de reconhecer seu poder massivo de comunicação, mas, sobretudo, ressaltando a qualidade do sujeito de se apropriar dela para a construção de si. A partir dessa leitura, não se concebe as mídias e as novas tecnologias em função de uma relação social dicotômica, em que se atribui papéis ora de vilãs ora de redentoras educacionais.

Essa postura contribuiu para a experiência profissional do pesquisador, ao atuar como professor do Laboratório Educacional de Informática de uma Escola Estadual de Ensino Médio em Caucaia/CE, retornando de forma mais sólida na presente pesquisa. De forma concreta, mostrou-se, por exemplo, nos modos de abordar temas polêmicos na interação com jovens estudantes e educadores da escola pesquisada, de modo que, com os primeiros, gerou certa cumplicidade nos usos das tecnologias em ambiente escolar e, com os últimos, suscitou algum estranhamento em relação à forma como alguns professores se colocaram frente à questão. Por outro lado, tal experiência por vezes promoveu algumas formulações

precipitadas acerca das forças que agem como vetores na produção subjetiva em ambiente escolar. Amparado em cenas e experiências anteriores compostas por elementos similares, o autor inclinou-se, em algumas situações, a produzir conclusões prévias à análise dos dados. O efeito disso pode ter sido menor no próprio trabalho de análise e maior na postura e na atenção durante a abordagem de campo.

A experiência profissional anterior à pesquisa, como professor do LEI de uma escola pública do Estado, produziu outra implicação, que emergiu a partir do encontro com a professora do LEI da escola *lócus* de pesquisa. Apesar de se ter tido consciência de que se tratava de diferentes contextos de trabalho, determinados por inúmeros fatores, como a dinâmica institucional, a administração, a territorialização, a estrutura física, os recursos disponíveis e, enfim, os sujeitos que habitam os espaços, a associação que se poderia fazer em relação a funções, atributos e angústias relacionadas com o cargo acabou ocorrendo.

Trata-se de um cargo recente, dentro da profissão de educador, que foi criado no contexto da criação do ProInfo³⁴. Apesar de se exigir alguma formação técnica na área da computação aos que ingressam como professor temporário do LEI nas instituições estaduais de educação básica, muitos profissionais lotados no setor vêm de outras áreas, sendo realocados por diversos motivos (FILHO, 2012), e suas atribuições são por vezes confundidas e, até mesmo, desconhecidas por educadores e gestores. De fato, a despeito da necessidade de se ter conhecimentos mínimos em informática e linguagem técnica básica dos principais *softwares* e sistemas operacionais livres, a função essencial do professor do LEI não é ensinar esses conhecimentos, e sim propiciar, juntamente com a parceria dos demais professores, a integração das mídias e das novas tecnologias às atividades educacionais.

Esse pareceu ser o foco da professora que atuava na Escola. Além de trabalhar orientando e oferecendo suporte aos professores que utilizavam o espaço, estava sempre presente, acompanhando os alunos seja qual fosse a atividade realizada relacionada com o setor. Com isso, houve certa admiração profissional pelo trabalho desenvolvido pela professora. Esse sentimento, juntamente com a disponibilidade da professora em contribuir com a pesquisa, facilitou a aproximação do colaborador com a educadora, possibilitando maior fluidez nos processos de pesquisa e na relação com o núcleo gestor.

O fato de já se ter trabalhado com a mesma orientadora em outros projetos de pesquisa contribuiu para o andamento das atividades, bem como facilitou a mediação com os

³⁴ O ProInfo foi criado em 1997 como Programa Nacional de Informática Educacional. Em 2007, seu nome mudou para Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

jovens e com os profissionais da educação. A equipe de pesquisa contou com sete integrantes que atuaram diretamente no *locus* de pesquisa³⁵, entre novatos e com alguma experiência, além da coordenadora/ orientadora. O número permitiu um revezamento dos integrantes nas atividades de campo. Com exceção de uma bolsista, todos os demais integrantes da pesquisa são do Curso de Psicologia da UFC. O grupo se reunia semanalmente na sala do LAPSUS (Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade) para discutir a pesquisa. O entrosamento que se adquiriu durante os momentos que incluíram estudo bibliográfico, planejamento de atividades e observações de campo contribuiu tanto para as atividades realizadas em campo como para as discussões decorrentes das análises dos dados.

Os equipamentos audiovisuais tiveram participação importante na produção dos dados. Pesquisadores e participantes da pesquisa tiveram suas falas constantemente interpeladas pelas filmadoras. Alguns preferiram filmar a serem filmados, minimizando os momentos de fala ao manusear os equipamentos. Com efeito, todos foram afetados pelo uso das lentes. Percebeu-se que as câmeras inibiram certos modos de expressão e incitaram outros, de modo que, na perspectiva dos jovens, falar sobre qualquer assunto dentro da Escola, para psicólogos e na frente das câmeras, contribuiu para a produção de discursos adultocêntricos e socialmente aceitos. Considera-se, portanto, que o dispositivo vídeo atuou diretamente na produção dos dados. Entretanto, não somente ele. As discussões que se seguiram a partir dos vídeos disparadores e de outros elementos também foram importantes para o resultado final do vídeo produzido pelos jovens.

Por fim, houve uma empolgação por parte dos pesquisadores ao perceberem, logo no início da inserção a campo, a existência de uma Rádio Escolar formada por um grupo de jovens estudantes. Produziu-se certa expectativa em relação ao interesse e à participação desses estudantes na pesquisa, principalmente considerando a oficina de vídeo a ser oferecida pela organização. Essa expectativa pode ter influenciado nas decisões de alguns em relação à sua participação na pesquisa, podendo ter sido importante para a formação do perfil do grupo.

³⁵ Ao longo de toda a pesquisa, alguns integrantes se ausentaram, por diversos motivos, e outros vieram a somar.

4 ENCONTRANDO PISTAS

“É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.”

(Deleuze & Guattari)

Para Kastrup (2008), a cartografia como orientação de pesquisa consiste em habitar um território existencial. A autora afirma que os elementos que limitam esse território, segundo Deleuze e Guattari, não são físicos, mas semióticos. Dessa forma, na busca dos signos que compõem esse novo território, a equipe de pesquisa inicia um processo de territorialização, uma caminhada em um terreno ainda estranho aos pesquisadores, mas já habitado por outros sujeitos. Assim sendo, a presente pesquisa-intervenção se utiliza da cartografia para demarcar o aspecto processual da investigação.

Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 58).

A espessura processual do território de investigação sinaliza, portanto, a existência de uma produção constante de subjetividade. O que se busca aqui é selecionar parte dessa produção, de modo que se ressalte a mediação da mídia e das novas tecnologias nesse processo. Com isso, o estudo se concentra nos usos das TDIC em ambiente escolar, ressaltando consumo e apropriação da mídia por parte dos estudantes. Os dados produzidos indicam pistas acerca das forças que atuam na formação subjetiva dos jovens, especificamente relacionados aos usos da mídia e das novas tecnologias na Escola.

A análise dos dados não fornece respostas a questionamentos prévios. Também não ratifica nem rejeita hipóteses preestabelecidas. Ela única e exclusivamente oferece pistas acerca da composição e da (des)organização do coletivo de forças envolvidas com a realidade investigada. As pistas não apenas orientam o pesquisador, mas sinalizam a possibilidade de novos horizontes de investigação: “As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa [...]” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p. 13).

Os indícios encontrados na presente pesquisa emergiram em forma de analisadores. Mas estes não são apenas pistas. Eles movem, fazem agir, atuando nos pesquisadores e nos sujeitos que compõem a realidade em questão; promovem estado de atenção nos sujeitos que de alguma forma têm acesso a eles, suscitando mudanças de postura e de atitude frente ao instituído.

Assim sendo, o primeiro tópico do presente capítulo aborda a análise do discurso em Michel Foucault, ressaltando o modo como aqui se apropria dos dados para construir conhecimento. Apresentam-se algumas cenas com intuito de ilustrar a forma como o discurso atua como prática nas relações e poder.

O segundo tópico traz os analisadores produzidos durante a pesquisa, subdividindo-se em três subtópicos, cujos títulos dizem dos temas em torno dos quais os analisadores surgiram, a saber, conectividade, consumo e apropriação e produção de mídia por parte dos jovens. Conectividade mostra, através da articulação de dados quantitativos e qualitativos, como a popularidade da *internet* repercutiu na Escola. Aborda a tensão existente entre a busca por acesso e as limitações patentes na oferta dos recursos que acompanha a realidade da Instituição. Consumo e apropriação de mídia apresenta a forma como os jovens utilizam e se apropriam das mídias e das novas tecnologias na Escola, através dos usos formais e informais.

Por fim, o subtópico relacionado à produção dispõe a mídia e as novas tecnologias como mediadores nas relações juvenis, potencializando as produções no âmbito do ensino e da subjetividade. Discute a atuação do celular em sala de aula, afetando a (im)produtividade dos jovens. De um lado, é alvo de crítica incisiva por parte dos educadores da Escola e, de outro, objeto de desejo dos estudantes.

4.1 Os discursos e as posições de sujeito na Escola

O discurso assume função importante para a abordagem desta investigação, especialmente no que tange ao tratamento dos dados construídos na pesquisa. Fundamenta-se aqui nos estudos da análise do discurso em Foucault para se apropriar do conteúdo produzido e documentado nas diversas atividades realizadas ao longo de toda a pesquisa.

Para Foucault (1970) a linguagem não se reduz a um sistema de códigos, utilizado para dizer algo acerca da realidade ou para representá-la. Existe uma dimensão discursiva na linguagem que perpassa os encadeamentos linguísticos. Uma formação discursiva é composta por enunciados que, por sua vez, são formados por frases, proposições e atos de linguagem. Trata-se de um conjunto complexo de relações que definem a regularidade de determinada prática discursiva¹.

Discurso para Foucault é prática, que envolve enunciados e constitui relações de saber-poder, ou seja, está relacionado a determinados campos de saber (discurso médico, político, econômico, etc.), sendo utilizado como instrumento no exercício do poder. Trata-se não apenas do instrumento através do qual se exerce poder, mas o próprio objeto de desejo, o próprio poder que se busca (FOUCAULT, 1998). O autor aponta que não há um sentido último ou oculto nas palavras: “[...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2001, p. 197). O discurso não é utilizado para iludir, tampouco para esconder algo, seja no plano existencial, seja no ideológico. Ao contrário, o discurso é produção e visibilidade. Para Inês Araújo (2008):

Os discursos são práticas que constituem modos de arranjar objetos para o saber, dispor de temas e conceitos, reservar uma posição a quem pode ou deve ocupar o lugar vazio de sujeito do enunciado. Não deturpam, não enganam; não são ideológicos, ilusórios; seu efeito é produtivo, criador de saber sobre o comportamento do indivíduo (disciplinarização), populações (biopoder), sexualidade (normalidade), doença e loucura (medicalização), e, por isso mesmo, dotados de poder. Supor que iludem implica supor que há uma realidade intocada de um lado, e um sujeito constituinte, um

¹ No âmbito da arqueologia (*episteme*), Foucault trabalha com a noção de práticas discursivas como um conjunto de regras históricas que definem as condições de existência da função enunciativa. São elementos discursivos, determinados no tempo e no espaço, que possibilitam o exercício dos enunciados no nível do discurso atuando na formação dos saberes. O conceito de dispositivo, por sua vez, abrange o discursivo e o não discursivo como sendo práticas que incidem não apenas nessa formação, mas também nas relações que se articulam com o saber: as relações de poder. Com isso, o domínio das práticas passa a se estender, ao longo da caminhada do autor, da ordem do saber à ordem do poder. Por fim, ao se debruçar no estudo das relações consigo mesmo (*éthos*), Foucault utiliza o termo *prática* para conceber, num mesmo plano, o nível do saber, do poder e da ética (CASTRO, 2009).

macrossujeito de outro lado, cuja mente espelha a realidade (ARAÚJO, 2008, p. 238-239).

Dessa forma, os discursos assumem função política, mas não ocultam propósitos ideológicos. Seu conteúdo está no enunciado, no dito. A análise do discurso assume um caráter funcional e genealógico, que tem por função destacar os diversos elementos que se relacionam a determinadas práticas, de modo a torná-los visíveis, facilitando a apreensão da forma como as coisas acontecem, de onde vêm.

Toma-se aqui um exemplo em algumas falas que surgiram durante a terceira restituição feita na escola pesquisada, que foi destinada aos educadores. Na primeira fala, um professor traz a sua inquietação comparando os alunos de hoje com os de antigamente, e afirma: “O professor perdeu a moral nas disciplinas. Porque esse aluno não era assim” (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014). Em outro momento, Eudes, coordenador do Ensino Fundamental e supervisor do Ensino Médio, complementa: “Na minha época, se o professor me chamasse a atenção, e eu fosse pra coordenação, meu irmão... eu tinha vergonha de mim mesmo, tinha vergonha da turma e de contar isso pro meu pai” (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014). Em seguida, o mesmo conclui: “Os conceitos estão tão deturpados que a escola, ela está remando contra a maré num contexto de fora dela” (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).

Existe uma prática discursiva em comum que perpassa todas essas falas, e que abrange alguns enunciados. As falas enunciam que em outros tempos, mais precisamente quando esses professores eram alunos, os valores culturais eram distintos e, assim sendo, a sociedade caminhava na direção correta em relação à juventude e em relação ao comportamento juvenil; enunciam também que a escola, ao caminhar junta, na mesma direção, exercia papel fundamental nesse processo, inculcando valores que eram adequados ao que se esperava na época; sugerem com isso que a escola continua exercendo suas práticas, ou tentando exercer, privilegiando certos valores que outrora reinavam, mas que a sociedade se transformou de tal modo que a cultura atualmente disseminada se opõe a isso tudo, dificultando a escola de exercer a função que lhe é própria: educar. Esta última afirmação contém ainda outro enunciado, o de que o papel da escola é orientar a educação conforme os padrões sociais, contribuindo para que o indivíduo se adapte a uma engrenagem maior, já existente.

Ora, está-se diante de enunciados que atuam em prol de uma mesma prática discursiva, reacionária, que atravessa a moral e o campo de saber pedagógico, e que busca

resgatar a cultura disciplinar na educação dos jovens. Essa prática discursiva se encerra em um sistema maior, uma formação discursiva que envolve, para além da educação, elementos de ordens sociais distintas, incluindo a saúde, a sexualidade, a política, a economia, a religião. Essa prática discursiva não é a única existente na Escola. Talvez nem seja a predominante no cotidiano da Instituição. Mas foi marcante durante a atividade de restituição com os educadores e está presente na forma como a Escola lida com as novas tecnologias no âmbito educacional.

Há, portanto, com a análise do discurso em Foucault, uma tentativa de fugir de uma concepção do discurso apenas como um epifenômeno da linguagem (ARAÚJO, 2008). O enunciado surge como uma *função de existência* (FISCHER, 2001); um acontecimento, que possui uma natureza histórica, mas que difere da história das ideias (ARAÚJO, 2008). Foucault não pretende estabelecer uma condição epistemológica na qual seu objeto de estudo se encerre. Para o autor (ARAÚJO, 2008), essa busca é também produzida por um discurso, e está relacionada à formação de uma vontade de verdade, “[...] que autoriza e legitima apenas discursos que possam circular na academia, receber o aval que nossa sociedade dá exclusivamente à palavra institucionalizada do cientista, do especialista” (ARAÚJO, 2008, p. 217).

Logo, a preocupação de Foucault com a análise do discurso, afirma Inês Araújo (2008), é identificar como determinadas práticas se relacionam com as configurações de saber-poder de um contexto histórico específico. Com isso, o intuito aqui também não é propor uma análise minuciosa dos discursos, no sentido da interpretação gramatical ou do rigor que se poderia dar aos aspectos linguísticos, e sim tentar relacionar os enunciados, identificados nas falas de jovens e educadores, a determinadas práticas e formações discursivas que estão presentes no cotidiano da Instituição que envolvem, sobretudo, a educação juvenil, e que estão relacionados aos usos das nas novas tecnologias na escola pública pesquisada.

A forma como os discursos participam na produção do sujeito tem relação peculiar no pensamento de Foucault. Da análise do discurso emerge a função sujeito do discurso. O sujeito do discurso se distingue daquele que fala. Existe uma dispersão e uma descontinuidade do sujeito no domínio do discurso, em detrimento do sujeito psicológico. Dessa forma, o sujeito do discurso não é aquele que emite o enunciado, não é de onde parte o discurso, enfim, não é o sujeito psicológico. Sendo assim:

[...] não há uma voz anônima por detrás, mas um domínio no qual alguém pode dizer o que diz, e assim imbuí-se da função de sujeito, e o que diz ganha uma certa positividade ou efetividade. Importa o que tenha sido dito, de modo que não faz sentido a busca da origem fundadora, ou seja, de uma fundamentação transcendental. (ARAÚJO, 2008, p. 234).

Com a função sujeito do discurso, ocupa-se um lugar a partir do qual se diz algo. No exemplo trazido dos enunciados emitidos na ocasião da restituição com os educadores, estes falaram a partir de um lugar específico, através do qual foram utilizados certos termos, certos argumentos, que remetem a determinados grupos de objetos. O lugar ocupado, e não o sujeito em si, é o que possibilitou a concretização de uma prática discursiva. Desse modo, não importa quem foi o autor da enunciação, já que a posição poderia ser ocupada por outros sujeitos. O discurso se efetiva, portanto, “[...] em sua exterioridade, em sua irrupção de acontecimento, definindo o lugar possível para os sujeitos [...]” (ARAÚJO, 2008, p. 234).

Na oficina de vídeo discutiu-se com os jovens sobre o uso do celular em sala de aula. Os participantes opinaram e se posicionaram. Um estudante se colocou claramente contra a questão:

Wellington: Cara, pra mim isso não existe. Isso não era pra existir. Usar celular dentro da sala. Tá no colégio é pra estudar. Tem manhã, tarde e noite, o dia todinho pra usar celular. Vai usar logo na aula? [...] Eu não acho legal porque você tem o dia todinho pra escutar celular, aí vai escutar mais na hora da aula, que é o mais importante?
(Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

Em outro momento, a partir do mesmo tema, uma aluna acrescentou:

Regina: Não, mas eu acho que não deveriam liberar pra todo mundo usar, mas só quando fosse necessário. Por exemplo, assim, em aula de inglês, tradução de texto. Uma aula que a gente precisa fazer alguma coisa. Uma pesquisa, alguma coisa. Deveria liberar, assim, nos momentos adequados, entendeu. Mas não chegar e já ir liberando o celular. É ir liberando no momento adequado. Porque se liberasse assim totalmente, não iria ter aula, iria ter só brincadeira. E a gente tá na escola pra aprender, né.
(Oficina de vídeo, 2º encontro. Fortaleza, 05.04.2014).

Percebe-se nessas falas que os jovens ocuparam uma posição frequentemente assumida, naquela escola, por alguns educadores. Não se pode esquecer, porém, que eles estavam inseridos numa pesquisa da UFC, falando na presença de psicólogos e de estudantes de Psicologia e diante das câmeras. Em outra cena, duas visões distintas compartilham o mesmo ambiente. A professora do LEI, que teve participação efetiva na oficina e nas discussões acerca da mídia e das novas tecnologias na Escola, se coloca a favor da parceria

mídia-educação, enquanto que o coordenador do Ensino Médio traz argumentos para imprimir ressalvas:

Sônia (prof.^a do LEI): Então, eu me superei. De lá pra cá eu tenho... a minha resistência é bem menos com relação às novas mídias, e a gente toma gosto e tem mais é que tomar porque a gente não pode ficar presa, estagnada. A gente tem que querer aprender porque, felizmente, não é infelizmente não, felizmente, o progresso tá aí, nós estamos caminhando com ele e não temos como fugir. Nós não podemos nos esconder do que é novo, das novas tecnologias, a gente tem que esconder a vergonha realmente, colocar a humildade em prática pra desempenhar esses papéis junto com as multimídias, com as novidades, as tecnologias novas. E outra coisa, com relação ao uso do celular em sala de aula, é uma questão pra ser muito, mas muito discutida. Tem sim, o colégio tem que manter a regra, tem que manter a política dele educacional. Mas tem muitas formas de... é claro que uma andorinha só não faz verão, jamais isso funcionaria se só a Sônia querendo, só a Joelma querendo, da língua portuguesa; tem como caminhar sim o uso do celular junto com as disciplinas, porque não vai parar. O uso do celular em sala não é só na Escola que isso acontece, é em todo lugar do mundo que isso tá acontecendo. Se a gente não tem como fugir, que as pessoas veem como um mal, que não é um mal, é o século que a gente tá vivendo, né?!

[...]

Ricardo (Coordenador do Ensino Médio): Eu só queria fazer uma observação sobre os vídeos em si, que foi justamente o olhar crítico. Os meninos passaram a ter um olhar crítico também da mídia. Não foi apenas a assimilação da mídia como algo que está aí e eu tenho que engolir, mas eu percebi também um olhar crítico. Aquela historinha da menina que passa a ter outro vício, deixa a maconha, mas acaba se viciando no *Facebook*; é um olhar muito crítico que puxa essa discussão até que ponto a tecnologia veio pra nos servir ou nós passamos a servi-la. Então a gente tem que ter um olhar crítico também, não é porque tá aí que necessariamente eu vou engolir, eu tenho que digerir. Não preciso engolir, eu digiro também, então eles conseguiram captar isso muito bem. [...]

(2ª restituição. Fortaleza, 09.06.2014)

Quais são os sujeitos envolvidos, e que práticas estão relacionadas com esses discursos? As respostas não são simples, tampouco imediatas. Até porque os mesmos emissores ocupam com frequência outras posições, fazendo emergir sujeitos distintos. Por isso, as análises devem ser feitas a partir dos enunciados, do que foi dito, buscando os discursos que sustentam as falas, e não considerando o poderiam representar psicologicamente Sônia e Ricardo.

Foucault fala de interdiscurso para afirmar a heterogeneidade dos discursos. Significa dizer que os enunciados atravessam diferentes campos de poder-saber, bem como são atravessados por formações discursivas distintas. Considerar o caráter interdiscursivo da realidade implica confirmar sua complexidade, o que se reflete também no âmbito do conhecimento. Nesse sentido, a configuração interdiscursiva “[...] não remete àquela tentativa de tudo explicar, de dar conta do amplo sistema de pensamento de uma época. Longe disso,

remete a um rico e duro trabalho de multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de complexificação do conhecimento [...]” (FISCHER, 2001, p. 211).

A análise do discurso em Foucault surge como uma orientação para a análise dos dados produzidos no campo de investigação, fazendo que se ressaltem determinados elementos ao olhar dos pesquisadores. Entre esses elementos, estão os discursos que atravessam a relação entre educadores e estudantes nos usos das TDIC em ambiente de ensino; a forma que os jovens se posicionam, negociam e se apropriam dos espaços e dos recursos institucionais e pessoais diante desses discursos; como emergem as posições de sujeito nas falas dos jovens; e o modo como eles reproduzem e/ou criam novos discursos no cotidiano escolar.

Não se busca aqui analisar os dados com intuito de obter um diagnóstico, seja ele psicológico ou institucional, já que a análise do discurso não visa à verdade sobre as coisas. O caráter interventivo é pontual, no sentido de buscar modificar certas práticas ou condutas presentes no cotidiano da Instituição. Apesar da dimensão macro a qual a consideração das formações discursivas tangencia, o foco da análise do discurso é micropolítico, já que o poder se constitui na esfera microfísica, e que “[...] funciona por meio de discursos, de tecnologias e regras que legitimam e sustentam sistemas de controle [...]” (ARAÚJO, 2008, p. 237).

4.2 A produção de analisadores

Os processos de pesquisa produzem, a todo o momento, analisadores. Desde o primeiro contato com a Escola e a proposta feita ao núcleo gestor até o uso do *Facebook* para a comunicação com os participantes da pesquisa, incluindo as conversas informais com jovens e educadores, muitas vezes nos bastidores de uma atividade, tudo isso contribuiu para a produção constante de elementos suscetíveis à análise e discussão por parte de todo o coletivo que envolve a instituição escolar em questão.

A restituição inicial realizada com as turmas do 1º ano do Ensino Médio produziu o primeiro grande analisador. Foi quando alguns alunos justificaram o baixo acesso à *internet* a partir da Escola, comparativamente em relação à média geral das 43 instituições participantes da pesquisa quantitativa, e apontaram a subutilização do LEI. Mais do que ter indicado uma situação de alerta para quem quer que seja, até porque estavam presentes pesquisadores, alunos, professores e membros do núcleo gestor, o fato repercutiu de modo a

mobilizar a atenção coletiva para a questão. Diante disso, algumas posturas se modificaram, ou se puseram a agir, ao longo do ano letivo, de forma que a apropriação daquele espaço se mostrou mais intensa e efetiva por parte de estudantes e educadores.

O celular do tipo *smartphone* atuou como importante mediador na produção de analisadores. O pequeno aparelho pessoal de comunicação esteve presente em momentos importantes das observações de campo, das discussões com os jovens durante a oficina de vídeo e também durante a restituição com os professores. Contribuiu para que se levantassem questões relativas ao consumo e à apropriação da mídia, à relação professor-aluno e ao controle das condutas nos usos das novas tecnologias. Além disso, dentre o tema que abrange Juventude e Mídia, na produção do vídeo, os jovens escolheram falar sobre celular.

Numa discussão sobre celular e sobre a utilização das novas tecnologias em sala de aula durante a oficina de vídeo, uma aluna citou episódios do programa *Malhação*, da Rede Globo, como exemplo em que o aparelho pode contribuir como importante ferramenta de ensino. Na ocasião, a estudante comparou a atitude do professor, em seu personagem, com a postura de alguns educadores da Escola, que enxergam de forma negativa o uso do equipamento em sala de aula².

Por outro lado, na ocasião da terceira restituição realizada na Escola, que contou com a participação de educadores e onde o celular também foi tema central, o assunto tomou outra direção. A discussão sobre o uso do equipamento foi bastante intensa. No entanto, ficou clara a insatisfação dos professores em relação à sua presença em sala de aula. A conversa desencadeou para temas adjacentes, como a indisciplina e o desrespeito dos alunos, a inversão de valores sociais por parte da juventude atual e a necessidade de se ter mais rigor em relação à proibição dos celulares em sala de aula. Como se pôde observar, na visão dos professores, o uso do celular no ambiente de ensino se tornou prejudicial à educação.

Os analisadores atuaram como dispositivos de análise coletiva da realidade escolar em que vivem esses jovens. As discussões tocaram diretamente o cotidiano deles e surgiram como acontecimentos, no sentido de possibilidade de ação e modificação dessa realidade. Os acontecimentos não oferecem respostas às situações. Não dão soluções aos conflitos. Mas formulam ou fazem nascer questionamentos que são fundamentais para a transformação da instituição de ensino.

² Cena descrita mais a frente.

A análise dos dados levou a um agrupamento dos analisadores em quatro grandes categorias, conforme descrito no final do tópico 3.1.2, *Procedimentos e atividades realizadas*. Os analisadores falam por si próprios, tornando desnecessária qualquer função interpretativa. Eles forneceram informações que são discutidas ao longo de toda esta dissertação. No entanto, serão abordados aqui os analisadores produzidos durante a pesquisa que se relacionam diretamente com o objeto de presente estudo. Os próximos tópicos, portanto, tratam dos analisadores relacionados à produção subjetiva mediada pelo uso das mídias e das TDIC na instituição pesquisada.

4.2.1 Conectividade no ambiente escolar

O acesso à *internet* por parte dos jovens vem se tornando mais comum. É o que se observa na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (BRASIL, 2007; 2013), e se confirma também na pesquisa *Juventudes e Mídia*. Em atividade da primeira restituição feita na Escola, em que se debateram dados quantitativos de 2011 em relação ao tema³, ficou claro que os jovens têm acesso à *internet* com mais facilidade hoje, comparativamente ao período estudado. Os estudantes afirmaram que a opção preferida no lazer atualmente é navegar na *internet*, com destaque para o *Facebook*. Este parece reunir diversos recursos em um único *site*, exercendo funções de publicação de diário, bate papo, jogos, *downloads*, e também servindo para realizar trabalhos escolares.

A TV ainda pareceu estar presente no cotidiano de muitos jovens, mas já não era a preferida pela maioria, como observado nos resultados de 2011. Alguns deles afirmaram assistir programas de televisão na *internet*. Além disso, demonstraram certa visão crítica dessa mídia, o que pode ser, em parte, consequência da maior conectividade no cotidiano dos jovens. Ao se indagar sobre a contribuição da TV brasileira para a educação, o estudante afirmou:

Renato: Depende do que nós assiste né, porque tem muitas coisas que levam pra baixo. [...] Assim, assistir todo dia 190⁴ mostra pra gente que nós não pode entrar nesse mundo. Mas todo dia passar a mesma coisa, a mesma morte, as mesmas conversas, leva a gente a levar essas coisas, a gerar na nossa mente que isso é normal, que todo dia vai acontecer.

³ Na ocasião, perguntavam-se aos estudantes quais os resultados que eles esperavam para os itens do questionário, para depois apresentarem-se os dados e debater. Todas as turmas do primeiro ano participaram dessa atividade, que foi anterior à oficina de vídeo.

⁴ Refere-se ao programa policial *Cidade 190*, da TV Record cearense.

(Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

Quanto ao local de acesso, a *lanhouse* apareceu como sendo a mais respondida na ocasião da pesquisa quantitativa, sendo que, das opções, os jovens da escola pesquisada disseram utilizar a *internet* mais a partir de casa. Muitos afirmaram acessar a partir do celular, o que não indica um local preciso para a conexão. A partir da Escola, o acesso à *internet* se mostrou baixo em relação à média geral. Ao perguntar aos alunos se o cenário havia mudado, afirmaram que não. Um aluno disse que a situação havia piorado, enfatizando que ninguém conectava da Escola. Outro estudante disse que o acesso à *internet* a partir da Escola só não era nulo devido ao fato de alguns alunos possuírem o serviço 3G. Não foi exatamente isso o observado ao longo da pesquisa. No entanto, observou-se que a apropriação do Laboratório Educacional de Informática realmente não era intensa. Poucos professores (geralmente os mesmos) utilizavam o espaço e os recursos para incrementar as aulas. E, na maioria das vezes, tinham como intuito a apresentação de vídeos. O uso dos computadores para navegar praticamente se restringia a alguns poucos estudantes (também normalmente os mesmos) que costumavam pesquisar e fazer trabalhos escolares no contraturno – com a autorização da professora responsável pelo espaço –, bem como aos integrantes da Rádio Conexão Escola, que se apropriavam do local nos horários do recreio⁵.

A frequência e o tempo de utilização da *internet* se mostrou maior na ocasião da restituição inicial. Os dados foram coerentes com a crescente facilidade de acesso à *internet* e a equipamentos eletrônicos capazes de se conectar a rede. Muitos já possuíam computador e acesso à *internet* em casa, diferentemente de dois anos e meio antes, aproximadamente. Alguns possuíam também acesso 3G, utilizavam na Escola e ainda compartilhavam com os colegas. Para isso, afirmaram utilizar uma espécie de roteador para celular, em que uma conexão poderia ser a via de acesso de vários aparelhos.

Em relação ao tempo de utilização, observou-se alterações, inclusive de parâmetro, como observado no tópico 2.4 (*Nas redes da Instituição*). Enquanto em 2011 os jovens afirmaram utilizar a *internet* por tempo determinado (até meia hora, de duas a três horas e de três a cinco horas), a fala dos estudantes na ocasião da restituição mostrou não fazer sentido tal mensuração, já que muitos dos jovens afirmaram ficar constantemente conectados, mesmo quando não estavam efetivamente operando na rede. Pôde-se observar

⁵ A partir do início do ano letivo de 2014 a Rádio começou a utilizar caixas de som para disponibilizar músicas no pátio da Escola durante o recreio. Nesses horários, a porta do Laboratório Educacional de Informática ficava fechada. Era permitida a entrada apenas a quem fosse integrante da Rádio.

com isso uma clara mudança de contexto, ao ponto de se perceber que, se o questionário fosse aplicado na ocasião da pesquisa qualitativa, necessitaria adaptações em diversos itens relacionados à *internet*: “Pesquisadora: Não tinha o dia inteiro, hoje em dia teria que botar o dia inteiro, né?! – Aluna: 24 horas.” (1ª restituição, turma 2. Fortaleza, 20.11.2013).

Essa ampliação no acesso de modo geral contrastou com a realidade da Escola. Os estudantes alegaram ter dificuldades em utilizar a *internet* da Instituição, como visto ainda no tópico 2.4 (*Nas redes da Instituição*) acerca da subutilização do LEI, ilustrando a baixa qualidade do serviço de *internet* oferecido e a falta de infraestrutura para atender a demanda local. A professora do LEI, que participou da oficina de vídeo, ao justificar a infraestrutura insuficiente para atender a demanda da Escola, falou também brevemente sobre sua função no exercício do cargo:

Sônia: No caso, nós não somos professoras de informática, nós somos o suporte pedagógico e estamos aqui pra ensinar o beabá ao aluno sobre informática. Nós estamos aqui pra receber alunos para a pesquisa. Mas, no momento nós não estamos com *internet* que possa, realmente, atender uma demanda grande de aluno nessa sala. Nós atendemos, sim, salas, quando o professor manda. Não a sala toda. Atendemos sala pela metade, sim, vem vinte, vem dez. Nós atendemos também extracurricular, quero dizer fora do expediente curricular. Horários extras. O aluno tem acesso à sala, eu atendo qualquer necessidade do aluno; imprimo documentos para o aluno, ele entra em pesquisa. Então o aluno não pode dizer que não tem acesso à sala. É que não tem a capacidade por uma condição de ar condicionado, por questão de *internet* mesmo; a nossa nova gestão vai ver isso, vai viabilizar uma melhor *internet* pra vocês. Mas no momento, é um número grande de aluno e a sala não comporta um número grande de aluno pra *internet*.
(1ª restituição, turma 1. Fortaleza, 20.11.2013).

Durante uma discussão com os jovens na ocasião do segundo encontro da oficina de vídeo, apresentou-se uma situação hipotética – disparada pelo vídeo *O mundo sem internet*⁶, retirada do canal do Parafernália no *YouTube* – em que a Escola ficaria definitivamente sem *internet*, indagando-se de que forma isso repercutiria no cotidiano dos estudantes. Afirmaram que a hipótese não mudaria o dia a dia deles na Instituição, sugerindo que a Escola, ao menos no que se refere ao ensino, não dependia tanto da *internet*. Seus recursos eram pouco utilizados em sala de aula, apesar de alguns professores terem o costume de acessar para planejar suas aulas:

Colaborador: Se caísse a *internet*, pessoal. Pronto, caiu a *internet*. Não tem mais. Se aquele filme lá [*O mundo sem internet*] fosse na Escola. Caiu a

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T2UIG9SQk7o>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

internet aqui na escola. Iria mudar muito o dia a dia de vocês? Né..., curricular mesmo, as aulas, as atividades pedagógicas, iriam mudar muito?

Regina: Não.

André: Não.

Pesquisadora: E fora da Escola, iria mudar?

Regina: Muito. Mas aqui na Escola, acho que também iria mudar, porque os professores chegam na nossa aula dizendo: “ah, eu demorei porque eu tava fazendo essa pesquisa pra vocês”. Aí iria mudar. Como é que a gente iria ter temas de aulas? Assim, eu acho que iria mudar.

(Oficina de vídeo, 2º encontro. Fortaleza, 05.04.2014).

Observa-se com isso a presença das mídias e das novas tecnologias na vida dos jovens, afetando seu dia a dia e sua relação com o mundo dentro e fora da Escola. No entanto, as novas tecnologias não estão presentes apenas na vida dos jovens. O desenvolvimento da tecnologia digital tem afetado as relações sociais de forma ampla, de modo que a conectividade é uma marca da sociedade atual. Regina, em sua fala, apontou que, se a falta de *internet* na Escola poderia trazer consequências, estas seriam indiretas, já que alguns professores utilizam os recursos da *internet* para elaborar suas aulas. Contudo, nota-se com a fala dos alunos que o ensino em si pouco se afetaria com uma possível queda permanente nas conexões em redes de informática.

Ora, percebe-se aqui uma clara disparidade entre juventude e escola, sinalizando tensões no seio dessa união que compreende a educação contemporânea. Essa defasagem é então sintetizada por Paula Sibilia (2012):

[...] enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique porque os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria. (SIBILIA, 2012, p. 181).

O acesso à *internet* através da tecnologia 3G, compartilhado com diversos aparelhos celulares, pareceu ser determinante para a conectividade dos jovens na Escola, estando presente até mesmo em sala de aula. Os estudantes afirmaram manusear seus equipamentos com frequência durante as aulas, na presença do professor e sem a sua autorização. Disseram que a maioria dos professores não permitia a utilização do celular em sala de aula e que, por isso, davam seu jeito, colocando o equipamento dentro da mochila para escondê-lo, e acessando-o por baixo dos livros e sob as carteiras:

Regina: É, a aula tá besta. Aí, tá lá, de baixo da carteira...

André: Ou na frente do professor mesmo, ficam lá... [gesticula com as mãos como se estivesse mexendo no celular].

Antônio: Existem várias manhas pro professor não perceber. Tem gente que fica assim [movimenta as mãos embaixo da mesa], tem gente que pega a mochila pra abrir e colocar o celular dentro. Tem vários tipos.

Cristina: Mas, querendo ou não, o professor presta atenção, porque eles ficam [abaixa a cabeça e gesticula as mãos, representando o manuseio do celular].

Renato: Ou então, tem gente na cara de pau, que fica na cara do professor.

André: Tem gente que fica na cara de pau mesmo.

Cristina: O livro fica na mesa e o celular em cima.

(Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

O celular se tornou amplamente presente dentro de sala de aula, e se mostrou ser o equipamento preferido pelos jovens. São equipamentos “hiper-pessoais”, por realmente serem utilizados por uma única pessoa, o que não necessariamente acontece com o computador pessoal (PELLANDA, 2009). Por assumirem múltiplas funções⁷ em um só aparelho, *smartphones* têm substituído *tablets* e *notebooks*. Não à toa, o celular foi o tema principal do vídeo produzido pelos jovens na oficina realizada durante a pesquisa, aparecendo em todas as histórias e também no título do vídeo:

Pesquisadora: Gente, porque que as cinco histórias que foram contadas nos vídeos giravam em torno do celular?

André: Porque o celular é dominante.

Dina: Eu acho que o vício maior é no celular, porque fica no *Facebook*, fica no *Whatsapp*...

Antônio: Influencia muito porque entra em *Facebook*, em *sites*. Isso influencia muito, já que o celular está se modernizando mais.

Renato: Como a cada dia se produz um celular diferente, o celular está tomando o lugar de todo equipamento.

Pesquisadora: É a fusão, né? Todas as mídias estão dentro do celular.

Renato: Muitos celulares têm televisão, servem como computador e você pode levar pra todo lugar. Aí, por isso que o celular é mais usado.

Pesquisadora: Então, se eu for apresentar um trabalho pra um congresso e disser que todo mundo da segunda escola que a gente pesquisou falou sobre celular porque eles disseram que, hoje em dia, é a mídia mais presente na vida deles, é a que mais influencia, eu tô falando certo?

[O grupo concorda]

André: A maioria do pessoal aqui tá com celular. A senhora tá o seu, tá com um ali, eu tô com o meu aqui.

(Oficina de vídeo, avaliação interna. Fortaleza, 13.05.2014).

Observou-se que o celular e outras mídias móveis acompanhavam os estudantes nos diversos espaços da Escola⁸, estando presentes em sala de aula, no pátio – onde muitos se

⁷ Estudantes afirmaram utilizar o celular para se comunicar, escutar música, jogar, entre outras funções.

⁸ A PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coletou dados em 2008 e em 2011 referente à posse de telefone celular móvel para uso pessoal, considerando pessoas com 10 anos ou mais idade. A pesquisa mostrou que, enquanto em 2008 38,4% dos

reuniam no horário do recreio escolar – e em outros ambientes, como o Laboratório Educacional de Informática. Esses equipamentos, sobretudo os celulares do tipo *smartphone*, conectados à *internet*, sustentavam a presença de um ambiente virtual, paralelo ao espaço físico da Escola. Em certas situações, o virtual pareceu se sobrepor. Foi essa a impressão que os pesquisadores tiveram ao verificar que grande parte dos jovens permanecia em sala de aula mesmo nos horários livres, muitos deles manuseando seus equipamentos. Os jovens afirmaram conversar virtualmente mesmo quando estão próximos fisicamente.

A conectividade pareceu ser um aspecto marcante no dia a dia dos estudantes na escola pesquisada. Num espaço de ensino em que ainda existiam traços de confinamento, a realidade virtual surgiu como possibilidade de ampliação do espaço, bem como de diluição do tempo no contexto escolar. Conectar-se a outro mundo, ainda que de corpo presente em ambiente institucional, era uma forma de se ausentar daquele contexto, e pareceu atrair o interesse dos jovens. Estes buscavam se manter conectados, acessando novas realidades, publicizando intimidades e compartilhando experiências em redes virtuais. Com isso, a atenção ao professor e àquilo que se propõem em sala de aula diminuía aceleradamente, gerando conflito entre estudantes e educadores.

O ambiente virtual dentro da Instituição pareceu existir paralelamente à proposta educativa da Escola, gerando divergência e insatisfação por parte de muitos educadores. Havia uma tensão entre conexão e desconexão no ambiente de ensino. Os jovens queriam estar conectados entre si, bem como com o mundo fora da Instituição. Já os educadores buscavam controlar essa conexão, temendo que os estudantes se desconectassem dos conteúdos didáticos e do propósito pedagógico-educativo.

4.2.2 Consumo e apropriação das mídias e das novas tecnologias na Escola

A forma como os jovens consumiam e se apropriavam das mídias foi objeto de investigação ao longo de toda a pesquisa. O tema apareceu desde a ocasião da escolha das Escolas que fariam parte da pesquisa *Juventude e Mídias*, em que foi analisado o índice de consumo de mídias por parte dos jovens. O estudo apontou que assistir TV, escutar música e acessar a *internet* eram três das opções de lazer mais frequentes que faziam parte do cotidiano dos estudantes, como mostrou a tabela 1, no tópico 2.4 (*Nas redes da Instituição*). Os

estudantes possuíam celular móvel para uso pessoal, esse número aumentou para 51,3% em 2011 (BRASIL, 2014).

coordenadores da Escola confirmaram esses dados logo no primeiro encontro presencial com os pesquisadores, afirmando que o tema da pesquisa despertaria o interesse da maioria.

Na ocasião da primeira restituição realizada na Escola, em que se abordaram dados quantitativos comparativamente a dois períodos, discutiu-se com os jovens (das quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio) o consumo e a apropriação das mídias de forma geral, abrangendo espaços que se estendem para além dos muros da Instituição. Os primeiros dados produzidos de forma qualitativa trouxeram informações acerca do uso das mídias, com foco na *internet*, independentemente de se considerar o ambiente escolar. Aqui, navegar na *internet* se destacou como opção de lazer dos jovens. No item que abordou a finalidade de seu uso, os estudantes afirmaram utilizá-la para fazer *downloads*, navegar em *sites* de interesse e se comunicar. Alguns ficaram surpresos ao verificar que, no questionário aplicado em 2011, a opção “fazer trabalhos escolares” pontuou mais. Sugeriram que as respostas não foram verdadeiras, e disseram que utilizam pouco a *internet* para realizar tarefas de disciplinas. Muitos afirmaram utilizar os recursos digitais para reproduzir trabalhos de colegas, num procedimento prático e ligeiro conhecido como *control C-control V*.

Já no contexto escolar, observou-se que os usos das mídias e das novas tecnologias eram diversificados, abrangendo tanto atividades pedagógicas, tuteladas por educadores, como o uso pessoal e arbitrário por parte dos estudantes. Com o objetivo de organizar a análise, esses usos foram agrupados em formais e informais, sendo que estes últimos podem ser autorizados ou não, assim como explicitado na introdução desta dissertação. Diferenças marcantes puderam ser verificadas entre o uso formal e o informal ao longo de toda a pesquisa.

A Escola se apresentou como palco de uso formal das mídias e das novas tecnologias, em que a informática e a *internet* eram utilizadas como recursos pedagógicos. Desde a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no Brasil, em 1997, o Laboratório Educacional de Informática (LEI) tem a função de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, despertando no aluno a curiosidade e a busca pelo conhecimento científico. Assim sendo, “a dimensão da informática na educação não está, portanto, restrita à informatização da parte administrativa da escola ou ao ensino da informática para os alunos.” (NASCIMENTO, 2007, p. 38). O Laboratório Educacional de Informática possibilita ao professor ministrar sua aula em ambiente colaborativo com os recursos da *internet*, promovendo a interação do aluno com aplicativos e conteúdos didáticos para além dos limites da escola. Na instituição pesquisada, observou-se que alguns professores utilizavam o LEI

com esse propósito. Mas eram poucos, haja vista as limitações em relação à qualidade da *internet* disponível aos usuários, que afetava também os professores e os setores administrativos.

Observou-se que alguns fatores acabavam dificultando o uso formal das mídias e das novas tecnologias nas práticas de ensino da Instituição. Existiam as limitações físicas e de infraestrutura já relatadas, que inibiam que a utilização do LEI pelos professores fosse rotineira. O espaço não suportava uma turma inteira de uma só vez, pois, segundo a professora responsável, não havia computadores disponíveis para todos, e o desempenho do aparelho condicionador de ar caía consideravelmente, deixando a sala quente. Com isso, poucos professores inseriam em seu planejamento atividades incrementadas pelos recursos do Laboratório Educacional de Informática. Um professor relatou resignar-se depois de experiências frustrantes com atrasos e prejuízos em aulas programadas para o LEI, buscando formas alternativas de apropriação da mídia não condicionadas ao uso do espaço.

Professor conta que se esforça bastante para deixar as aulas mais dinâmicas, mas tem dificuldades por causa da falta de estrutura. Segundo ele, devido a essas dificuldades a aproximação dos alunos com as mídias na Escola acaba sendo pouca. Mas, quando conseguem fazer essa aproximação nas aulas, os alunos gostam bastante. Esse mesmo professor diz que tem sempre que criar um plano “B”, porque os recursos (computador/projetor/*internet*) podem deixar você “na mão”. Conta que outros professores já falaram que não planejam mais aulas desse tipo, porque dá muito errado. Ele mesmo já passou duas aulas (1h e 40min) andando de um lado para o outro na Escola tentando passar um documentário para os alunos assistirem. (Diário de campo, 05.12.2013).

Por conta dessas dificuldades, a professora de literatura da Escola encontrou alternativa frente situação, e explorava as mídias de forma distinta, utilizando o vídeo com os alunos em trabalhos de fim de ano, de modo que os estudantes tivessem a opção de realizar o seminário com apresentação e encenação de obras literárias em sala de aula através de vídeos produzidos previamente em grupos. A professora relatou que a experiência motiva a participação do aluno, que vê na mídia digital uma forma prazerosa de produzir conhecimento. Ela também enfrentava dificuldades, já que utilizava o espaço para projetar os vídeos produzidos, e constantemente necessitava improvisar para realizar suas atividades. Mas relatou que há boa aceitação por parte dos alunos quando se utiliza a mídia e as novas tecnologias na educação de forma criativa.

Havia outras iniciativas interessantes, como a do coordenador do Ensino Médio da Escola, que afirmou ter utilizado o recurso da fotografia em um trabalho escolar com seus

alunos quando atuava como professor de Português. Relatou que, de início, os jovens não mostraram muito interesse, mas que posteriormente ficaram empolgados com algumas possibilidades de enquadramento por ele apresentadas. Enfim, concluiu que os resultados trouxeram trabalhos criativos e despertaram o interesse dos jovens pelas câmeras. Esse foi um exemplo pontual, entretanto, de um profissional com histórico de familiaridade e paixão pela linguagem fotográfica. Iniciativas como essa exigem planejamento e demandam energia extra por parte dos professores.

A formalidade própria do cotidiano de uma instituição pública de ensino, que está presente também no que se refere ao uso das mídias e das novas tecnologias, limitava a utilização dos recursos digitais na Escola. Enquanto equipamentos novos aguardavam por capacitação profissional para servirem ao propósito educacional⁹, o Laboratório Educacional de Informática seguia restrito aos meios e horários estabelecidos pela gestão institucional. O professor deveria agendar com antecedência a aula a ser realizada no Laboratório Educacional de Informática ou na sala de vídeo. Ao aluno, não se podia utilizar o espaço a não ser com o acompanhamento direto de um educador.

A limitação no uso dos recursos midiáticos e tecnológicos no ensino prejudica a formação dos alunos. Eles não adquirem familiaridade com os comandos e podem sentir dificuldades em operar de forma básica as funções de um computador. A professora do LEI informou que parte da indisciplina verificada nas aulas ministradas em seus espaços ocorriam pelo fato de alguns alunos ainda não terem proximidade com a mídia. Ela afirmou que eles se escondiam na indisciplina por terem vergonha de não saberem manusear os equipamentos.

A esse uso formal criaram-se resistências, que abrangiam os usos informais das mídias e das novas tecnologias na Escola. As resistências eram diversas e partiam de estudantes e educadores¹⁰. Estes, ao buscarem formas de se aproximar dos jovens, utilizavam meios que, na visão institucional, talvez não eram apropriados. Alguns educadores permitiam

⁹ Durante a primeira observação de campo, a professora do LEI falou sobre a lousa digital que recentemente chegara à Escola. Mostrou o equipamento e explicou brevemente como será utilizado. Ele funciona acoplado a um equipamento multifuncional, um projetor multimídia com computador integrado. Acompanha quatro ou cinco exemplares de um dispositivo que funciona como uma extensão, possibilitando o uso do equipamento em vários espaços da escola com acesso à internet. Disse que recebeu uma breve capacitação da SEDUC, em que recebeu orientações acerca do funcionamento, instalação, etc., mas alertou que seu uso não é pra agora, pois ainda falta aprender operar o sistema para então ensinar os professores, além do que estão esperando finalizar a entrega dos *tablets* para os professores efetivos do Ensino Médio.

¹⁰ A forma como as resistências se apresentaram diante do controle das condutas e como elas incidiram na produção subjetiva em ambiente escolar será tratada no próximo capítulo. O espaço aqui é destinado à apresentação das práticas de resistência ao uso formal das mídias e das novas tecnologias na Escola.

a utilização do celular em parte da aula como forma de negociar a atenção do aluno durante a explicação:

Eudes: (Coordenador do Ensino Fundamental e Supervisor do Ensino Médio): Eu cansei de terminar conteúdo antes do tempo da aula. Passo um trabalho, essas coisas, e, ao terminar o conteúdo, digo: “Pessoal, olha, a gente tem aí oito minutinhos. Vamos conversar numa boa, quem quiser escutar música, pode escutar”. É errado? Acho que não. Você terminou seu conteúdo. Você não pode querer que o aluno fique cinquenta minutos: “sim senhor, sim senhor, sim senhor”. Aí, quando for numa outra aula, eu digo: “Você sabe que, quando dá, tem o tempo do celular. Agora é aqui”. (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).

Outra forma de resistência por parte dos educadores apareceu na autorização do uso do Laboratório Educacional de Informática para alunos no contraturno, sem necessariamente o encaminhamento dos professores. A professora do LEI habitualmente recebia alguns poucos estudantes que costumavam fazer pesquisas e trabalhos escolares nos turnos que não estão em aula. A prática não era acessível a todos, e estava ligada ao controle no uso dos recursos institucionais destinados à educação, que será aprofundado no próximo capítulo. Esse mesmo caso serve de exemplo para ilustrar como alguns estudantes se utilizavam de meios para resistir à formalização no uso das mídias e das novas tecnologias no ambiente escolar. Trata-se do uso informal dos recursos institucionais, de forma autorizada pela educadora. O uso não era previsto pelas normas, mas era permitido dentro da dinâmica da Escola, já que tinha finalidade educativa. A profissional autorizava os alunos que ela sabia que iriam fazer pesquisas e trabalhos relacionados com os conteúdos didáticos, por isso selecionava os estudantes e restringia o uso dos recursos. Contudo, a maioria dos estudantes mostrou buscar formas não autorizadas de acesso à internet, como em sala de aula através do uso do celular.

O uso informal não autorizado das mídias móveis é o que prevalecia no ambiente institucional. Os equipamentos de uso pessoal, sobretudo os celulares do tipo *smartphones*, eram a efetivação concreta de tal prática. Eles estavam em todo lugar, acompanhando os jovens seja em atividades pedagógicas ou nos momentos de lazer. Serviam como telefone móvel, para acessar a *internet*, entrar nas redes sociais digitais, escutar música, tirar fotos e gravar vídeos, entre outras funções, e encontravam-se bastante presentes em sala de aula. Durante a oficina de vídeo realizada na pesquisa, um jovem chegou a encenar o modo como costumava utilizar o celular para burlar as regras e se comunicar com colegas em momentos de avaliação pedagógica:

Colaboradora: Entre vocês, em vez de ter a conversa paralela pessoalmente, vocês conversam paralelamente pelo celular?

Pesquisadora: Tipo assim, o Mauro tá dando aula, aí eu mando: “E aí, o que você tá achando da aula?”.

Renato: Não. Só pra pescar mesmo.

Pesquisadora: e como é que pesca?

Cristina: *Bluetooth*.

Aline: *Bluetooth*, aí manda o bloco de nota, aí chega lá.

André: Mas o que o pessoal usa mesmo é no dia das provas.

Aline: É a pesca virtual.

Pesquisadora: Nunca pegaram, gente?

André: Pegam e não pegam.

Renato: Uma vez iam pegando porque não tava no silencioso e me mandaram umas três mensagens.

Regina: Porque geralmente por papel o professor vai pegar, né?! Porque ele vai ver o papel indo.

Pesquisadora: E o celular?

Todos: Não.

Renato: Assim, olha. Estamos aqui, né... [Nesse momento Renato se levanta, senta em uma cadeira que está no meio da sala e começa a encenar a forma como os estudantes da escola costumam pescar. Olha atento ora para o celular, ora buscando o professor para ver se ele não está olhando].

[...]

Pesquisadora: Nunca nenhum professor mandou todos deixarem os celulares na mesa pra fazer prova?

Todos: Não.

(Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

O uso do equipamento em ambiente de ensino gerava conflito entre jovens e educadores. Os estudantes que defendiam o uso do celular em ambiente de ensino afirmaram que o utensílio poderia trazer benefícios para o aprendizado. Durante uma discussão com os participantes da pesquisa na oficina de vídeo, os jovens citaram o programa *Malhação*¹¹, da Rede Globo, como exemplo de como os recursos da *internet*, aliados ao dispositivo móvel de comunicação, poderiam contribuir no processo de ensino e aprendizado. Afirmaram que, no referido programa televisivo, o professor de matemática estimulava os alunos a utilizarem o celular para pesquisar sobre o assunto da aula:

Regina: Mas a *Malhação* é bom por causa que passa um pouco lá das aulas deles e a gente aprende muito com as aulas deles, principalmente eu, né. As

¹¹ *Malhação* é uma série de televisão brasileira para o público adolescente. É produzida e exibida pela *Rede Globo* desde 1995. Atualmente totaliza 22 temporadas e é transmitida internacionalmente. Foi exportada para países como Canadá e Portugal através da *Globo Internacional*. Durante os primeiros anos, o principal cenário da série era uma academia de ginástica fictícia chamada *Academia Malhação* na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Embora o título da série permaneça o mesmo, o cenário mudou através dos anos de academia para colégio de ensino médio (WIKIPÉDIA, 2014).

aulas do Freder..., sei lá como é o nome daquele homem moreninho. Ele ensina muita coisa, a gente aprende muita coisa com eles.

Pesquisadora: Aula de quê?

Alguns: De matemática.

Pesquisadora: Ah, é..?

Cristina: E tem um professor de história lá que é doidão. Pra ele falar, pra ele dar a aula dele, ele se fantasia dos personagens da antiga...

André: O Rogério.

Pesquisadora: E essa escola da malhação, parece com a escola de vocês?

Todos: Não!

André: Nem um pouco.

Regina: Mas eles, é assim, eles podem ir de *shorts*, pode ir tudo... E a maneira dos professores ensinar...

Pesquisadora: Não tem farda?

Cristina: Não, tem só a blusa.

Regina: Tem só a blusa, mas geralmente eles não usam. Lá, a maneira dos professores ensinar é bem legal. Eles levam, assim, as coisas das aulas, os temas, vão fantasiados. Levam os notebooks, levam as coisas pra... O professor pede..., pede seu celular, não sei o que. Lá é bem interativo, assim.

Pesquisadora: O professor, não entendi, o professor pede seu celular? Como é que é isso?

André: Pede, pede pra filmar, usar o celular na aula.

Regina: É, o professor usa o celular na aula.

Pesquisadora: Ah, pede pra usar o celular na aula. Na malhação o professor pede pra usar o celular na aula...

André: Ajuda a...

Regina: É, tipo assim, eles estão falando de uma matéria, não sei o que... Aí: "Pesquise no seu celular isso, isso e isso". É bem interessante, lá.

Pesquisadora: Humm, e aqui, vocês podem usar o celular na aula?

Todos: Não.

Antônio: Pelo contrário.

André: É por..., pelas costas do professor. Pelas costas.

Regina: Aqui o professor se fantasia mais de mau. Cara de mau que faz pra gente.

André: É.

(Oficina de vídeo, 2º encontro. Fortaleza, 05.04.2014).

Mas o posicionamento sobre o uso de equipamentos digitais de uso pessoal em sala de aula se mostrou divergente entre os estudantes. Um deles afirmou que a ideia não seria produtiva, já que iria dispersar os alunos e fugir do foco da aula. Argumentou que os jovens tinham tempo para o lazer fora da Escola e que muitos já utilizavam esse tempo para navegar na *internet*. Como foi abordado no tópico 4.1 (*Os discursos e as posições de sujeito na Escola*), os jovens por vezes se apropriavam de discursos frequentemente utilizados na Escola, seja por colegas, professores ou gestores, para se posicionarem. Dessa forma, assim como a mídia influenciava produzindo modos de pensar e conceber a realidade, a convivência e a interação que se dava em ambiente institucional também o fazia. Com isso, alunos puderam assumir uma posição que era mais comum de se perceber em professores e achar um absurdo o uso do celular em contexto escolar.

Por sua vez, professores se queixavam da presença dos equipamentos dentro de sala, alegando que os alunos utilizavam fones de ouvido e trocavam mensagens virtuais durante as aulas. A terceira restituição realizada na Escola, destinada aos educadores, mostrou de forma clara e unânime a rejeição deles pelo uso do celular durante as aulas, ainda quando utilizado apenas para escutar música. A justificativa para o posicionamento se fundamenta na ideia de que os jovens não o utilizavam de forma produtiva, conta a professora de Português: “Porque, até então, eu nunca vi. Na minha experiência, eu nunca vi dentro de sala de aula um aluno olhar o celular pra uma coisa produtiva. Eu não vi ainda” (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014). A professora de História da Escola complementou dizendo que abriu um grupo no *Facebook* como uma forma de disponibilizar conteúdos didáticos e incrementar a comunicação com os jovens. Mas não obteve sucesso, e afirma: “[...] quando você leva a ferramenta em benefício da aula, eles não reagem. (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).” O professor de Educação Física concluiu:

Robson (prof. de Educação Física): Então, é um instrumento excelentíssimo, grande, muito importante, né. Quando eu falo instrumento, sei lá, eu falo instrumento *internet*, pra nós, que somos da educação. Que eles vivem em busca de conhecimento diário [...]. Mas, é como os professores falam, se a gente permitisse, é... dar uma aula com o uso do celular buscando conteúdo, trabalhar em cima da temática que você elaborou sua aula e dinamizar, deixar a aula criativa, seria maravilhoso. O problema é que se você usa o celular, eles vão usar o celular pra tudo, menos pra isso. Entendeu? Como ela mesma disse, não eu vi quantos alunos acessaram o vídeo dela. Aí eles não têm *internet* pra ver o vídeo que ela postou, mas eles têm *internet* pra ficar aqui no celular, vendo outra coisa. (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).

A discussão se estendeu e alguns professores demonstraram abominar a forma como os jovens interagem com o equipamento mesmo fora da Escola. Para o coordenador do Ensino Fundamental, que participou da atividade, a juventude se transformou a ponto de fazer perder valores sociais tradicionais: “E assim, como eu vou dizer. Os conceitos estão tão deturpados que a escola está remando contra a maré num contexto de fora dela. [...] O problema é muito maior. Porque muitas vezes, dentro de casa o aluno não respeita o pai.” (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014). O coordenador concluiu que o uso abusivo e inadequado das novas tecnologias tem prejudicado os processos de ensino e aprendizado, e afirmou que os jovens estão se tornando preguiçosos para a leitura e a escrita.

De fato, a popularização da *internet* e sua presença em sala de aula através dos equipamentos móveis podem ter contribuído para a diminuição do uso do livro para leitura e pesquisa. A professora responsável pela sala de multimeios, ao falar sobre o assunto, disse

que os alunos muitas vezes enfrentam o problema de não encontrarem nos livros as demandas de pesquisa dos professores. “Os livros estão desatualizados. Tem coisas que só é possível encontrar na *internet*.” (Conversa informal, observação de campo. Fortaleza, 06.12.2013). Todavia, ela também percebeu que algumas vezes os alunos recorriam à *internet* pela comodidade e em busca de respostas rápidas. Um estudante falou sobre isso durante a primeira restituição:

Marcos: Tem horas que eu substituo o livro mesmo pela internet. Aí você fala: “Você tem preguiça de ir atrás”. “Não” [responde]. Colocando lá numa pesquisa sobre um autor, Gregório de Matos, vai falar tudo lá sobre ele, notícias recentes dele, imagens dele, é..., poemas, tudo, tudo se torna mais fácil com a *internet*.
(1ª restituição, turma 1. Fortaleza, 20.11.2013).

No entanto, a professora relatou que percebeu certa preguiça dos alunos em pesquisar em enciclopédias e livros, pois necessita mais trabalho e leitura. Por isso, afirmou sempre incentivar os alunos a alugarem paradidáticos. Em parceria com professores de português, organizava projetos de incentivo à leitura. Segundo a professora, os alunos do ensino fundamental eram o mais interessados. Já os alunos do ensino médio costumavam ler muito pouco.

A professora acrescentou que os alunos não podiam usar equipamentos eletrônicos na sala de aula, pois, segundo as orientações da Escola, atrapalha a atenção dos alunos. Mas afirmou não concordar com a privação, dizendo que os professores devem reconhecer a importância dessas mídias na vida da juventude, e a Escola deve trabalhar a responsabilidade dos jovens para uso dessas tecnologias. “Os meninos não são preparados para o uso dessas tecnologias. A escola tem que trabalhar isso com eles.” (Conversa informal, observação de campo. Fortaleza, 06.12.2013). Relatou ainda que alguns professores recolhiam celulares dos alunos que usavam o equipamento em horário de aula. Mas pensava que essas atitudes não eram eficientes na educação dos alunos.

Portanto, em se tratando de Ensino Médio, a apropriação das mídias e das novas tecnologias por parte dos jovens na Escola não se restringia às atividades curriculares que acompanhavam a proposta de ensino da Instituição. Ela se fazia a todo instante, nos processos de ensino e aprendizado, mas também no lazer, na comunicação entre os jovens e na socialização. E, apesar de os educadores terem associado o uso das mídias e das novas tecnologias à improdutividade no ensino, muitos jovens demonstraram fazer desse uso novas formas de produzir no espaço educacional.

4.2.3 Os jovens e as mídias: potencializando as (im)produções

A análise comparativa dos dados quantitativos realizada na primeira restituição incluiu também o tema produção de mídias. O item do questionário aplicado em 2011 perguntou quais mídias o jovem já havia feito ou ajudado a fazer. Dentre as opções *blog*, *site*, vídeo, rádio, jornal ou revista e outros tipos de mídia, o vídeo foi o mais pontuado, tanto quando se considera a média geral (36,3%) como quando se verifica a pontuação da escola pesquisada separadamente (34,1%). Os dados corroboraram com a opinião dos estudantes sobre o resultado para o item. Para os alunos das quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio da Escola, o vídeo é a mídia mais utilizada pelos jovens para a produção de conteúdos. Talvez, a inclusão do dispositivo digital nos aparelhos celulares pode ter contribuído para a preferência.

A proposta levada às turmas de fazer uma oficina com a possibilidade de produzir um vídeo animou os estudantes. Eles afirmaram já ter participado de produções na Escola, inclusive para realizar trabalhos de disciplina. Uma professora, como foi dito, costumava utilizar o vídeo como opção para os estudantes apresentarem seus trabalhos de fim de ano. Era comum que essas apresentações fossem filmadas por colegas que utilizavam seus equipamentos pessoais para documentar e posteriormente publicar na *internet*, via *Facebook*, *YouTube* e outros *sites* de compartilhamento de conteúdos. A professora do LEI alimentava constantemente o *blog* e o *Facebook* da Instituição com fotos e vídeos de atividades e eventos que ocorriam na Escola¹². Por vezes, esses conteúdos eram produzidos por alunos.

A oficina de vídeo se realizou também em função dos vídeos que seriam produzidos pelos estudantes. Ou seja, tinham o objetivo de contribuir, na prática, com o produto final, incitando os alunos a pensarem temas a serem abordados. Com isso, os vídeos utilizados como disparadores, as discussões temáticas e os momentos teórico-práticos de abordagem da linguagem audiovisual serviram para estimular a criatividade e o ímpeto dos jovens no processo de produção. Verificou-se grande atenção deles pela técnica, bem como interesse pela prática. Estavam ansiosos por “botar a mão na massa” e começar logo as filmagens. A maioria se apropriou dos equipamentos audiovisuais disponibilizados pela equipe de pesquisa, e poucos tiveram dificuldades em manuseá-los.

¹² Durante a oficina e as filmagens a professora participante costumava tirar fotos para postar no *Facebook* da Escola. Quando isso ocorria, ela sempre solicitava a autorização da equipe para o uso das imagens.

Os jovens tiveram participação efetiva não apenas no resultado, mas em todo o processo de produção do vídeo. Da criação e discussão das primeiras ideias até a edição, as etapas tiveram a marca dos participantes. Em relação ao grupo que filmou na Escola, pode-se dizer que o roteiro não foi planejado e escrito antecipadamente, conforme sugerem os métodos tradicionais de produção e filmagem cinematográfica. O que ocorreu previamente foi uma breve (e aparentemente confusa) explanação, de um dos participantes, de como seriam as cenas¹³:

Renato: Eu vou falar. O diretor aqui vai falar. Calma aí. Luz, câmera, ação. Pronto, nosso vídeo, a gente vai gravar como se fossem vários vídeos em um só tema. A gente vai fazer o seguinte, a gente vai entrar e fazer como se, tipo, o primeiro vídeo, né, digamos assim. Vai ser assim: eu tô entrando aqui, saindo de um ônibus, aí eu entro, to entrando assim como se eu estivesse andando assim e vendo uma ruma de gente, assim, com celular. Entro assim na secretaria, aí os professores com celular e no *Facebook*; entro assim na cantina, as meninas da cantina com celular e no *Facebook*. Onde eu passo vejo todo mundo assim com o *Facebook* e tal, todo mundo assim andando com o celular, escutando música e tal. Aí encerrava esse vídeo. Primeiro, botava uma frase, tá entendendo? [...] Aí a gente coloca tipo assim “A *internet* no mundo atual”, tipo assim “A *internet* com a sociedade”, até os véi [velhos]. Aí, tipo assim, a gente tava pensando em vários assuntos, né. Aí depois que encerrar essa primeira parte que vai demorar questão de segundos, aí a gente coloca a segunda parte. Qual foi a segunda parte? [...] Aí, tipo assim, a gente tá entrando num ônibus. Aí olha assim fingindo que é eu que tô olhando e mexendo na *internet*. Aí depois olhava assim pro lado e via só o cara assim mexendo na *internet*, tal. Aí chega o ladrão e pega, assalta o celular. E aí a gente corre como se fosse, assim, com uma câmera normal, e ao mesmo tempo deixa o celular com a câmera na frente filmando ele, e ele aparece correndo assim e olha assim: “é *Facebook*!”. Aí depois ele vai, começa a mexer e a gente começa a correr atrás dele, correndo e mexendo no *Facebook*. Entendeu? [...] Aí depois cortava essa parte, botava a parte do único celular do mundo. Aí é um celular, o único celular que tem *internet*. Aí um pega, sai correndo atrás do outro, aí o outro vai, dá um tiro no outro. Aí corre, todo mundo brigando pelo celular.
(Oficina de vídeo, 2º encontro. Fortaleza, 05.04.2014).

No dia das gravações, a cada narrativa a ser encenada havia uma explicação de um dos componentes do grupo acerca da função e atuação de cada participante. Observou-se uma organização peculiar durante as filmagens, prevalecendo o dinamismo, a criatividade e a capacidade de improvisar, bem como de negociar a participação de figurantes, tanto colegas como educadores, o que mobilizou toda a Escola para o evento. A câmera maior, responsável por documentar as imagens que seriam editadas, passou por três ou quatro participantes ao

¹³ Esse participante praticamente comandou todo o processo, dirigindo o *set* de filmagens, ajudando a filmar e também atuando nas cenas.

longo das gravações. A cena filmada na quadra de esportes, que contou a história do último celular com internet sendo roubado sequencialmente por diversas pessoas, foi inicialmente pensada para ser gravada em um transporte coletivo, portanto fora da Escola. No entanto, o grupo optou por aproveitar o momento e fazer a filmagem utilizando os espaços da Instituição para, caso ocorresse algum problema, pudessem utilizar o vídeo como plano “B”. Posteriormente às gravações, decidiram incorporar o vídeo ao arquivo final, já que não chegaram a filmar na rua.

Observou-se certa autonomia nas duas equipes que se dividiram para a produção dos vídeos. Uma delas conduziu toda a filmagem fora da Escola, com equipamento próprio e sem a presença dos pesquisadores. Esse grupo também relatou que a produção do vídeo ocorreu de forma espontânea, sem planejamento anterior:

Pesquisadora: Gente, deixa eu perguntar uma coisa. Como é que vocês mudaram essa ideia? – falando com a equipe da rádio – Vocês iam fazer entrevista, aí resolveram fazer duas histórias. Como é que foi?

Cristina: Foi na hora. A gente tava tudo sentado, aí começou a pensar. A gente pegou e foi ver os vídeos do Chafurdaria [canal do *YouTube*]. Aí a Aline pegou e deu a ideia de botar um bocado de celular na bolsa, aí vinha uma pessoa assaltar e depois que assaltava pegava outro.

Pesquisadora: E a outra história?

Cristina: Foi na hora.

(Oficina de vídeo, 3º encontro. Fortaleza, 15.04.2014).

Esse modo de criação dos jovens contrasta com as exigências disciplinares e as formas consideradas legítimas de se produzir encontradas no contexto escolar. Apesar de se ter estabelecido um tema abrangente a partir do qual os jovens pudessem trabalhar, e de se ter sugerido alguns gêneros audiovisuais para a produção dos vídeos, não se definiu o formato nem o modo de se produzir. Não houve cobrança em relação a prazos e resultados por parte da equipe de pesquisa. Também não foram atribuídos conceitos avaliativos normalmente utilizados nas práticas pedagógicas institucionais. Os vídeos não “valiam nota”. Logo, mesmo sendo realizada no mesmo ambiente em que cotidianamente os jovens se deparam com práticas disciplinares, a oficina de vídeo suscitou modos distintos de criação e, com isso, outras formas de se produzir emergiram.

Não houve rivalidade entre os grupos. Após as filmagens, ao final do terceiro encontro da oficina, resolveram juntar as curtas histórias em um único vídeo, intitulado “O mundo com celular”. Posteriormente, já na edição, escolheram os títulos para as histórias e decidiram a ordem em que elas ficariam no vídeo. Inseriram sons e efeitos especiais e, por fim, ajudaram na confecção dos créditos.

Todas as etapas, excluindo as cenas produzidas fora da Escola, foram acompanhadas pela equipe de pesquisa. O *software* utilizado para a edição foi operado pela bolsista PIBIC do Curso de Sistemas e Mídias digitais da UFC. Alguns dos participantes afirmaram que gostariam de ter aprendido as técnicas de edição e de ter tido contato maior com o *software*. Não foi possível, pois não havia mais tempo. Demandaria mais horas de oficina e, portanto, mais encontros. O semestre iria encerrar¹⁴ e havia ainda a exibição do vídeo aos alunos e educadores (segunda restituição). No entanto, os jovens acompanharam de perto a edição e, enquanto a colaboradora de pesquisa realizava os comandos, ia fornecendo dicas básicas de edição e manuseio do *software*.

Outra forma observada em que os jovens apareceram como produtores foi através da Rádio Escolar¹⁵. Pareceu ser tradição na Escola haver grupos de jovens liderando uma rádio. Em 2014, através de uma renovação, formou-se novamente um grupo, criando-se a Rádio Conexão Escola. A participação dos integrantes da Rádio na pesquisa foi intensa. Praticamente um dos dois grupos que se dividiram para produzir os vídeos¹⁶ foi composto pelos mesmos integrantes. Em uma discussão sobre mídias e a influência da *internet* na sociedade durante o segundo encontro da oficina de vídeo, debateu-se sobre como a *internet* se apresenta frente às rádios. Falou-se então sobre a possibilidade de uma interação entre a Rádio Conexão Escola e seu público (escolar) via *internet*, através de um *site* ou um *blog*. Os alunos acharam interessante a sugestão e um dos líderes do grupo se prontificou a pesquisar.

Observou-se a importância do funcionamento da Rádio para a formação dos jovens que a integram. Através dela eles se apropriavam de espaços e de serviços disponíveis na Escola¹⁷; interagiam com profissionais e educadores de forma distinta, em que propósitos em comum os uniam em reuniões de planejamento e organização de atividades do grupo; e exercitavam a autogestão e a participação nas questões de interesse coletivo em ambiente escolar.

O interesse pela Rádio por parte dos jovens repercutia em ações pedagógicas que beneficiavam toda a Escola. Um exemplo disso foi um projeto da Escola organizado em

¹⁴ Devido à Copa do Mundo de 2014, realizada no Brasil, o calendário letivo mudou e as aulas terminaram pouco antes do que ocorre normalmente.

¹⁵ Grande parte dos participantes da oficina de vídeo promovida pela pesquisa *Juventude e Mídia* era também integrada ao grupo da Rádio Escolar. Nas discussões, alguns deles afirmaram que sua participação na oficina tinha motivações ligadas às atividades da Rádio.

¹⁶ Trata-se do grupo que optou por fazer as filmagens fora da Escola e, portanto, sem a presença dos pesquisadores.

¹⁷ O pequeno estúdio ficava localizado no Laboratório Educacional de Informática.

parceria com o NCP (Núcleo de Comunicação Popular) do CUCA (Centro Urbano de Cultura, Ciência, Arte e Esporte de Fortaleza), em que os estudantes (em torno de 40, do primeiro e segundo anos do Ensino Médio) tiveram a oportunidade de participar de uma oficina de *spot*¹⁸. Através da radioescola, coordenada pelo NCP, os jovens receberam materiais de jornal e revista, foram orientados acerca das etapas da produção de um *spot* e, em grupos, confeccionaram alguns deles.

A cultura das novas tecnologias potencializa a experiência da produção nos jovens, já que a publicação e o compartilhamento de conteúdos se popularizaram com o advento da *internet*. Na escola pesquisada, o anseio em produzir era evidente nos alunos. Esse anseio reverberou na criação da Rádio Escolar. Os jovens encontraram nela não apenas uma forma de expressão e comunicação, mas também um instrumento na produção de modos de ser e agir no ambiente institucional. A Rádio Escolar consistia em uma maneira de os jovens se apropriarem dos espaços da Escola¹⁹, bem como se relacionarem com colegas e educadores.

Os jovens também mostraram interesse pela produção audiovisual. Durante a segunda restituição realizada na Escola, que teve o intuito de apresentar aos educadores o vídeo produzido, os estudantes que participaram da oficina, ao falarem sobre a importância desta para sua formação, manifestaram a vontade de dar sequência ao grupo que se formou e às atividades com vídeo: “André: [...] Nós estamos querendo que continue aqui, o projeto, se o núcleo gestor deixar. Nós estamos querendo que outro pessoal venha pra aprender com a gente, porque nós já fizemos, pra fazer outro filme, se quiserem, né.” (2ª restituição. Fortaleza, 09.06.2014). Outro aluno, em discurso mais longo, complementou:

Renato: O que eu tenho pra dizer é que foi muito bom, a gente aprendeu assim uma coisa sobre a mídia. Uma coisa que a gente nem ligava, uma coisa que a gente mal liga; que a gente fala aqui: “Ah, você mexe muito no celular”; “você assiste muito televisão”, mas a gente nem percebe uma coisa dessas. Às vezes eu tô aqui, mexendo no *Facebook*, mas aí nem imagino que eu tô mexendo no *Facebook*. Aí a mídia [referindo-se à pesquisa *Juventudes e Mídia*] me mostrou que a gente passa muito tempo no celular, que passa muito tempo na televisão, e a gente nem percebe, perde muito tempo. A gente deveria usar essas coisas, assim, pro bem, como a gente fazer um vídeo mostrando. Eu queria que essa oficina continuasse porque foi muito bom pra interagir com os amigos, interagir com os professores, o pessoal aqui da faculdade, e é uma coisa sempre nova, a gente renova, a mídia

¹⁸ Comunicação em áudio utilizada como ferramenta publicitária de rádio.

¹⁹ O Laboratório Educacional de Informática da Escola era o local onde os estudantes se reuniam tanto para operar quanto para discutir sobre os assuntos da Rádio.

sempre renova, um vídeo sobre isso, sobre aquilo. É uma coisa muito boa, a gente aprender várias coisas, aprender muitas coisas só pela mídia. E eu queria que continuasse, que não morresse por aqui, o que eu achei muito bom.

(2ª restituição. Fortaleza, 09.06.2014).

A produção audiovisual, bem como a experiência de produção na Rádio, não é apenas uma produção técnica. Ela produz também formas de se conceber e compor o mundo, a vida e as relações sociais. Enfim, consiste em produções subjetivas que, em ambiente escolar, se potencializam, criando novas formas de significação e apropriação institucional. Parte dessa produção se pode observar através das mensagens que os jovens quiseram passar com o produto da oficina.

Renato: [...] A gente queria ver como é o dia-a-dia, como a gente percebe, como a gente vê o uso do celular. Porque muita gente tem celular, muita gente usa, mas num percebe. [...] E, tipo assim, a parte de você ter um celular velho e um celular novo, é que ninguém quer ter um celular velho, porque eu não vou poder usar os aplicativos, várias coisas. Daí, a gente quer mostrar a nossa vida como é hoje pros outros que não vê, não percebem. Não percebem que na real ele está mexendo no celular, ele está sendo viciado, ele está sendo roubado, ele anda com dois celulares na bolsa, né.

(Oficina de vídeo, avaliação interna. Fortaleza, 13.05.2014).

Em mais uma fala acerca das mensagens a serem transmitidas pelo vídeo, outro estudante trouxe os usos autorizados e não autorizados do celular na Escola e em sala de aula:

André: O nosso é um... Nós queria mostrar como que é a vida do aluno dentro da Escola com o celular. Pra ver se tinha interrupções, pra ver se tinha liberdade ou não, pra saber se podia, ou se pode ainda. Pra saber como que pode usar o celular dentro de sala [...] ou com os professores explicando a aula, tirar foto assim pra postar. Não, pra postar não. Pra tirar dúvidas da aula.

(Oficina de vídeo, avaliação interna. Fortaleza, 13.05.2014).

A pesquisadora retrucou, afirmando que o vídeo não abordou esse assunto. É verdade. As histórias que o vídeo final apresenta narram a presença dos celulares na vida dos jovens, dentro e fora da instituição de ensino pesquisada; abordam a importância dos equipamentos pessoais para a juventude; e também traz a violência rotineira que faz parte da vida social e comunitária dos estudantes. Portanto, não toca no tema do celular como mediador da relação dos jovens com o ensino e com os educadores. No entanto, e esse é um ponto importante a ser destacado, o tema em questão foi alvo de discussão em diversos momentos da oficina. Mostrou-se ser um assunto polêmico e gerador de tensão na relação

professor-aluno, haja vista a repercussão que o tema produziu no debate com os educadores, na ocasião da terceira restituição.

Somado a isso, tem-se a intenção dos jovens de chamar a atenção dos educadores acerca da imagem que eles têm dos alunos: “Outra mensagem que a gente queria passar e que podia ter passado era ter falado dos pais e dos professores. [...] Ter falado com os pais e com os professores sobre a opinião deles” (Oficina de vídeo, avaliação interna. Fortaleza, 13.05.2014). Percebeu-se a busca por valorização, um possível resgate do sentimento de estima dos professores em relação aos alunos. Não à toa, optaram por exibir o produto da oficina para professores e núcleo gestor, com intuito também de mostrar do que são capazes²⁰. Observou-se também certa mágoa diante de manifestações de descrença por parte de alguns professores: “Os professores querem o nosso bem, não. [...] Os professores não querem o nosso bem. [...] Eles não querem ver nós crescendo, não” (Oficina de vídeo, 3º encontro. Fortaleza, 15.04.2014). Isso pode fornecer alguma pista sobre o porquê da ausência do tema nos vídeos, pois, apesar de eles se sentirem desvalorizados, não queriam tocar nesse ponto, já que a relação deles com os professores se mostrava delicada. No entanto, não tira o propósito da mensagem. Se não de forma direta através do vídeo produzido, ao longo de todo o processo com os jovens o uso do celular na Escola e em sala de aula surgiu como dispositivo de análise chave, evidenciando as forças envolvidas com tal prática, proveniente tanto dos jovens como dos educadores.

Na visão de alguns educadores o celular era o algoz da educação (assim como a TV um dia já foi). Ele desviava a atenção dos estudantes prejudicando o aprendizado. A forma como os alunos lidavam com o equipamento e como ele se fazia presente em sala de aula irritava os professores. Com isso, alguns deles taxavam os jovens de preguiçosos e desinteressados. No entanto, esse discurso dos educadores que apontava a baixa capacidade produtiva de seus “filhotes” convivia de perto com sua manifestação oposta. Frequentemente, os mesmos profissionais que depreciavam a postura de alguns alunos em sala de aula exaltavam sua capacidade de criação e produção:

Eudes: Devido a alguns problemas na Escola, a gente não teve feira de ciências. Aí o professor José fez uma feira de ciências. Em tempo recorde, né professor? Faltavam duas semanas, né? Rapaz, a riqueza dos trabalhos!

²⁰ Apesar de inicialmente recusarem, durante uma discussão, a presença de colegas de turma e de outras classes para a ocasião da exibição do vídeo, optaram por mostrar também aos estudantes que participaram como figurantes. Muitas pessoas compareceram, e a sala do LEI ficou cheia no dia da exibição.

Então, assim, eles são muito capazes. Muito. Assim, quando eles querem usar a cabeça deles pra coisa certa, meu irmão, esses meninos vão longe. (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).

Eram capazes e criativos, quando queriam. Por seu poder de despertar o interesse dos jovens, a mídia e as novas tecnologias pareciam potencializar a capacidade de criação e produção dos estudantes. A Rádio Escolar e o uso do vídeo como ferramenta na produção de trabalhos escolares eram exemplos dessa mediação. No entanto, o celular como dispositivo tecnológico que oferece acesso a diversas mídias, deve ser analisado de forma peculiar, pois, por estar sempre junto dos jovens e por assumir múltiplas funções, coloca-se em posição ambígua nesse processo. Por um lado, ele é apenas um aparelho versátil, de uso pessoal, que atua no lazer, na comunicação e na sociabilidade dos jovens, e que, na visão dos que defendem o seu uso em ambiente de ensino, também pode ser útil. Por outro, como sugerem alguns educadores da escola investigada, o celular em sala de aula torna o aluno improdutivo, e surge como um empecilho para a educação.

5 ESBOÇANDO UM MAPA

“Mas o livro anticultural pode ainda ser atravessado por uma cultura demasiado pesada: dela fará, entretanto, um uso ativo de esquecimento e não de memória, de subdesenvolvimento e não de progresso a ser desenvolvido, de nomadismo e não de sedentarismo, de mapa e não de decalque.”

(Deleuze & Guattari)

A pesquisa-intervenção de base cartográfica não tem como intuito representar a realidade investigada. Nesse sentido, sua escrita como produto se aproxima mais com a literatura anticultural mencionada acima. Não se busca, com isso, congelar o objeto para uma melhor apreensão. Ao contrário, assume-se, como foi visto, o caráter processual da pesquisa, no sentido de que investigar é acompanhar um processo, uma realidade em andamento, em movimento. O que se busca é um esboço de como se configura o plano da realidade relacionada com o objeto da investigação. Essa realidade, conforme Escóssia e Tedesco (2010), é composta por dois planos distintos que se articulam e se complementam na produção do real: o plano das formas e o plano das forças.

O primeiro se associa à realidade instituída, cujas figuras individuais ou coletivas – que frequentemente são objetificadas para “melhor apreensão” científica – movem-se constantemente. O outro corresponde ao plano de imanência ou de consistência. Trata-se da realidade instituinte, onde os vetores se cruzam e se encontram para compor o plano das formas. Este, portanto, segundo as autoras, resulta do plano das forças e pode ser delimitado através da desaceleração momentânea de seu movimento.

As formas resultam dos jogos de força e correspondem a coagulações, a conglomerados de vetores. A delimitação formal dos objetos do mundo resulta da lentidão e da redundância que a configuração das forças assume num momento dado. Ou seja, graças à provisória estabilização dos jogos de força somos convencidos da universalidade do mundo a nossa volta. (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2010, p. 94).

Com isso busca-se aqui traçar um esboço de como se configura o plano que compõe a realidade investigada, ou seja, o modo como as forças que atuam nos sujeitos

através das diversas práticas institucionais se arranjam para compor e delinear as formas que se encontram na realidade institucionalizada. Em outras palavras e aproximando ainda mais do objeto da pesquisa, visa-se a identificar e evidenciar aquilo que move as práticas que produzem subjetividades a partir da mediação das mídias e das novas tecnologias no contexto da escola pesquisada. Com isso, o objetivo do presente capítulo é localizar alguns desses elementos, trazendo não apenas sua presença no cotidiano dos jovens, mas a forma como eles atuam na produção subjetiva no ambiente de investigação.

O primeiro tópico aborda as relações de poder envolvidas na produção de subjetividade mediada pelas mídias e pelas novas tecnologias na Escola, e apresenta o modo através do qual os dispositivos audiovisuais se tornam ferramentas de resistência, vigilância e controle por parte dos jovens. O segundo tópico traz a hiperconectividade como característica presente no cotidiano dos jovens. Aborda também como a hiperconexão atua estabelecendo novas formas de interação social, modificando o lazer e sociabilidade juvenil.

5.1 Disciplina e controle nos usos das novas tecnologias: governando condutas

O uso das mídias e das TDIC por parte dos jovens na escola pública investigada não era livre. A utilização dos recursos na sala de vídeo e no Laboratório Educacional de Informática era controlada. Em tese, a solicitação deveria vir de um educador, que encaminharia o aluno à professora responsável pelos espaços. Esta orientava e acompanhava o aluno durante a utilização, que deveria ter fins educacionais. Na prática, existiam outros fatores envolvidos nesse controle, que estavam associados à relação de poder que se estabelecia no cotidiano da Instituição. Dentre esses fatores estavam basicamente a lógica disciplinar que regia as práticas educacionais; a relação educador-aluno que se instituiu a partir da disciplina e do controle; e a demanda do aluno, que se observou através do consumo e da apropriação que ele fazia das novas tecnologias em ambiente escolar.

A escola, como instituição formada por relações de poder em que a lógica disciplinar é ainda bastante presente, é um espaço marcado por norma, hierarquia e vigilância (FOUCAULT, 2007; SIBILIA, 2012). Na escola estudada, tais dispositivos disciplinares atravessavam e orientavam a conduta dos jovens também em relação à utilização das novas tecnologias, delineando usos pedagógico-formais dos aparatos digitais, bem como resistências

que surgem dessa orientação. Assim sendo, a restrição de espaços¹; o estabelecimento de horários adequados ao uso dos espaços destinados ao alunado e a necessidade de tutela profissional para a utilização dos recursos; o controle operacional que ocorria através das senhas que bloqueavam os computadores para instalação de programas, tudo isso criava um campo de controle e de resistência que se relacionavam aos usos das mídias e das novas tecnologias no território escolar. Parte dessa engrenagem é ilustrada através da narrativa de uma pesquisadora em uma visita a campo:

Nós continuamos no laboratório, mesmo depois que a Sônia se ausentou de lá para suprir a falta da professora e, algum tempo depois, ela voltou acompanhada de duas alunas que queriam fazer uma pesquisa sobre Tales de Mileto. Sônia logo as direcionou para os dois computadores que já estavam ligados e, antes de se retirar do laboratório para voltar à sala de aula, ela disse que só iria deixar que as meninas fizessem a pesquisa porque nós íamos ficar na sala, caso contrário ela não deixaria. Após falar isso, ela pediu para que as alunas nos agradecessem por isso. Era como se estivéssemos fazendo um favor muito grande para elas. Informou que os alunos não podem se apropriar de fato do laboratório que, em tese, foi construído para o usufruto deles, sempre que precisarem. (diário de campo, 12.12.2013).

A disciplina estava inserida de tal forma na Escola que os alunos se habituavam ao dia a dia que se segue a partir de suas determinações, muitas vezes naturalizando as práticas institucionais e seus efeitos na educação; o que não implicava na aceitação incondicional às leis e as normas institucionais por parte dos jovens. Longe disso, prevalecia um cotidiano disciplinar que promovia práticas – que envolvem relações de poder – que giravam em torno da interdição, produzindo outras normas e novas condutas de resistência. O uso do celular em sala de aula era um exemplo dessa dinâmica. Havia a lei estadual 14.146, que proíbe o uso de equipamentos eletrônicos nas salas de aula das escolas públicas do Estado. No entanto, os jovens ignoravam-na, utilizando-os até mesmo para desacatar outras normas, como usar o celular e a *internet* para “pescar” em momentos de avaliação escolar, conforme abordado no tópico 4.2.2 (*Consumo e apropriação das mídias e das novas tecnologias na Escola*).

Importante destacar que o relato dos alunos e a encenação sobre a “pesca” com celular ocorreu na presença da professora do LEI, gerando inclusive certo constrangimento na equipe da pesquisa. Quando a pesquisadora abordou a professora para falar sobre o assunto, ela ratificou a questão do sigilo colocada desde o início no grupo e disse que se eles o fizeram

¹ Em alguns espaços da instituição, como a sala dos professores e as salas administrativas, a utilização dos computadores por parte dos estudantes não era permitida.

foi porque havia uma relação de confiança entre eles. Essa confiança também foi demonstrada em outros momentos em que houve o contato com os jovens através da presença e da participação dos educadores ao longo da pesquisa. O respeito e a consideração apresentada foi mútua em relação aos posicionamentos e às formas de expressão de cada um.

Os professores, por sua vez, para voltar à questão do uso do celular em sala de aula, observando a ineficácia da lei em conter essa prática, introduziam e negociavam outras normas no ambiente de ensino. Como se verifica em Foucault (DELEUZE, 1988b), a lei surge para gerir ilegalidades. Essa gestão tem participação direta no exercício de poder e resistência que envolve seu uso. Assim sendo, a lei estadual 14.146 figurou, no contexto institucional, não apenas um nível de interdição, mas também a invenção incessante de novas formas de subversão a essa privação.

Devido ao hábito da interdição, muitos estranhavam a possibilidade de uma realidade distinta, inviabilizando-a. É o que se observou ao se questionar aos jovens sobre a possibilidade de o acesso à *internet* ser livre na Escola. Uma aluna afirmou: “Se tivesse *internet* pros alunos, misericórdia. Ninguém assistiria mais aula.” (1ª restituição, turma 3. Fortaleza, 20.11.2013). Outros alunos concordaram com a afirmação da estudante. E outra jovem acrescentou: “Só falta não assistir trazendo *internet* de casa no celular, imagine se tivesse no colégio livre pra todos os alunos” (1ª restituição, turma 3. Fortaleza, 20.11.2013), antes do colega finalizar o raciocínio: “É pra ter, mas só liberar na hora do intervalo. Porque se for na hora da aula, ninguém assiste, não.” (1ª restituição, turma 3. Fortaleza, 20.11.2013).

O cotidiano disciplinar promoveu também suas resistências. Foi a partir delas que surgiram os usos informais, autorizados e não autorizados² pelos educadores. Um projeto da professora do LEI que visava a oferecer momentos de acesso livre à *internet* para atender as necessidades de lazer dos estudantes foi um exemplo de uso autorizado como resistência à norma geral da Instituição. Até 2014 o projeto não havia sido implantado. Mas a ideia era que os alunos pudessem acessar a *internet* em momentos de lazer e, em troca, colaborassem acessando o *Facebook* e o *blog* da Escola.

Aqui começa a se esboçar outro elemento relacionado ao uso dos recursos midiáticos e tecnológicos em ambiente escolar, que se observou para além dos limites da organização disciplinar. Trata-se do controle que se estabelecia a partir da relação direta e rotineira que ocorria entre educadores e alunos. No bojo dessa relação, a mídia e as novas

² Ver distinção dos termos na introdução (pág. 18-19).

tecnologias eram utilizadas como instrumentos no exercício de poder. Mais ainda, elas pareciam intensificar as formas de controle nas interações. No projeto da professora do LEI supracitado, caso tenha entrado em funcionamento, a liberação da *internet* no espaço institucional em momentos de lazer dos estudantes estaria sendo negociada com o acesso, por parte dos jovens, às páginas oficiais da Instituição, que é alimentada pela professora.

Na esteira dessa dinâmica, alguns professores afirmaram utilizar a autoridade para controlar o uso dos equipamentos em sala de aula, já que a norma institucional que decorre da lei estadual mostrou não dar conta:

Robson: Eu como professor, eu posso até estar indo contra os princípios da Escola, isso é fato. Eu não tenho medo de assumir isso. Mas, assim, eu sou adepto àquele ditado: se eu não posso com ele, junte-se a ele, né. Então, como que eu posso fazer isso ao meu favor, né, em relação ao celular? Porque eu já fiz isso várias vezes, como ele [seu colega] citou. Eu passo uma atividade, quatro terminam, cinco não. E aí termina e fica no celular. Já vi e deixei e, sinceramente, conheço muito meus alunos. Quando o fulano quis usar o celular, eu disse: “Não, você não vai usar”. “E porque que sicrana usa?” [retruca o aluno]. “Sabe por quê? Por que ela usa? Porque ela é comportada. Ela fica sentada, calada. E ela tem disciplina no celular, ela fica ali. Ela pode usar, você não pode.” “Mas...”. “Não pode, você não usa. E acabou”. Então, assim, é o método correto? No meu ponto de vista, talvez não. Mas, é o que funciona? Pra aquele momento, funciona. (3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).

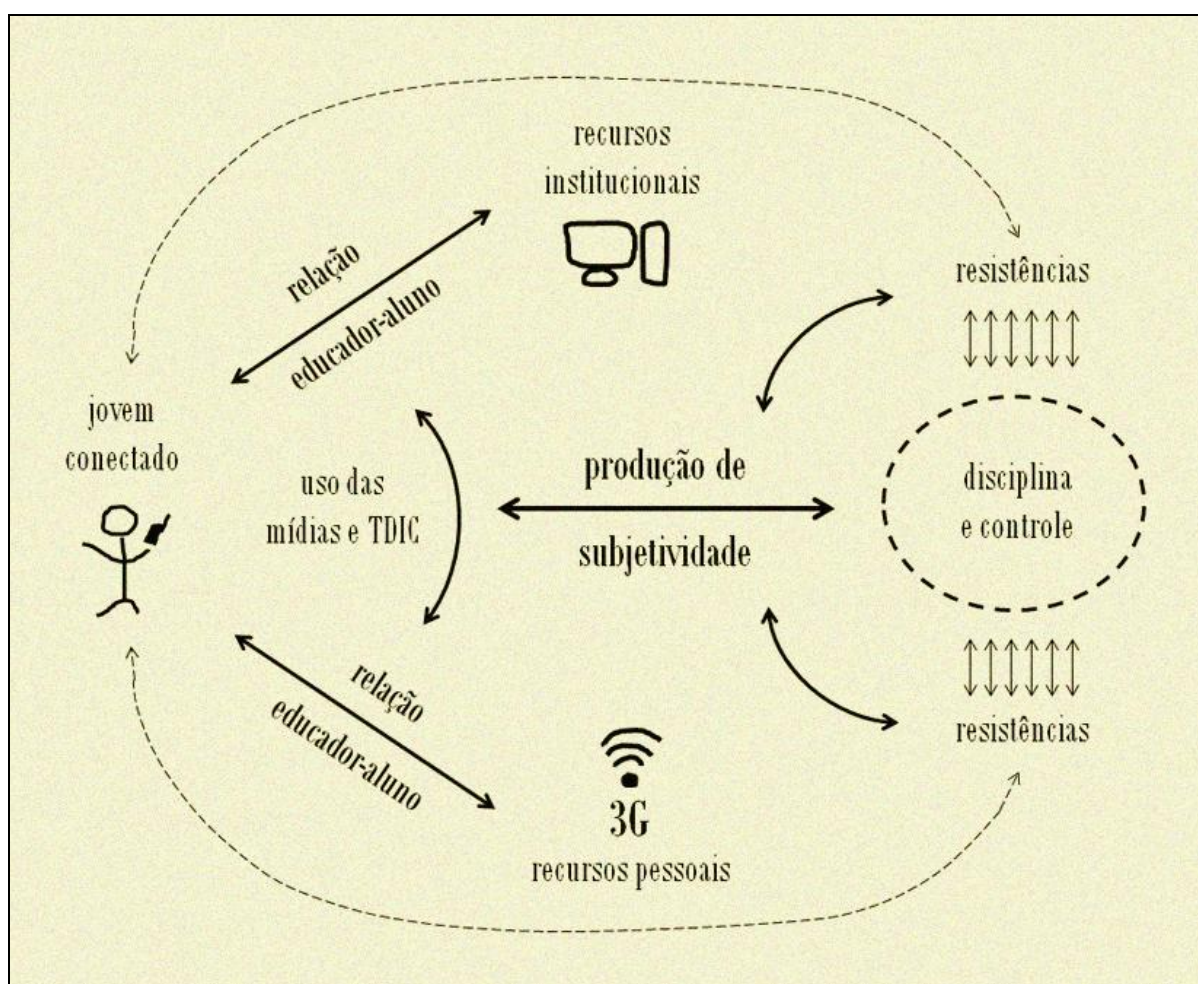
O jogo de poderes entre educadores e alunos pareceu ser comum no que se refere aos usos das mídias e das novas tecnologias. Na sociedade de controle (DELEUZE, 1992), frente a uma juventude ávida por informação e tecnologia, as práticas disciplinares já não exerciam a mesma força de outrora. Os jovens acusaram os mesmos professores que proibiam o uso do celular de também usarem os equipamentos enquanto lecionavam:

Aline: É, mas tem muito professor que usa o celular na nossa cara, na sala. Por isso que a gente se sente no poder de usar também. Já que ele pode usar, por que eu não posso?
 Pesquisadora: E usa como? Como é que eles usam os celulares?
 Aline: Eles recebem ligações, eles ficam mexendo. Eu não sei se eles tão no *Facebook*, ou ficam mandando mensagens. Quando eles não tão explicando e a gente tá fazendo a tarefa, eles tão lá no *Face*. Do jeito que eles podem, eu posso também.
 (Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

Em tempos de crise de autoridade, os professores buscavam novos meios para lidar com os jovens. Estes, por sua vez, utilizavam-se das mídias e das novas tecnologias, muitas vezes em usos não autorizados, como instrumento de poder na relação com os

educadores. Os dispositivos audiovisuais, presentes nas mídias móveis e potencializados pelos recursos da *internet*, tornavam-se ferramentas de vigilância, controle e resistência. Os jovens se utilizavam das mídias e das TDIC como estratégias para conquistar novos territórios em ambiente de ensino, reivindicar seus direitos e defender seus interesses. Assim se observou na fala do coordenador do Ensino Médio da escola pesquisada ao relatar suas experiências com alunos (tópico 2.2, *Juventude e escola na sociedade de controle*, página 44-45). A figura 5 traz um esboço da dinâmica que envolve relações de poder e produção subjetiva nos usos das mídias e das novas tecnologias pelos jovens na Instituição.

Figura 5 – Uso das mídias, relações de poder e produção de subjetividade na Escola.



Fonte: Elaborado pelo autor.

É claro que a tentativa é limitada, pois exclui outros elementos também presentes no contexto, como a interação que se dá no nível discente, entre os estudantes, considerando

os grupos que se formam no cotidiano a partir dessa interação³, bem como a relação entre professores e núcleo gestor. Fragmentos dessa relação foram verificados durante a terceira restituição realizada na Escola, direcionado a professores e gestores. Um professor, ao afirmar que grande parte do descontrole em relação ao uso do celular em sala de aula se dá pela crescente desautorização do professor por parte dos alunos, viu seu colega, coordenador do Ensino Fundamental da Escola, se opor veementemente a essa afirmação:

Eudes: Agora, assim, professor José, é um..., eu vou dar um contraponto aí. Eu não digo que o professor está perdendo a moral, certo? Porque, se o professor quiser, ele se impõe em sala de aula. [...] Agora, assim. E... agora, se você, se o professor desistir, aí realmente ele perde a moral. [...] Se tiver um padrão... de comportamento. Se tiver um padrão de comportamento, certo? Eu chego, é..., os professores sabem que os alunos não podem usar fone de ouvido e não podem usar boné dentro de sala de aula. Aí, quando eu chego na sala de aula pra dar um aviso, aí os alunos [gesticula tirando o boné rapidamente]. Por que é que eles respeitam a minha pessoa? Entendeu? Aí o que é que eu faço, como eu estou fazendo agora, certo? Alguns já presenciaram [aponta para os professores à esquerda]: “Meu querido, me dê aqui seu boné. Bote aqui no birô do professor. No final da aula você pega”. Assim eles botam. Toda sala que eu estou entrando agora eu estou fazendo isso. Tá de boné, eu: “Meu querido, por favor”. Educadamente, porque aí você não... Se você não for de encontro, né, eles te recebem bem. Eu digo: “Bota aqui em cima do birô”.
(3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).

E o professor insistiu:

José: Mas a gente acaba abrindo, professor. [...] Deixa eu dizer uma coisa pra você. Eu estou na sala de aula nesse exato momento. Aí estão lá, todos os alunos fazendo uma tarefa, uma tarefa que eu apliquei, uma aplicação. Aí, cinco terminou. Terminaram. Aí tem quatro lá que, inquietos, não sei o que, já estou prendendo eles. Já estou colocando aquele aluno pra trabalhar. Aí: “Pronto, professor”. Terminou. “Professor, deixa eu mexer aqui?”. “Não, pode não”. Aí, lá vai. Aí começa. Aí o outro começa. Você tá entendendo? Aí começa a desarticular tudo. E vai pra fora.
(3ª restituição. Fortaleza, 31.10.2014).

O coordenador manteve sua posição afirmando que o professor, dentro de sala de aula, deve fazer prevalecer sua autoridade, coibindo o descumprimento das normas. E o professor respondeu sugerindo que, sozinho, ele não consegue; que precisaria do apoio dos outros professores e da coordenação. A discussão se estendeu e os ânimos esquentaram. Certamente, havia ainda outros agentes envolvidos nesse contexto, que escapam à

³ Por exemplo, o grupo formado pelos integrantes da rádio escolar mostrou força na relação entre os estudantes e com a gestão institucional.

abrangência da investigação, mas que também atuavam como vetores no processo de produção subjetiva. Entretanto, nota-se que o diagrama inclui as mídias e as novas tecnologias como mediadoras na relação professor-aluno, tendo participação direta na produção de subjetividade. Ao mesmo tempo em que eram objeto de desejo por parte dos jovens e motivo de polêmica em sala de aula, atuavam na comunicação, fazendo emergir outra dimensão nas relações de poder entre os estudantes e entre estes e os educadores da Escola.

Com a entrada das mídias e das novas tecnologias na escola e, principalmente, com a presença constante delas no cotidiano dos jovens, fazendo parte do lazer, da sociabilidade e também dos momentos de ensino, a relação professor-aluno começa a caminhar em território distinto. Novos elementos entram em cena, mudando a configuração das forças e reduzindo a supremacia docente. O controle das condutas escapa à autoridade do professor, dissolve-se nas redes de comunicação e tem seu poder disseminado nas plataformas sociais de compartilhamento de conteúdos.

5.2 Hiperconectividade e outras sociabilidades na produção de sujeitos

A *internet* vem se popularizando desde sua criação na década de 1970, e se alastrou a ponto de se tornar elemento fundamental na dinâmica das relações sociais. Hoje tem utilização ampla na economia, na política, na saúde, na educação, nos transportes, enfim, nos diversos setores da sociedade. Para Manuel Castells (1999), a *internet* se tornou o substrato tecnológico de uma nova forma de organização social na Era da Informação, a organização em redes de conexões, onde a comunicação e a transmissão de conteúdos ocorrem em escala global, num formato em que predomina a horizontalidade entre os usuários.

A horizontalidade é um fator fundamental relacionado com uma importante mudança no formato da comunicação midiática. Horizontalidade na comunicação implica descentralização da informação (LEMOS, 2013). Nas mídias tradicionais de massa, como a TV, o rádio, o jornal e o cinema, a produção e a distribuição da informação são realizadas de forma unilateral, da empresa para o consumidor. Já na comunicação em rede, teoricamente, todos produzem, distribuem e consomem informação. Essa transformação comunicacional tem afetado toda a sociedade, desde a organização dos serviços até a produção subjetiva e a sociabilidade.

No domínio da juventude, a *internet* parece assumir dimensão específica. A função dos suportes e aplicativos comunicacionais se potencializa, trazendo à tona novas formas de sociabilidade juvenil. Para além da utilização comum presente nos diversos âmbitos da interação social, abrangendo serviço, comércio e entretenimento, muitos jovens se mostram satisfeitos simplesmente por permanecerem ligados virtualmente (SIBILIA, 2012). “Os jovens passam, então, a desenvolver relações e comportamentos que estão extremamente atravessados por uma subjetividade virtual, na qual eles têm a necessidade de estar sempre conectados.” (MIRANDA, *et al.*, no prelo). A conexão virtual passa a ter fim também em si mesma. Por meio de redes sociais digitais (a exemplo de *Facebook* e *Instagram*) e aplicação multi-plataforma de mensagens instantâneas (*Whatsapp*, *Viber*, *Skype*, entre outros), os jovens buscam permanecer ligados virtualmente, numa interação em que a presença do diálogo nem sempre é imprescindível. Em uma rodada, durante a oficina de vídeo, em que todos falaram sobre o tempo em que ficam conectados e o que fazem na *internet*, Aline e Cristina relataram:

Aline: Eu? Não. Só acesso mais quando não pega [internet no] meu celular, e nem é assim de ficar horas. Só entro, olho se não tem nada de interessante e saio. Daí a pouquinho depois entro, olho, aí não tem nada interessante, aí pronto, saio. É desse jeito.

[...]

Cristina: É, eu também, só entro quando tenho crédito no celular. E, quando eu vou assim pra *lanhouse*, é só pra baixar música e também pra ficar assistindo vídeo. E..., mas quando eu entro no celular, eu acho que eu fico o dia todinho.

(Oficina de vídeo, 2º encontro. Fortaleza, 05.04.2014).

Na fala de Aline, quando ela diz que acessa mais quando está sem internet no celular, observa-se que ela nem considera a conexão através do celular como sendo um procedimento de *entrar* na *internet*. *Entrar* e *sair* parece não fazer mais sentido para os *smartphones*, já que eles propiciam a *internet* “ao alcance das mãos” (MIRANDA, *et al.*, no prelo). O celular do tipo *smartphone*, através da tecnologia 3G e 4G, possibilita, portanto, o acesso *always-on*⁴ (PELLANDA, 2009), sem a necessidade de se estar de frente para um computador.

A esse respeito, pode-se falar de hiperconectividade. O termo hipermodernidade foi desenvolvido por Gilles Lipovetsky (2004) para caracterizar a sociedade hipermoderna por sua fluidez em relação à orientação das condutas, em detrimento dos princípios estruturais próprios da modernidade. Da *era do hiper* emerge o hiperconsumo, no qual o consumo por

⁴ Em língua portuguesa, permanente conexão.

prazer toma dimensão cada vez maior na vida social. Nesse sentido, a hiperconexão juvenil afirma o desejo dos jovens de permanecerem conectados, independente de uma função específica que a conexão possa exercer em sua vida social. “Karina: É que, tipo assim, acordando e entrando no *Facebook*, aí vai trabalhar. O Marlon passa a noite toda conectado. Na Escola ele tá no *Facebook* também, passa o dia todo.” (1ª restituição, turma 1. Fortaleza, 20.11.2013).

A hiperconectividade e as relações com o mundo virtual estabelecem novas formas de interação social, que envolvem, como foi dito, utilização de serviços, lazer e entretenimento e, sobretudo, socialização. O desenvolvimento da *internet* e da comunicação mediada por computador (RECUERO, 2011) possibilitou a troca de informações em rede, o que abriu as portas para o surgimento das redes sociais virtuais⁵. Estas modificaram a forma de se relacionar dos jovens. Muitos têm o hábito de interagir virtualmente, trocando ideias e fazendo amizades em *sites* especializados. Alguns preferem se comunicar via mensagem à conversar presencialmente ou, até mesmo, por ligação telefônica. É o caso de Cristina e Aline:

Cristina: Rede social. Eu só falo no telefone quando é preciso mesmo, toda noite com o meu namorado. E, com minha mãe, só quando eu saio.

[...]

Aline: Eu uso mensagem. Eu não gosto de tá falando no telefone. Pra mim, mensagem é muito melhor.

Cristina: Até porque o pessoal fica escutando a conversa toda, aí fica sem privacidade.

(Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

A comunicação virtual surge também como uma opção para quem tem dificuldades em interagir, por timidez ou por outro motivo qualquer: “Antônio: É engraçado que nas redes sociais você fala com alguém, que é até seu amigo e, quando vocês estão frente a frente, ele não fala com você. Só fala oi e tchau.” (Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014). A comunicação virtual é uma forma distinta de se estabelecer contato e de se estender as relações entre os jovens. Esse tipo de interação, tão presente na era da informação, potencializa o anonimato. Este é outro atrativo para alguns usuários dos *sites* que promovem a

⁵ Aguiar (2007) aponta que as primeiras experiências de redes sociais *online*, nas décadas de 1970-1980, conectavam pessoas estranhas que, por afinidades construídas através da comunicação virtual, aproximavam-se e criavam vínculos culturais que se estendiam para eventos *offline*. No entanto, afirma a autora, os que surgiram a partir de 1990 buscam o caminho inverso, possibilitando a vinculação virtual através da conexão de pessoas que já se conhecem. “O ambiente é criado e desenvolvido por motivações comerciais, a partir de ‘tendências’ de comportamento social e subculturas identificadas por pesquisas de mercado, ou seja, tendo como foco o indivíduo atomizado na condição de consumidor (atual ou potencial) e não de cidadão ou de *commons* (quem compartilha).” (AGUIAR, 2007, p. 10, grifo da autora).

interatividade. É comum ocorrer de as pessoas se mostrarem mais extrovertidas e se comportarem de forma diferente quando não estão sendo identificadas. O outro lado dessa moeda é a hiperexposição.

A exposição de si foi um tema que apareceu em diversos momentos no contato com os jovens. O dispositivo vídeo, ao atuar como documento de pesquisa, mostrou certo receio de alguns em aparecer diante das câmeras. Com o passar do tempo, todos foram se acostumando com a ideia de serem filmados. No entanto, foi evidente a preferência de alguns em filmar a terem sua imagem capturada. Ao estar pronto o vídeo, dever-se-ia decidir o que fazer com o produto. E, com isso, surgiu uma questão delicada. O problema já vinha sendo trazido pelos pesquisadores antes mesmo da avaliação interna, momento apropriado para discutir essa questão. Os jovens se mostraram preocupados em preservar a imagem de si. Por isso, cogitaram não apresentar a produção aos pares.

O mundo virtual habita a experiência escolar, e as novas tecnologias parecem se tornar uma ameaça a todos – sobretudo no contexto da judicialização dos processos educacionais (HECKERT; ROCHA, 2012), abordado no tópico 2.2, *Juventude e escola na sociedade de controle* –, pois agora tudo pode ser publicado de forma imediata. Na cultura da vigilância e do controle, as redes sociais virtuais e as plataformas de compartilhamento de conteúdos nutrem novos regimes de visibilidade. Aqui, os propósitos do controle não estão restritos ao argumento da segurança, mas incluem os circuitos de prazer e entretenimento (BRUNO, 2013). O controle age em rede, de forma a contrapor os indivíduos entre si e, ao mesmo tempo, atravessando cada um. Com isso, o mesmo olhar que documenta e publica é também vigiado. Dessa dinâmica, que envolve a sociabilidade a partir da utilização de redes em conexão, emergem novas formas de ser e de interagir com o outro, em que a publicização da intimidade é o vetor fundamental da relação.

Observou-se, com as discussões durante a oficina, que a produção de vídeo está diretamente relacionada à sua publicação e, com isso, à exposição da intimidade. Muitos jovens, ao filmarem alguma cena cotidiana, já o fazem pensando em compartilhá-la na *internet*. “Nas escolas, às vezes, quando acontecem brigas aqui, ao invés de ajudar, eles ficam reunidos pros dois brigarem, ao invés de separar. E ficam filmando pra depois postar. E não é só nessa escola, não. Isso é em várias escolas.” (Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

O excesso de exposição na *internet* mostrou ser motivo de preocupação por parte dos estudantes. Na visão deles, os jovens de hoje não pensam antes de postar conteúdos nas

redes sociais. O fato de tanto compartilharem como produzirem conteúdos em textos, fotos ou vídeos postados na *internet*, não necessariamente dão qualidade crítica a estes conteúdos. Por isso, afirmaram ter receio em publicar conteúdos no *Facebook*:

Colaborador: E no *Facebook*, vocês ainda publicam?

Alessandra: Não porque eu acho que no *Facebook* a gente não tem tanta privacidade como tinha antes, se tornou uma coisa muito grande.

Colaborador: Então colocam só no *Whatsapp*?

Alessandra: É, no *Whatsapp* é só nosso grupinho da Escola, fica só entre a gente, não vai passando pra todo mundo. No *Facebook* não dá.

Colaborador: Então existe essa preocupação de não expandir?

Alessandra: Existe, porque às vezes é uma brincadeira que a gente não quer expor.

Elton: No *Orkut* ainda tinha privacidade, dava pra bloquear e a pessoa não ver. E no *Facebook* não dá.

(1ª restituição, turma 2. Fortaleza, 20.11.2013).

Ao mesmo tempo em que se tem a preocupação de preservar a intimidade, busca-se exteriorizá-la. Bruno (20013) afirma que não há consenso acerca da relação existente entre usuários de redes sociais e exposição e compartilhamento de conteúdos privados, pois, enquanto especialistas preveem o aumento do fenômeno, usuários afirmam estar restringindo o acesso a informações pessoais compartilhadas *online*. Em outros casos, como é o de relatos documentados na presente pesquisa, os jovens afirmam postar menos:

André: Eu tenho postado menos coisa possível. Só tenho postado coisa da minha família mesmo. Quando eu tô com a minha família ou com meus primos, mas se for fora da minha vida, se não for meu, eu não posto nada.

Renato: Teve uma vez que eu postei assim: “o que o amor constrói, o face destrói.” Porque às vezes você posta uma foto, aí várias meninas comentam e sua namorada ou seu namorado acham ruim. Aí é uma coisa chata porque você não vai poder fazer nada, não vai poder comentar. E se você postou, obviamente vai ter comentário e curtida.

(Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

Entretanto, complementa a autora, “[...] todos parecem concordar que detalhes cotidianos da vida privada, traços comportamentais e fluxos subjetivos como gostos, crenças, opiniões, nunca foram tão amplamente visíveis e deliberadamente publicizados.” (BRUNO, 2013, p. 66). Se os jovens pensam antes de postar a própria intimidade, parecem não fazer o mesmo ao espiar a privacidade alheia. Ora, se os próprios jovens apontaram o *Facebook* como principal fonte de lazer, entretenimento e sociabilidade, onde buscam acessar “coisas interessantes”, é porque ainda tem muita gente publicando informações íntimas na rede social.

De fato, a despeito da aparente contradição, as práticas de exposição da intimidade e narrativas de si parecem ser comuns na conduta juvenil em ambiente virtual.

Através de *blogs*, *fotologs* e *sites* de armazenamento e compartilhamento de vídeos, os jovens exteriorizam e tornam públicas informações pessoais íntimas. Numa sociedade em que a exteriorização da intimidade sustenta a autenticidade da subjetividade (BRUNO, 2013), os regimes de visibilidade se intensificam no ciberespaço, pois não se restringem ao controle social: “Ver e ser visto não implica apenas circuitos de controle, mas também de prazer, sociabilidade, entretenimento, cuidado consigo e com o outro” (BRUNO, 2013, p. 67):

Cristina: Teve uma vez que eu tava escutando música, aí teve uma parte que eu achei legal e postei. Aí, um menino: “O que foi, vocês terminaram?”. Aí, eu: “Hã? Terminei com quem?”. “Tu postou isso”. Mas eu só postei e o menino já pensou que eu tinha terminado com o meu namorado.

Renato: Eu acho engraçado as pessoas que postam até uma piscada de olho. Pisquei três vezes o olho, aí a pessoa: “Pisquei três vezes o olho.” Se sentindo o máximo. A pessoa posta coisa que não tem nada a ver.

Wellington: E os bestas curtem.

Colaboradora: Vocês acham que funciona como um diário, então? Deixou de ser aquele diário privado.

Renato: Eu não digo tanto um diário. Eu digo que é mais assim..., a pessoa quer que todo mundo veja como você está.

(Oficina de vídeo, 1º encontro. Fortaleza, 29.03.2014).

Assim sendo, seja por falta de outras opções de lazer no ambiente de ensino⁶ ou pela preferência dos jovens, observou-se que o ciberespaço está bastante presente no cotidiano da Escola, modificando a realidade dos estudantes no contexto institucional. Muitos jovens preferem a interação entre eles via *Whatsapp* ou *Facebook*. Alguns sugeriram ser mais fácil fazer amizade no campo virtual, outros confessaram preferir conversar por mensagens à estabelecer contato presencial, ou mesmo à realizar ligações telefônicas, ainda que considerando colegas que convivem na Escola. Entretanto, alertaram em relação aos possíveis perigos da exposição de si no ciberespaço.

A realidade escolar na instituição pesquisada apontou para um contexto em que as práticas disciplinares convivem com a virtualização das relações. Submetidos à vigilância das hierarquias e das normas institucionais, estudantes e educadores inventam meios de resistir a esse controle. Nessa dinâmica, as mídias e as novas tecnologias atuam como objeto de resistência na medida em que são consumidas e apropriadas no contexto escolar de modo informal. Mas, ao mesmo tempo, tornam-se um meio através do qual essas resistências tomam

⁶ Constataram-se algumas restrições em relação à apropriação do espaço físico na escola pesquisada: a quadra esportiva não era liberada para uso dos alunos no recreio, e o pátio costumava ter temperatura bastante elevada devido à forte incidência solar durante o período da tarde, inibindo a permanência dos jovens no local nos horários livres.

corpo e se propagam. Significa que funcionam também como mediadoras na relação entre jovens e educadores, potencializando novas formas de controle na cultura das tecnologias digitais da informação e comunicação e incidindo diretamente na produção de sujeitos e subjetividades.

6 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo buscou problematizar a relação entre novas tecnologias e produção de subjetividade em ambiente escolar, a partir de pesquisa-intervenção realizada em uma escola pública de Fortaleza. Para alcançar esse objetivo, fez-se necessário investigar os fatores envolvidos com as práticas relacionadas aos usos das mídias e das tecnologias na Instituição.

As práticas observadas ao longo da pesquisa abrangeram tanto a utilização quanto os discursos de jovens e educadores relacionados com as mídias e as novas tecnologias no contexto educacional. No primeiro caso, em relação aos jovens estudantes, observou-se a existência de usos formais (que seguiam o protocolo institucional), bem como de usos informais (que fugiam às orientações pedagógico-curriculares), autorizados e não autorizados pelos educadores. Dentre esses usos, destacou-se a utilização das mídias móveis, como celulares e *smartphones*, que estiveram presentes em momentos de lazer e de atividades pedagógicas. No segundo caso, verificou-se o uso das novas tecnologias por parte de alguns (poucos) professores como forma de incrementar as aulas e dinamizar a produção discente e a avaliação pedagógica.

Diversos foram os fatores envolvidos com tais práticas, como a oferta e a disponibilidade de recursos institucionais; o interesse do jovem em se apropriar das TDIC e de produzir a partir dessa apropriação; e a relação professor-aluno. Notou-se que essas práticas estavam imersas em discursos distintos, que ora se sustentavam na interdição e na vigilância próprias da cultura disciplinar, ora na exaltação da parceria mídia-educação.

O estudo mostrou que a Escola era também um espaço a partir do qual os jovens acessavam a realidade virtual, se pouco através dos recursos da Instituição, também via tecnologia 3G compartilhada pelos que possuíam. Até mesmo a sala de aula, em momentos de atividade pedagógica, não escapou ao mundo digital. A utilização não autorizada das mídias e das novas tecnologias durante as aulas, sobretudo na figura do celular e do *smartphone*, era motivo de irritação e insatisfação por parte dos professores. Alguns deles afirmaram se utilizar do interesse dos jovens pelas mídias para negociar com eles a atenção em sala de aula, com a justificativa de aliarem-se ao que não se podia enfrentar.

A oficina de vídeo realizada através da pesquisa não apenas problematizou o interesse dos jovens pela produção audiovisual, mas também promoveu formas de produção

distintas das frequentemente encontradas em atividades pedagógico-formais na instituição pública de educação. A atividade, mesmo sendo realizada nessa mesma instituição, possibilitou que os estudantes encontrassem uma dinâmica própria de produção.

As práticas em relação à utilização das TDIC na Escola mostraram ser diretamente atravessadas pelas relações de poder entre jovens e educadores. Estes se utilizavam de sua posição na hierarquia escolar para autorizar ou não o uso dos recursos no ambiente institucional e em sala de aula. Além disso, elas próprias, as práticas, surgiram como vetores nessa relação, na medida em que serviam como dispositivos de vigilância e controle dos jovens em relação aos educadores, fazendo emergir novos elementos de negociação em ambiente de ensino.

A necessidade dos jovens de se manterem permanentemente conectados virtualmente levantou a hipótese de uma hiperconectividade no contexto educacional. A hiperconectividade observada nos domínios da Instituição está também relacionada com a manifestação de novas formas de lazer, comunicação e sociabilidade juvenil. As redes sociais virtuais potencializam essa expressão, já que disponibilizam de uma só vez serviços que abrangem esses três aspectos, atraindo a atenção da juventude. Os jovens demonstraram utilizá-las com frequência dentro e fora da Instituição.

Uma das consequências diretas da utilização das redes sociais como plataforma virtual na relação entre os jovens da Escola foi a exposição de si. Este foi mais um tema que se destacou nas discussões durante a oficina de vídeo. Os jovens participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que mostraram interesse nos recursos oferecidos pelos *sites* especializados, demonstraram certa preocupação em preservar a própria imagem.

A utilização dos inúmeros recursos do celular, do tipo *smartphone*, surgiu como expressão máxima da aspiração dos jovens pelas novas tecnologias. O equipamento pessoal de comunicação e informação reúne funções similares a de um computador, com a vantagem de ser compacto e portátil, possibilitando a conexão *always-on*. Sua importância apareceu não apenas nas discussões em grupo, mas na observação do consumo e apropriação dos jovens em ambiente escolar e também como tema central das cinco narrativas produzidas pelos estudantes na oficina de vídeo.

Chamou a atenção o fato de que, apesar de ser motivo de polêmica e constante conflito entre estudantes e educadores, o uso do celular não costumava ser alvo de debate com participação coletiva na Escola. Nesse sentido, a pesquisa-intervenção surgiu como um acontecimento, incitando essa discussão com os jovens e, posteriormente, com os educadores.

A possibilidade de se realizar uma atividade com a participação de educadores e gestores para discutir temas polêmicos que apareceram na oficina com os jovens surgiu como importante conquista da pesquisa, haja vista a dificuldade em reunir os professores com propósitos desse tipo frente às adversidades que enfrentam o educador público. Analisadores fundamentais surgiram desse encontro.

Esse foi mais um dos acontecimentos proporcionados pelo pesquisar *com*. Inicialmente, a ideia era fazer, após a segunda restituição, entrevistas individuais com professores e gestores. No entanto, observando a dinâmica institucional e a abertura da Escola para com a pesquisa, pensou-se na possibilidade de se realizar um debate com os educadores. Deu certo, a diretora da Escola apoiou e os professores concordaram em participar da atividade. O ideal seria, numa quarta restituição, juntar educadores, estudantes e pesquisadores, para fazer uma roda e debater de forma coletiva os usos das novas tecnologias na Escola. Entretanto, a limitação do tempo como parte integrante da pesquisa impediu que se fizesse a proposta, já que a terceira restituição se realizou no final do ano letivo de 2014. O pesquisar *com* como característica da pesquisa-intervenção trouxe também acontecimentos inesperados.

Entre esse acontecimentos estão as participações inesperadas, como a do coordenador do Ensino Médio na dinâmica de apresentação utilizando o dispositivo vídeo, na ocasião do primeiro encontro da oficina; a do estudante não participante da pesquisa na terceira restituição realizada na Escola, destinada aos educadores; e a da professora do LEI, que se inseriu de forma a contribuir com a pesquisa, estando presente em momentos importantes na relação dos pesquisadores com a Escola e participando efetivamente da oficina de vídeo.

Outros acontecimentos surgiram com a pesquisa-intervenção, como a produção de analisadores relacionados à violência. O tema surgiu nas discussões durante a oficina de vídeo. A partir de uma leitura crítica da mídia televisiva, os jovens apontaram programas policiais de caráter sensacionalista como opção de baixo nível da TV aberta, que banalizam a violência no cotidiano da vida social. Contudo, ainda que assumindo certa visão crítica, a violência na comunidade ocupou um espaço incisivo no vídeo produzido pelos jovens. Numa das histórias criadas o tema é exacerbado, e uma estudante chega a ser assaltada por três vezes no mesmo local. A análise não foi aprofundada nesta dissertação, agora por limitação relacionada ao escopo da pesquisa, pois se abordou aqui a relação escola e mídia, e quando se indagou se isso acontecia no espaço escolar, os jovens disseram que não.

A pesquisa-intervenção de base cartográfica promoveu um encontro único, possibilitando a produção de dados de forma contingencial e, ao mesmo tempo, histórica. A análise e a discussão dos dados foram realizadas de forma coletiva, com participação de toda a equipe de pesquisa. Com isso, considera-se este estudo um resultado conjunto, derivado de todo o processo de investigação. Os enunciados aqui descritos não correspondem à verdade acerca da realidade pesquisada, e sim uma entre inúmeras formas de se dizer do que foi produzido.

Essa produção problematizou as mídias e as novas tecnologias como parte do cotidiano dos jovens. Seu uso, autorizado ou não, tem dimensão cada vez maior no contexto escolar, fazendo emergir novas questões e conflitos na relação entre estudantes e educadores. A escola, por utilizar métodos educacionais e de ensino eminentemente disciplinares, em certas ocasiões bate de frente com esse processo, intensificando ainda mais o distanciamento entre educação e novas tecnologias. Muitos educadores, como foi mostrado aqui, ainda estão aprendendo, a passos muito lentos, a lidar com isso.

Faz-se necessário, portanto, uma concreta transformação no cenário das instituições públicas de educação, de modo que se possa “[...] redefini-las como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam” (SIBILIA, 2012, p. 211). Dessa forma, talvez, o encontro entre educação e novas tecnologias pode construir outros territórios, que sejam de preferência habitados, virtualmente ou não, de forma comum por educadores e jovens.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em análise. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão do CFP**, n. 4, ano 27, 2007.
- AGUIAR, Sônia. Redes sociais na internet: desafios à pesquisa. *In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Santos: Intercom, 2007. Disponível em: <http://www.sitedaescola.com/downloads/portal_aluno/Maio/Redes%20sociais%20na%20internet-%20desafios%20%E0%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.
- AFONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf>. Acesso em 21 jan. 2014.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. *In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. [orgs.]. Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 70-73. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. A noção de discurso em Foucault. *In: Do signo ao discurso: Introdução à Filosofia da Linguagem*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet/internet.pdf>>. Acesso em: 03 Jun 2013.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf> Acesso em: 03 Jun 2013.
- _____. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Relatório técnico da pesquisa Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escola Pública de Fortaleza 2011-2015**. Fortaleza, 2015.
- _____. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Relatório técnico da pesquisa Adolescência e Juventude: Estudo sobre Situações de Risco e Redes de Proteção em Fortaleza**. Fortaleza, 2011.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da Mídia**: de Gutemberg à internet; tradução Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica Paulo Vaz. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013. Disponível em: <<https://comunicacaoeidentidades.files.wordpress.com/2014/07/pg-18-a-51-maquinas-de-ver-modos-de-ser.pdf>>. Acesso em: 10. Set 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello. Admirável Mundo Novo: a cadeia das gerações e as transformações do contemporâneo. *In: Psicologia do Desenvolvimento*: reflexões e práticas atuais. COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D. D. (orgs.) . São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 249-268, 2006.

CEARÁ, Ministério Público Estadual. **Termo de Audiência**. P. A. n° 000353.2010.0152.001, 2010. Disponível em: <http://www.apeoc.org.br/extra/Audiencia.24.05.10-CalendarioEscolar.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Projeto e-Jovem**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas?id=4880:projeto-e-jovem>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues *et al.* Conhecendo adolescentes e jovens de escolas públicas de Fortaleza: Concepção, método e procedimentos da pesquisa. *In: Adolescência e juventude*: conhecer para proteger. COLAÇO, V. F. R.; CORDEIRO, A. C. F. [orgs.]. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 13-51.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

_____. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

_____. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992. 226 p.

_____. O que é um dispositivo? *In: Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rios de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1; tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

_____. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3; tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 92-108.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. Coordenação e edição, margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexografia, Margarida dos Anjos [et al.]. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FILHO, Luciano Nery Ferreira. **O uso das tecnologias da comunicação e da informação pelos professores da rede pública estadual do estado do ceará**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *In*: **Cadernos de Pesquisa**. n. 114. São Paulo, Nov. 2001, 197-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____. O Dispositivo Pedagógico da Mídia: Modos de Educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. São Paulo (SP), v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O Sujeito e o Poder. *In*: **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 – 288p.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. Educação, políticas de subjetivação e sociedade de controle. *In*: **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. MARCONDES, Adriana;

FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa Lopes da. [orgs.]. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007, p. 15-36.

GRABOIS, P. F. **Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault:** contracondutas, sublevações e lutas. Cadernos de Ética e Filosofia Política, S n. 19, 2011, p.07-27. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55736>. Acesso em: 05 mar. 2014.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: Papyrus, 1990.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, 24(N. SPE.), 85-93, 2012.

HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neuza M. F. Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. *In: Foucault e a psicologia*. GUARESCHI, Neuza M. F; HÜNING, Simone Maria (org.). Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.

KASTRUP, Virgínia. O Método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In: Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude*. CASTRO, L.; BESSET, V.L. [orgs.]. Nau Editora, Faperj. Rio de Janeiro, 2008, p. 465-489.

LEMOS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34 ed., 1999.

LOURAU, René. René Lourau na UERJ. Análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro. UERJ, 1993.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v.8, p. 110-117, 2009.

MEJÍA, Rafael Estrada. Micropolíticas, cartografias e heterotopias urbanas: derivas teórico-metodológicas sobre a aventura das (nas) cidades contemporâneas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 132, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16876>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

MIRANDA, Luciana Lobo. Reflexões sobre educação, pós-mídia e produção de subjetividade no contexto escolar. *In: Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação*. MARCONDES, Adriana; FERNANDES, Angela; ROCHA, Marisa Lopes da. [orgs.]. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Subjetividade: A (des)construção de um conceito. *In: Subjetividade em questão: a infância com crítica da cultura.* JOBIM e SOUZA, Solange [org.]. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2005. 2 ed. p. 29-46.

_____. Uma câmera na mão e um dispositivo na cabeça: carta aos pesquisadores. *In: Cartas para pensar políticas de pesquisa em psicologia.* BERNARDES, A.G.; TAVARES, G.M; MORAES, M. [orgs.]. Vitória: Edufes, 2014.

MIRANDA, Luciana Lobo; SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino; LIMA, Tiago Régis. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. *Comunicação & Sociedade*, Ano 30, n. 51, p. 89-112, jan./jun. 2009.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* Consumo e produção midiática por estudantes de escolas públicas de fortaleza/ brasil. *Revista Interações*, v. 9, p. 169-190, 2013a.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* Juventude, sexualidade e mídia: Aspectos analisados no município de Fortaleza. *In: Veriana de Fátima Rodrigues Colaço; Andréa Carla Filgueiras Cordeiro. (Org.). Adolescência e Juventude - Conhecer para proteger.* Fortaleza: Casa do Psicólogo, 2013b.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* Modos de subjetivação e Redes Sociais Digitais: Dialogando com jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza-CE. *In: Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens.* Liber Livro: Brasília, no prelo.

MORAES, Dênis de. [org.]. *Sociedade Midiatizada.* Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. *Informática aplicada à educação.* Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2010.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Revista Psicologia e Sociedade*, n. 3, ano 17, 2005.

PELLANDA, Eduardo campos. Comunicação móvel no contexto brasileiro. *In: LEMOS, André; JOSGRILBERG, Fabio [Orgs.]. Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil.* Salvador: EDUFBA, 2009. 156 p.

Disponível em:

<http://poscom.ufba.br/arquivos/livro_Comunicacao_Mobilidade_AndreLemos.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2014.

PEREIRA, William Cesar Castilho. Movimento Institucionalista: principais abordagens. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 01, p. 10-19, 2007. Disponível em:

<<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a02.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2014.

PEREIRA, Mirella Magalhães; GUEDES, Leonardo Guerra de Rezende. Perspectivas das comunicações móveis no Brasil. **Revista Digital Online**, vol. 2, janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.revdigonline.com/artigos_download/art_12.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. *In: Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.* PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da [orgs.]. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <<http://impropriedades.files.wordpress.com/2008/08/livroalemredes.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2012.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2 ed. porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a Produção de novas análises. **Revista Psicologia Ciência e Profissão do CFP**, n. 4, ano 23, 2003.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; LEITÃO, Maria Beatriz Sá; BARROS, Regina Duarte Benevides de. **Grupos e instituições em análise**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992. 251p.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos; BARONE, Luciana Rodrigues. Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? *In: Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação.* MARCONDES, Adriana; FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa Lopes da. [orgs.]. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 67-86.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Adeus às Metanarrativas Educacionais. *In: O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.* SILVA, Tomaz Tadeu da. [org.]. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *In: Integração das tecnologias na educação.* ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M.(Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANA, Diego Mendonça *et al.* Juventude, escola e mídia: problematizando a (in) acessibilidade das mídias para a construção crítica dos processos de ensino-aprendizagem na

rede pública de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, p. 25-39, 2011.

VIVARTA, Veet. **Remoto Controle**: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. São Paulo: Cortez, 2004.

WIKIPEDIA. **Malhação**. Disponível em:

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Malha%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

**APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AO
ALUNO**

Pesquisa: Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escola Pública de Fortaleza

Coordenadora: Luciana Lobo Miranda

Caro pai/mãe ou responsável pelo estudante,

Gostaria de obter a sua autorização para que seu filho ou filha participe desta pesquisa que objetiva problematizar o consumo, apropriação e produção da mídia no cotidiano dos jovens participantes da pesquisa. A finalidade desse trabalho é contribuir com informações que auxiliem a um melhor entendimento da relação dos jovens com a mídia na atualidade, possibilitando assim a qualificação de seu uso dentro e fora da escola. A contribuição do seu filho ou filha será participando da oficina de vídeo cujo o tema será “Juventude e Mídia” que acontecerá na escola que ele ou ela estuda. A oficina constará de quatro (4) encontros, com duração de quatro (4) horas cada um e que ocorrerão aos sábados, em uma das salas de aula, definida pela direção da escola. Todos os encontros serão gravados em áudio e em vídeo. A participação não irá atrapalhar as atividades escolares do seu filho ou filha.

Você ou ele/ela terão a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ambos. Sempre que quiser, você pode pedir informações sobre a pesquisa através da coordenadora da pesquisa Dra. Luciana Lobo Miranda através do telefone 85- 3366-7723.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com o COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa) através do telefone 3366-8344.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. As gravações e os relatos de pesquisa serão identificados com um código, e não com o nome do participante. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho ou filha possa participar desta pesquisa. Portanto preencha os itens que seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que o meu filho (a) _____ possa participar da pesquisa.

Nome e assinatura do responsável pelo participante voluntário da pesquisa:

Local e data:



Luciana Lobo Miranda
Coordenadora do Projeto

Nome e assinatura do aplicador do TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AO
PROFESSOR

Pesquisa: Juventudes e Mídia: Um estudo sobre consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escola Pública de Fortaleza Coordenadora: Luciana Lobo Miranda

Caro(a) Professor(a)

Gostaria de obter a sua autorização para participar desta pesquisa que objetiva problematizar o consumo, apropriação e produção da mídia no cotidiano dos jovens participantes da pesquisa. A finalidade desse trabalho é contribuir com informações que auxiliem a um melhor entendimento da relação dos jovens com a mídia na atualidade, possibilitando assim a qualificação de seu uso dentro e fora da escola. A sua contribuição será participando de entrevistas cujo o tema será “Juventude e Mídia” que acontecerá na escola em que ensina. As entrevistas terão duração máxima de uma (1) hora cada uma. Os encontros serão gravados em áudio e em vídeo. A participação não irá atrapalhar suas atividades escolares.

Você terá a liberdade de se recusar a participar e pode, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, você pode pedir informações sobre a pesquisa através da coordenadora da pesquisa Dra. Luciana Lobo Miranda através do telefone 85- 3366-7723.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Para maiores informações sobre essas questões, o(a) senhor(a) pode entrar em contato com o COMEPE (Comitê de Ética em Pesquisa) através do telefone 3366-8344.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. As gravações e os relatos de pesquisa serão identificados com um código, e não com o nome do participante. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que possa participar desta pesquisa. Portanto preencha os itens que seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização em participar da pesquisa.

Nome e assinatura do professor participante voluntário da pesquisa:

Local e data:

Luciana Lobo Miranda
Coordenadora do Projeto

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS: ITENS 69 A 73

ITENS 69 A 73 DO QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO APLICADO EM 43 ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, ABRANGENDO OS TEMAS LAZER (69), CONSUMO (70, 71 E 72) E APROPRIAÇÃO MIDIÁTICA (73).

69. O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando? (marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. Praticar esportes
- b. Jogar/brincar
- c. Passear
- d. Assistir TV
- e. Ouvir ou tocar música
- f. Desenhar/pintar/artesanato
- g. Namorar
- h. Descansar
- i. Navegar na Internet
- j. Ir a festas
- k. Cinema ou teatro
- l. Ler livros, revistas ou quadrinhos
- m. Outros _____

70. Você tem (marque todos que se referem à sua situação):

- a. Celular pré-pago
- b. Celular de conta (pós-pago)
- c. Acesso a televisão com canais abertos
- d. Acesso à televisão por assinatura
- e. Acesso à internet.
- f. Se você tem internet, você acessa a partir de:
 - a. Casa
 - b. Escola
 - c. *Lan House, Cybercafé*
 - d. Trabalho
 - e. Outro local. Qual? _____

71. Com que frequência você utiliza a Internet:

- a. não utilizo
- b. uma ou duas vezes por mês
- c. apenas aos finais de semana
- d. de um a dois dias por semana
- e. entre três e cinco dias por semana
- f. todos os dias

72. Em média, quando você se conecta, quanto tempo fica conectado:

- a. Não me conecto à Internet
- b. Menos de meia hora
- c. De meia a uma hora
- d. De uma a três horas
- e. De três horas a cinco horas
- f. Mais de cinco horas

73. Se você usa a Internet, você a utiliza para: (Marque mais de uma resposta se for o caso).

- a. Me comunicar com as pessoas (e-mail, orkut, msn, etc.)
- b. Baixar músicas, jogos, filmes
- c. Fazer trabalhos da escola
- d. Navegar em sites de meu interesse
- e. Fazer/escrever blogs
- f. Jogar
- g. Comprar coisas
- h. Outra atividade. Qual? _____

**ITEM 1 DO ANEXO DO QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO APLICADO EM
43 ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, ABORDANDO O TEMA PRODUÇÃO DE
MÍDIA.**

I. Responda o quadro abaixo se já fez ou ajudou a fazer alguns dos itens abaixo:

Blog	Você já fez/ajudou a fazer a. () Não b. () Sim	Onde você fez? a. () Casa b. () Escola c. () ONG d. () Associação de moradores e. () Comunidade f. () Outros. Qual? _____
Site	a. () Não b. () Sim	a. () Casa b. () Escola c. () ONG d. () Associação de moradores e. () Comunidade f. () Outros. Qual? _____
Vídeo	a. () Não b. () Sim	a. () Casa b. () Escola c. () ONG d. () Associação de moradores e. () Comunidade f. () Outros. Qual? _____
Rádio	a. () Não b. () Sim	a. () Casa b. () Escola c. () ONG d. () Associação de moradores e. () Comunidade f. () Outros. Qual? _____
Jornal ou Revista (impresso)	a. () Não b. () Sim	a. () Casa b. () Escola c. () ONG d. () Associação de moradores e. () Comunidade f. () Outros. Qual? _____
Outros. Tipos de mídia. Qual? _____	a. () Não b. () Sim	a. () Casa b. () Escola c. () ONG d. () Associação de moradores e. () Comunidade f. () Outros. Qual? _____

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO OFICINA DE VÍDEO

Tabela 4: Data da oficina x Plano de trabalho.

Dias de Oficina Plano de trabalho	Atividade	Vídeos disparadores de debate	Temas abordados
Primeiro Dia 8:00 às 12:00	<p>Discussão relacionada com as expectativas sobre a oficina e experiência com vídeo;</p> <p>Discussão sobre ética e uso da imagem da pesquisa;</p> <p>Discussão a partir dos vídeos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A Influência da TV;</i> • <i>Especial TV ANO 50;</i> • <i>Primeira Ligação Feita Em Celular Completa 40 Anos;</i> • <i>Professor quebra celular de aluna que toca durante a aula;</i> • <i>Sundown/Internet;</i> • <i>Internet mais segura: Pense antes de postar. Parte 2;</i> • <i>Pense antes de publicar - Think before you post;</i> • <i>Vida dupla.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação juventude e mídia; • Interesses na televisão (conteúdo voltado para os jovens, crítica, afinidades, desinteresses); • Evolução das tecnologias midiáticas; • Usos não autorizados da mídia dentro e fora da escola; • Ética da imagem na internet (público e privado);
Segundo Dia 8:00 às 12:00	<p>Discussão de vídeos;</p> <p>Oficina teórico-prática de fotografia e uso da câmera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>MTS Internet Baby</i> • <i>O mundo sem internet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Jovens imersos na cultura digital; • Vida no futuro <i>versus</i> tecnologia; • Vida dos jovens sem internet; • Uso da Câmera (configuração básica); • Noções básicas de fotografia (bater o branco; planos; ângulos; movimento de câmera; cor).
Terceiro Dia 15:00 as 17:00	<p>Filmagem na escola</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Prática de filmagem com alunos equipe 1
Quarto Dia 8:00 às 12:00	<p>Exibição dos vídeos produzidos;</p> <p>Oficina de som.</p>	<p>Recursos de som: suspense; alegria; tensão; mágica etc</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos especiais e trilha sonora em diversos contextos, e como seriam usados no vídeo produzido.
Quinto Dia 8:00 às 12:00	<p>Edição dos vídeos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Noções das ferramentas básica do Adobe Premier; • Corte das cenas, escolha da trilha sonora e edição dos vídeos.
Sexto e Sétimo Dias 15:00 às 17:00	<p>Exibição do Vídeo O Mundo com Celular</p>	<p>Vídeo- produto da Oficina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Restituição com integrantes do grupo, colegas, professores e núcleo gestor • Reflexão sobre o processo da pesquisa

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**PARECER CONEP**

Título da Pesquisa: Juventudes e Mídia: Um estudo sobre o consumo, apropriação e produção de mídias por jovens estudantes de Escola Pública de Fortaleza - PARTE II

Pesquisador: Luciana Lobo Miranda

Área Temática: Novos procedimentos terapêuticos invasivos

Versão: 3

CAAE: 08101412.2.0000.5054

Submetido em: 17/02/2013

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Situação: Aprovado

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO