



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NEILA RODRIGUES SANTOS

**MÚLTIPLAS LINGUAGENS E JOVENS DA PERIFERIA: O
MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA**

FORTALEZA

2017

NEILA RODRIGUES SANTOS

MÚTIPLAS LINGUAGENS E JOVENS DA PERIFERIA: O MULTILETRAMENTO
NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Tecnologias Digitais na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Santos
Junqueira Rodrigues

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S236m Santos, Neila Rodrigues.
Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura / Neila Rodrigues Santos. – 2017.
153 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues .
1. Multiletramento. 2. Autoria . 3. Culturas juvenis . 4. Cibercultura . I. Título.

CDD 370

NEILA RODRIGUES SANTOS

MÚTIPLAS LINGUAGENS E JOVENS DA PERIFERIA: O MULTILETRAMENTO
NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Tecnologias Digitais na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.

Aprovado em: 19 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu amigo incomparável, Jesus por fazer de mim o que sou. Ao meu esposo Rafael que chegou ao meio do caminho, mas que cuidou de mim e me ajudou a concluir o percurso. A minha mãe a quem devo o esforço e dedicação bem como a minha vida escolar e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A minha inesquecível avó Luiza, que sempre torceu e acreditou no meu futuro.

Ao professor Eduardo Junqueira, que foi um exemplo de educador que levarei para a minha profissão. Que me orientou com toda paciência e cuidado. Obrigada!

A Naíola Paiva, grande amiga e incentivadora, que me ajudou, apoiou e dedicou muitas tardes de estudo comigo.

Aos meus irmãos Neuma e Ioneuton, pela torcida e incentivo para chegar nesse momento tão sonhado e ao meu sobrinho Gabriel, pelo carinho.

As minhas companheiras de jornada Tatiana Paz e Carol Bentes, que me ajudaram muito durante a caminhada.

À minha amiga e coordenadora Sara Pinheiro, que me incentivou e ajudou sempre compreensiva durante o processo de realização do curso.

À Rosilane (diretora da escola), pela compreensão e às minhas colegas de trabalho que me apoiaram durante o percurso do mestrado.

Aos jovens da escola Municipal Reitor Pedro Teixeira Barroso, que participaram da pesquisa, obrigada pelo apoio.

A todas as pessoas que de alguma maneira estiveram presentes nessa jornada, em especial ao Prof. Dr. Messias Dieb, Prof. Dr. Luiz Fernando e a Prof^a Dr^a Andrea Pinheiro pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Por fim, ao corresponsável por essa formação que viabilizou o programa Universidade para Todos (ProUni), que me possibilitou iniciar uma graduação, Luiz Inácio Lula da Silva, que abriu as portas e contribuiu para que a filha de um marceneiro e uma costureira se tornasse Mestre em uma Universidade Federal. Obrigada!

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”

(Jean Piaget)

RESUMO

A presente pesquisa partiu do seguinte questionamento: quais experiências podem ser desenvolvidas com base na criatividade e na autoria dos jovens, fora do currículo tradicional da escola, através de práticas de multiletramento? O objetivo foi desenvolver e analisar a criação de um espaço formativo, através de oficinas no contraturno escolar, tendo como sujeitos um grupo de jovens que puderam refletir sobre as possibilidades em ir além dos processos técnicos, usando conhecimentos e habilidades em tecnologias digitais para utilizar novas linguagens em práticas comunicativas. A pesquisa foi vivenciada e desenvolvida junto a um grupo de jovens de uma escola da Prefeitura Municipal de Fortaleza, localizada na periferia da cidade e centrou-se no campo conceitual do multiletramento, buscando estabelecer um diálogo com as culturas juvenis e alguns aspectos da cibercultura. Integram o referencial teórico desse estudo os trabalhos de Cope; Kalantzis, (2009); do *New London Group* (1996), e de Rojo (2013), sobre o multiletramento e, sobre culturas juvenis, os trabalhos de Novaes (2006), de Feixa (2016) e de Dayrell (2015). Trata-se de uma pesquisa qualitativa. O procedimento de coleta de dados deu-se através da observação participante e da densa descrição das ações dos integrantes das oficinas. Além de pesquisadora, exercemos o papel de formadora das oficinas. Documentou-se o desenvolvimento de uma autoria colaborativa na produção de conteúdos multimodais que incluíram *memes*, vídeos e *podcast*. Os conteúdos possuem a expressão de olhares dos jovens a partir de questões significativas em suas vidas, em particular a violência urbana presente em seu local de moradia. Seu processo de desenvolvimento permitiu delinear aproximações e distanciamentos dos alunos com práticas de navegação, postagem e compartilhamento na internet. Compreendemos que eles possuem certa familiaridade com conteúdos que circulam na rede e chegam a postar e a compartilhar materiais de interesse pessoal, porém, no contexto das oficinas realizadas tiveram atuação limitada nesse sentido, o que pode ter relação com a falta de familiaridade deles com essas práticas em atividades mais formais, como a elaboração de um vídeo proposto na oficina. Apesar do acesso precário à rede de internet da escola, os alunos fizeram uso de seus dispositivos móveis pessoais (telefones tipo *smartphone*) durante algumas atividades e também utilizaram computadores da escola. O resultado da pesquisa, no que se refere particularmente às oficinas, abriu possibilidades de reconhecer práticas e aprendizagens que se constituem em outros espaços que não apenas aqueles convencionais de ensino, de dialogar com essas aprendizagens e com o contexto e as identidades dos alunos, possibilitando dessa maneira ampliar o significado da escola para os jovens e as formas como a vivenciam. O uso dos dispositivos móveis próprios de forma mais autônoma e a produção de conteúdos multimodais também indicaram novas possibilidades para práticas escolares formais, podendo vir a contribuir com alguns processos de aprendizagem vividos pelos alunos na instituição. Por fim, a questão da violência, tão presente na vida desses alunos, aparece como um demarcador de suas ações na internet, seja limitando suas ações, seja na difusão de práticas violentas. Que indicam problemas que merecem ser melhor compreendidos no campo de estudos da congruência entre culturas juvenis e cibercultura.

Palavras-chave: Multiletramento. Autoria. Culturas Juvenis. Cibercultura.

ABSTRACT

The research presented started with the following question: what experiences can be developed based on the creativity and the authorship of the young, outside the traditional curriculum of the school, through multi-literacy practices? The objective was to develop and analyze the creation of a training space, through workshops that was not in the school shift, having as subjects a group of young people who could reflect on the possibilities to go beyond technical processes, using knowledge and skills in digital technologies to use new languages in communicative practices. The research was experienced out and developed with a group of young people from a municipal school of Fortaleza, located on the outskirts of the city, and focused on the conceptual field of multi-literacy, seeking to establish a dialogue with youth cultures and some aspects of cyberculture. This study theoretical framework is composed of works by: Cope; Klantzis, (2009); The New London Group (1996), and Rojo (2013). On multi-literacy and youth cultures, the works of Novaes (2006), Feixa (2016) and Dayrell (2015). This is a qualitative research. The data collection procedure took place through participant observation and the dense description of the actions of the members in the workshops. In addition to being a researcher, we act on the formation of the workshops. It was documented the development of a collaborative authoring in the production of multimodal contents that included memes, videos and podcast. The contents contain an expression of young people's looks from significant issues in their lives, in particular the urban violence present in their place of residence. Its development process allowed to delineate students' approximations and difficulties with practices of navigation, posting and sharing on the internet. We understand that they have a certain familiarity with the content that goes through the network and even post and share materials of their personal interest. In the context of the workshops, however, they were limited, which may be related to their lack of familiarity with these practices in more formal activities, such as the development of a vídeo, proposed at the workshop. Despite precarious access to the school's internet network, students made use of their personal mobile devices (smartphones) during some activities and also used school computers. The results of the research, particularly in regard to workshops, opened up possibilities for recognizing practices and learning that are constituted in spaces other than those of conventional teaching, it also made possible to dialogue with these learning and with the context and with the identities of the students, this way making possible to broaden the meaning of school for young people and the ways they experience it. The use of mobile devices in a more autonomous way and the production of multimodal content also indicated new possibilities for formal school practices, and may contribute to some of the learning processes experienced by students in the institution. Finally, the violence issue, so prevalent in the lives of these students, appears as a demarcator of their actions on the Internet either by limiting their actions, or by spreading violent practices. Which indicate problems that deserve to be better understood in the field of studies of the congruence between youth cultures and cyberculture.

Keywords: Multi-literacy. Authorship. Youth Cultures. Cyberculture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comunidade Gueto da Barra.....	56
Figura 2– Retirada das barricadas pela Prefeitura de Fortaleza.....	57
Figura 3 – Texto escrito por um morador do Gueto ao SSPDS	58
Figura 4- Declaração do SSPDS ao morador do Gueto	59
Figura 5– O uso dos celulares em sala de aula	78
Figura 6- Trabalho em grupo com a temática das drogas ilícitas.....	90
Figura 7 – Roteiro da elaboração dos vídeos.....	96
Figura 8 – Publicação do vídeo sobre racismo na interface Facebook	98
Figura 9 – Atividade de construção de <i>memes</i>	102
Figura 10 – Construção de <i>memes</i>	103
Figura 11– Programa <i>Meme Gerador</i>	104
Figura 12– Aplicativo <i>Meme Creator</i>	105
Figura 13– Construção <i>meme A</i>	105
Figura 14– Construção <i>meme B</i>	106
Figura 15– Construção <i>meme C</i>	108
Figura 16– Construção do <i>meme D</i>	109
Figura 17– <i>Meme</i> disponibilizado na internet	111
Figura 18– Construção do <i>meme E</i>	112
Figura 19– Conversa com um dos participantes da pesquisa	113
Figura 20 – <i>Stop motion A</i> / montagem dos personagens.....	118
Figura 21 – <i>Stop motion B</i> / Construção do cenário	118
Figura 22 – <i>Stop motion C</i> / Captura das imagens	119
Figura 23 - <i>Stop motion D</i> / Captura das imagens	119
Figura 24– <i>Stop motion E</i> / Elaboração do vídeo.....	120
Figura 25– <i>Stop motion F</i> / Construção do vídeo e narrativa	120
Figura 26– <i>Stop motion G</i> / Construção da narrativa	121

Figura 27– <i>Stop motion</i> H / Edição do vídeo.....	121
Figura 28 Publicação de um dos participantes da pesquisa no Facebook	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Elementos de design de diferentes modos de significação	33
Quadro 2- Narrativas sobre o uso das tecnologias digitais.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de homicídios por AF: Total e Jovem (15 a 29 anos) - Vitimização Juvenil (%). Brasil, 1980/2014*.....	40
Tabela 2 - Número e taxas de HAF nas Ufs (por 100 mil), segundo faixa etária. Brasil, 2014	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 NOVOS LETRAMENTOS	22
2.1 A pedagogia dos multiletramentos	24
2.1.1 “O porquê” do multiletramento	27
2.1.2 “O quê” do multiletramento	33
2.1.3 O “como” da pedagogia do multiletramento	36
3 CULTURAS JUVENIS	39
3.1 Jovens da periferia e a violência	40
3.2. As drogas ilícitas	43
3.3 Os jovens e a relação com a cultura	45
3.4 Autoria e as práticas sociais de escrita	48
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	52
4.1 Procedimentos metodológicos	52
4.2 Formação como <i>locus</i> de pesquisa	53
4.2.1 Cartografia local: o bairro em que está situada a escola	55
4.2.2 Local de investigação	60
4.2.3 Participantes da pesquisa	61
4.2.4 Etapas da pesquisa	61
4.3 O Método etnográfico	63
4.4 Instrumentos de coleta e análise dos dados	66
4.5 Apresentação da proposta de formação	68
4.5.1 Conteúdo programático	69
5 JUVENTUDE E A ESCRITA: UMA PRÁTICA MULTILETRADA	75
5.1 Oficina de apresentação dos participantes: construindo ideias sobre o multiletramento	76

5.2 Oficina de <i>podcast</i>	89
5.3 Oficina de <i>memes</i>	101
5.4 Oficina de <i>stop motion</i>	115
5.5 Oficina de encerramento	133
5.6. As produções dos estudantes e a internet	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	145
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO	149
ANEXOS	151
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO	151

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa atravessa as tradicionais fronteiras impostas pelo sistema de ensino, pois compreende-se que há uma ampliação da circulação e múltipla autoria de práticas comunicativas que acontecem para além dos muros da escola. Estas envolvem outras experiências de aprendizagem que não são tipicamente vistas como parte do conhecimento escolar.

A aprendizagem escolar não está restrita ao espaço da instituição, podendo também ampliar-se e difundir-se em diferentes espaços e tempos. Nesse contexto, os jovens participam e interagem na contemporaneidade de uma multiplicidade de discursos, assumindo um papel ativista, autoral, criando alternativas políticas de trabalho e de educação (FEIXA, 2016). Porém, a escola possui dificuldade em dialogar com essas aprendizagens que acontecem fora dos seus espaços formais.

A aproximação da escola com as interfaces digitais poderia resultar em uma ampliação das práticas comunicativas dos alunos, como a apropriação de novos elementos visuais e interativos, tais como hipertexto, infográficos interativos, *vlogs* e vídeos com os quais as atividades da escola secundária e a cultura juvenil pudessem estar associadas. Feixa (2016) faz referência ao pedagogo Gustav Wyneken ao afirmar que a escola deveria estar aberta para a cidade e oportunizar aos jovens a possibilidade de aprender criando, desenvolvendo o conceito de comunidade escolar livre.

O modelo de educação de sequência linear dos conteúdos, transmissão unidirecional de saberes, com foco na figura do professor, enfrenta um descompasso evidente com o modelo de comunicação emergente, possibilitado pelo uso das tecnologias digitais (SILVA, 2010). Percebemos um cenário de modificação das salas de aula tradicionais, associadas ao baixo nível de participação dos alunos, para um modelo baseado na comunicação e interatividade.

Compreendemos que existem outras formas de vivenciar processos de aprendizagem que têm sido desconsiderados pela escola. Por outro lado, jovens conectados têm assumido a tarefa de se educar e pensar politicamente os novos tempos, criando alternativas, caminhos e metodologias que reclamam seu lugar na vida moderna. O que acontece hoje fora da escola tem uma dimensão educativa por vezes mais significativa do que acontece no interior delas.

A comunicação *todos-todos* (LEMOS, 2007) – em que todos são participantes como autores e coautores de conteúdos – constitui essa nova dimensão educativa e revela que um modelo de comunicação de fluxo unidirecional, a partir de um único polo detentor dos saberes a serem transmitidos, está em superação.

Assim, oportunizar a criação e a autoria dos jovens torna-se um desafio para a escola atual, que deve transformar processos formativos centrados na linearidade em espaços de criação e ativismo. Compreendemos que as práticas comunicativas no contexto da cibercultura têm uma dimensão educativa e que essas práticas, para além dos muros da escola, poderiam inspirar respostas pedagógicas mais próximas das vivências atuais dos alunos.

Podemos associar essa dimensão autoral das juventudes à cultura *hacker*, elemento central da cibercultura, em que há em comum a liberdade de criação e a emergente apropriação das tecnologias digitais com a criação de novas narrativas com fins políticos, disseminadas por meio das redes de forma colaborativa. O modelo de aprendizagem *hacker*, em que o conhecimento de um indivíduo ensina a outros e que a aprendizagem é perseguida com paixão e entusiasmo (HIMANEN, 2001), demonstra um contraponto entre as escolas tradicionais e o ritmo em que a aprendizagem se processa nesses locais.

Entre as características da cultura *hacker* figuram a liberdade, a criatividade e a autoria (HIMANEN, 2001), sendo os *hackers* definidos como entusiastas que concretizam suas ideias, trabalham no ritmo livre e têm o desejo de criar algo de valor para a comunidade.

O ciberespaço disponibilizou interfaces autorais em rede e possibilitou a linguagem como uma leitura da realidade traduzida para o digital (LEMOS 2007). Criou um potencial comunicativo que não se traduz pela negação da escrita, mas por seu prolongamento por meio dos *links*. Democratizando a relação dos sujeitos com a informação, o ciberespaço tornou possível a interação e a participação à autoria.

A liberação do polo da emissão na cibercultura permitiu o surgimento de muitas possibilidades e diferentes modos de interagir com o uso da linguagem, permitindo que jovens produzam vídeos, *blogs* e *vlogs* demonstrando que as tecnologias digitais formam um novo paradigma, menos centrado no uso do texto impresso e mais conectado com a multimodalidade presente nas tecnologias digitais.

Assim, se a cultura muda na contemporaneidade, a aprendizagem, incluindo a produção de textos e a capacidade de leitura, também têm sido alteradas. A participação e a função social da escrita estão permeadas de significados, são moldadas pelas transformações sociais que vivenciamos. É preciso atentar para as relações entre diversas linguagens e o

potencial de comunicação e divulgação de textos, o qual atualmente é possível particularmente com o uso das tecnologias digitais.

Dessa forma, refletir sobre o campo teórico dos multiletramentos (*NEW LONDON GROUP*, 1996) impõe reconhecer a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural. Vivemos o momento das linguagens híbridas, um amalgama formado por ditos populares, expressões de massa, termos eruditos. As produções culturais comunicativas em circulação são um conjunto de textos híbridos associados a diferentes letramentos.

É nesse contexto de possibilidades que utilizamos o termo *multiletramento*, que pode ser, de acordo com Rojo (2013), baseado em diversas hipermídias de áudio, como rádio (*blog*), (*fan*) clipes; de design de animações, games, arte digital; de vídeo, como *videoblogs*, *mashups*; de fotos – como *fotolog* –, animações; e podem ser baseados em práticas e formatos associados a redes sociais como *Facebook*, *Google+* e *Twitter*. Podem, ainda, ter a forma e os conteúdos de hipercontos, poemas visuais ou digitais, *fanfics*, *blogs*, envolvendo múltiplas autorias.

Considerando a prática pedagógica no contexto das tecnologias digitais, faz-se necessário reconhecer o caráter do multiletramento, que compreendem a pluralidade e a diversidade culturais tão presentes fora da escola nas diversas maneiras de comunicação e na pluralidade de visões e percepções circulantes no ciberespaço.

A proposta de pesquisa deste trabalho dialoga com o campo teórico dos multiletramentos, em que um novo tipo de pedagogia é forjado para orientar a produção crítica de mensagens com os novos modos de significação (COPE; KALANTZIS, 2009) em que a linguagem está ligada à construção de significados. A noção de texto foi ampliada, pode adquirir vários formatos e estar relacionado com o visual, o espacial, o comportamental, sendo um recurso de representação dinâmico constantemente moldado em práticas culturais.

Diante das múltiplas possibilidades de letramentos e da diversidade de interesses que estes podem suscitar nos estudantes, compreendemos que a escola deveria se abrir mais a esses multiletramento. Compreendemos, também, que existem outras potencialidades pedagógicas presentes no ciberespaço que interferem em uma nova forma de mediação pedagógica, na qual os sujeitos podem constituir-se criadores que estabelecem redes para trocar e aprofundar saberes de forma crítica, colaborativa e autônoma.

A proposta da referida investigação motivou-se pela percepção do uso das tecnologias digitais pela sociedade, de forma a alterar os relacionamentos, os comportamentos e as formas de comunicação, “[...] fazendo surgir uma nova cultura e um novo modelo de

sociedade” (KENSKI 2003, p. 23). Essas transformações – com uma dimensão educativa – estão presentes na sociedade de modo geral, mas a escola parece não ser afetada por isso.

As interfaces comunicativas no contexto da cibercultura são a garantia de um espaço para autoria, para a circulação do discurso, responsáveis por desenvolver novas práticas de letramento: o multiletramento. Planejamos aprofundar nessa pesquisa a análise sobre práticas de multiletramentos nas culturas juvenis de estudantes com faixa etária de 13 a 15 anos, buscando observar na autoria dos estudantes suas múltiplas linguagens ao se comunicarem.

Nossa trajetória profissional iniciou-se há dez anos, na educação básica, especialmente na instituição pública como professora nos anos iniciais, primeiro no município de Caucaia e recentemente em Fortaleza. A escola em que atuamos em Fortaleza é situada na mesma região da escola pesquisada o que nos coloca dentro do contexto vivenciado pelos estudantes. Essa condição amplia as possibilidades de análise e compreensão de um dos acontecimentos mais marcantes, a saber, a violência, um elemento contextual vivenciado com frequência naquela região.

Experientiamos na escola em que lecionamos uma perseguição policial que envolveu troca tiros, dentro do estacionamento da escola, no momento da chegada dos alunos e professores. Uma situação que seria imprevisível dentro de um espaço educacional, mas que nesse contexto foi possível considerando as frequentes intervenções policiais no local.

Nossas vivências na escola demonstraram um afastamento da instituição com relação ao uso das tecnologias digitais. O planejamento das diversas atividades na escola não contempla o uso de tecnologias digitais, dentro de propostas que explorem o potencial desses recursos para o desenvolvimento da aprendizagem. Os escassos artefatos digitais que a escola possui como a lousa digital, são subutilizados, apenas para transmitir vídeos.

Os programas que envolviam o uso de tecnologias digitais na escola foram suspensos. Os laboratórios de informática deixaram de existir e deram lugar a novas salas de aula. Os computadores em sua maioria necessitam de manutenção, o que inviabiliza o trabalho com esses materiais.

O que observamos na escola são práticas que não consideram o rápido desenvolvimento das tecnologias digitais e a apropriação dos estudantes sobre esses recursos. Essa observação se dá por meio do relato dos estudantes sobre o uso de *games*, sobre vídeos e canais no *yotube*, sobre o uso de redes sociais para as mais diferentes atividades. Demonstrando como esses recursos estão presentes em seu cotidiano.

Foi a partir da percepção sobre as práticas cotidianas dos estudantes que desenvolvemos nossa pesquisa. A partir uma observação que considera que as práticas pedagógicas podem ser potencializadas pelo uso de tecnologias digitais. Que há uma motivação no uso desses artefatos pelos estudantes que poderiam inspirar ideias no contexto educativo

Assim, na pesquisa buscamos compreender como os jovens, interagindo com artefatos digitais, vivenciavam os multiletramentos. Quais experiências poderiam ser desenvolvidas com base na criatividade e na autoria dos jovens fora do currículo tradicional da escola?

Procuramos, nesse estudo, desenvolver e analisar a criação de um espaço formativo, tendo como sujeitos um grupo de jovens do contraturno escolar no qual eles puderam refletir sobre as possibilidades em ir além dos processos técnicos, usando conhecimentos e habilidades em tecnologias digitais para criar conteúdos e narrativas utilizando diversas linguagens, múltiplas linguagens. Essa vivência foi trabalhada de modo a tornar possível, analisar questões levantadas pelo referencial teórico.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi investigar práticas de multiletramentos de um grupo de jovens mediadas pelas tecnologias digitais no contexto de uma formação oferecida a eles no contraturno escolar localizada em uma região periférica da cidade. Assim, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Documentar e analisar as práticas de multiletramentos dos integrantes do grupo durante a formação.
- Compreender como se deu a autoria dos estudantes no contexto em que estão situados, durante o desenvolvimento de um projeto de formação mediado por tecnologias digitais.

Sendo assim, para trabalhar as múltiplas linguagens e a relação com o espaço escolar aprofundamos o campo conceitual do multiletramento na formulação de uma prática formativa como oficinas, buscando uma compreensão prática de conceitos na experiência dos alunos participantes.

No segundo capítulo, após as considerações feitas neste capítulo introdutório, aprofundamos os princípios teóricos do multiletramento como multimodalidade e multiculturalidade. Que trata sobre uma educação centrada na negociação das diferenças e que se contrapõe as práticas de educação convencionais.

No terceiro capítulo, definimos culturas juvenis e algumas categorias que são relevantes no contexto dos pesquisados, como a periferia, práticas de violência e drogas

ilícitas. Ainda sobre juventude, apresentamos o conceito de culturas juvenis e como elas podem ser tecidos pelo uso de tecnologias digitais por meio de práticas sociais de escrita.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia utilizada. Uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfica, de forma que detalhamos as pessoas, o local, as conversas e a observação do comportamento dos participantes. Utilizamos ferramentas para a coleta de dados como notas de campo, gravação de áudio e vídeo.

No quinto capítulo, evidenciamos um relato sobre a experiência formativa. Com a demonstração de cada uma das oficinas ministradas. Contextualizamos o lugar, e os participantes da pesquisa. Analisamos os dados documentados e os elementos trabalhados no referencial teórico. Tecendo relações entre o campo conceitual e a vivência prática dos alunos acerca dos multiletramentos.

O percurso teórico e prático (oficinas) nos possibilitou tecer considerações acerca das práticas de multiletramento entre os participantes da pesquisa. Que envolvem um olhar em práticas comunicacionais que se estabelecem fora da escola, que poderiam repercutir sobre as práticas pedagógicas nas instituições de ensino. O campo conceitual do multiletramento surge como uma alternativa ao currículo forjada em práticas limitadas aos conteúdos impressos, que poderiam significar a escola para os jovens e torná-la um lugar de pertencimento.

2 NOVOS LETRAMENTOS

Buscamos o sentido do letramento e a origem da palavra para compreender como as práticas sociais são responsáveis pela formação de sujeitos letrados. Soares (1999) esclarece que letramento não é uma palavra recente em nosso vocabulário, é considerado um vocábulo antigo e antiquado, que remete ao verbo letrar. A autora revela que letramento com o sentido em que se apresenta na atualidade foi uma palavra de língua inglesa, *literacy*, traduzida para o português como letramento ou literacia. Assim, é necessário compreender o sentido que o vocábulo adquire na língua inglesa.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. [...] No Webster`s Dictionary, *literacy* tem a acepção de ‘the condition of being literate’ a condição de ser literate [...]. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler ou escrever. (SOARES, 1999, p. 17)

Soares (1999) afirma que nesse conceito estão implícitas as consequências que as práticas de leitura e escrita trazem para os sujeitos letrados nas dimensões social, cultural, econômica e política. “[...] adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição” (SOARES, 1999, p. 18).

Os letramentos como práticas sociais demonstram que não se trata apenas de um processo de decodificação de palavras, pois o sujeito que não se apropriou do letramento não pode exercer em plenitude seus direitos de cidadão.

O termo alfabetização (no Brasil) designava as pessoas que haviam se apropriado do processo de decodificação de palavras; não havia a preocupação em saber se essas pessoas estavam aptas a participar ativamente das práticas sociais através dos diversos usos da linguagem em contextos diversos.

Atualmente, vivemos uma nova realidade social (SOARES, 1999), e não basta apenas saber ler e escrever. Com o rápido desenvolvimento das tecnologias digitais e das novas práticas de leitura e escrita que esses meios podem suscitar, surge também o novo termo multiletramento.

O multiletramento envolve duas dimensões, por um lado uma dimensão técnica (digital), e por outro a formação de um novo *ethos*, como prática social. Lankshear e Knobel (2007) afirmam que novos letramentos serão realmente inovadores quando envolverem um novo *ethos*. A esse respeito os autores esclarecem que novos letramentos não se limitam a

uma questão técnica, isso porque é possível se utilizar novas tecnologias para reproduzir práticas de letramento tradicionais no registro da “antiga alfabetização”. Essas novas práticas de letramento estão ligadas a um novo *ethos*, como um novo sentido a partir do uso de tecnologias digitais.

Pensamos que o que é fundamental para os novos letramentos não é o fato de que agora podemos “pesquisar informações on-line” ou escrever ensaios usando um processador de texto em vez de uma caneta ou máquina de escrever, ou mesmo que possamos misturar música com *software* sofisticado [...], mas sim, eles mobilizam tipos de valores, prioridades e sensibilidades muito diferentes do que os letramentos com as quais estamos familiarizados. O significado do novo material técnico tem principalmente a ver com a forma como permite às pessoas construir e participar de práticas de letramentos que envolvam diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos. (LANKSHER; KNOBEL, 2007, p. 7).

Assim, novos letramentos são compreendidos dentro de uma perspectiva sociocultural. A ideia é reforçada por Maia (2013, p. 66) quando diz que “um novo letramento que envolva tecnologia de ponta, mas que não coloque em prática uma nova forma de ação, não pode ser considerado um novo letramento”.

Para Lima (2015), letramento refere-se à prática social. Assim, analisar o discurso é investigar como os sujeitos representam, refletem e constroem suas identidades no mundo. De acordo com Gee (1996), é uma maneira socialmente reconhecida de usar a linguagem. Podemos ser identificados e reconhecidos a partir de um discurso, somos definidos pela forma como estamos usando a linguagem, assim, a linguagem é a dimensão do discurso.

Novos letramentos, como práticas sociais, são marcados por intensa participação das pessoas nas mídias digitais, que têm como característica um “[...] espaço aberto, fluido e contínuo” (MAIA, 2013, p. 67). Uma palavra pode permitir acesso a diversos repositórios, serviços e redes que são distribuídos no espaço e no tempo, capazes de facilitar o acesso a diversas pessoas em larga escala, de maneira a contribuir de forma colaborativa (KNOBEL, 2015).

Knobel (2015) acrescenta, ainda, que, nos novos letramentos, os conhecimentos dos outros são valorizados pelo grupo, o qual reconhece e julga a qualidade de uma produção, que não deve passar necessariamente por especialistas. Por meio das tecnologias digitais, letramentos locais podem ser tornar globais pela capacidade ampla de divulgação (MAIA, 2013), dando voz a diversos grupos antes marginalizados ou excluídos.

Leitura e escrita em uma perspectiva sociocultural só fazem sentido dentro de um contexto social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Desse modo, investigar uma linguagem é pesquisar as práticas que a ela está relacionada, aos sujeitos que estão imersos e que

participam daquele contexto. A linguagem é situada, tem um sentido dado pelo contexto, ainda que seja uma linguagem oral, escrita ou multimodal.

2.1 A pedagogia dos multiletramentos

A alfabetização¹ tem sido um dos objetivos centrais da educação primária, considerada como um fator-chave para o crescimento econômico de um país, encontrando na escola um meio possível para a superação das desigualdades sociais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), concluiu que a alfabetização é sinônimo de educação, e que a partir dela será possível atingir a realização plena do ser humano.

Com base na Conferência de Educação para Todos, o Brasil traçou metas no Plano Nacional de Educação que se traduzem em grandes desafios para a educação brasileira, como metodologias, avaliações, classificação e ranqueamento de escolas e estudantes.

O País possui grandes desafios na busca de suplantar as dificuldades no campo da educação e na superação das desigualdades sociais. A complexa realidade da escola e os resultados das avaliações justificam repensar os fundamentos da pedagogia dos letramentos.

A dimensão letrada como uma habilidade importante para a vida, para a comunicação e construção cultural, algumas vezes se depara com práticas padronizadas, limitadas aos meios impressos e a modos de compreensão do que seja aprendizagem da língua, configurando-se em uma compreensão muito estreita do que seja alfabetização. Foi com a tentativa de ampliar o sentido de letramento, de expandir o sentido de leitura e escrita que se forjou o termo multiletramento.

Para Knobel (2015), letramento não é um sistema estático, pois as formas mudam de acordo com o contexto em que estão envolvidas, sendo socialmente estabelecidas. Assim, letramento é uma prática social. Dessa forma, páginas eletrônicas, mensagens de texto em celulares e *emoticons* têm seus conjuntos de regras e convenções construídos socialmente e culturalmente, seja por meio das interações sociais entre os sujeitos, seja destes com os artefatos e as interfaces tecnológicas (ELGHE e BLOMMAERT, 2014; KNOBEL e LANKSHEAR, 2007 *apud* KNOBEL, 2015). São novas práticas de letramento –

¹ O termo alfabetização é compreendido neste trabalho como o ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras.

multiletramento – baseadas em novas práticas sociais e culturais mediadas pelo uso de tecnologias digitais.

Pensando sobre essas novas práticas de letramento – o multiletramento –, um grupo de pesquisadores de países de língua inglesa, Austrália, Estados Unidos e Grã-Bretanha, reuniram-se em New London, nos Estados Unidos, em 1994, para discutir a pedagogia de alfabetização. O encontro se deu na tentativa de ampliar essa concepção, buscando incluir a multiplicidade da linguagem e alterar as formas tradicionais da pedagogia para o contexto de uma sociedade diversificada, compreendendo que o social, ao se apropriar do tecnológico, ampliou as possibilidades de autoria e circulação de textos.

A prática baseada em linguagens tradicionais é criticada pelo grupo como mera alfabetização, como “[...] um projeto cuidadosamente restrito a regras de linguagem formalizadas, monolíngues, monoculturais e governamentais” (*NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 01). O contexto atual de aprendizagem pode ser ampliado, e o uso de artefatos digitais pode promover mudanças nas práticas sociais de usos da linguagem e da escrita.

Dessa forma, o grupo forjou o termo multiletramento, o qual envolve duas dimensões: multiplicidade de canais de comunicação – possibilitado pelo avanço das tecnologias digitais e crescente diversidade cultural – e linguística. Estendendo a ideia de letramento e levando em conta a variedade crescente de formas de textos, a multimodalidade está associada às tecnologias de multimídia.

A análise das diferenças é uma das questões principais levantadas pelo grupo. Lidar com as diferenças linguísticas e culturais proporcionada pelo aumento da diversidade local promovida pela globalização e a ampla conectividade permitida pelo avanço das tecnologias tornou-se algo central nas discussões do grupo.

Hall (2011) reforça essa ideia ao afirmar que uma mudança estrutural está transformando as sociedades no final do século XX, ao falar sobre uma fragmentação cultural, de classe, de gênero, de etnia, raça e nacionalidade, que no passado fornecia sólidas localizações para os indivíduos sociais. Assim, o grupo de pesquisadores questiona como os educadores devem lidar com as diferenças, para que estas não se tornem barreiras para o sucesso educativo.

Qual é a educação apropriada para as mulheres, para os povos indígenas, para os imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos fora do padrão? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos da diversidade local e conectividade global? (*NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 02).

Os dez pesquisadores conhecidos como *New London Group* (1996) forjaram o termo multiletramento por meio de um manifesto. Eles argumentavam que os conteúdos necessários à aprendizagem estavam mudando, que o ambiente de comunicação também estava em crescente transformação. Não havia uma língua padrão a ser ensinada. O discurso apresentava diferenças, a linguagem se adaptava aos diferentes contextos (COPE; KALANTZIS, 2009) em uma comunicação que se constituía socialmente, podendo ser observada por meio de grupos profissionais, étnicos e de interesse.

A pedagogia do multiletramento ampliou o sentido de alfabetização e criticou as formas tradicionais de letramento, bem como as práticas pedagógicas limitadas a um sistema de letramento padronizado. No multiletramento, o uso da linguagem está centrado em um processo amplo e dinâmico, forjado dentro de contextos culturais. (COPE; KALANTZIS, 2009). Nessa pedagogia, os estudantes devem ver a si mesmos como sujeitos ativos no processo de mudança social. (COPE; KALANTZIS, 2009). Suas singularidades e multiplicidades são como um saber trazido para a escola.

Assim, posicionam o estudante como construtor ativo do conhecimento e desmistifica o senso de autoridade típico da educação tradicional em que o professor é o detentor dos saberes (INSTITUTO OI FUTURO, 2015). Dentro dessa perspectiva, há um desafio para a escola, a qual deve ser um espaço aberto ao reconhecimento das aprendizagens que cada estudante traz consigo.

Em concordância com esse posicionamento de educação, Freire (1974) denuncia uma educação bancária que nos faz refletir sobre o que significa educar, falando de uma educação que é reprodutora do saber. O termo “bancária” se origina da prática de se depositar o conhecimento como se os estudantes fossem recipientes a serem preenchidos. Uma educação permeada por autoritarismo, em que não há lugar para criação, para a autoria. Encontram-se aí, portanto, as raízes das práticas escolares de caráter normalizador, regulador, que privilegia as formas escriturais. Na leitura e na produção de textos não são exploradas outras linguagens, seu caráter multimodal, que estão efetivamente em uso.

Assim, o *New Lond Grup* (1996), apresentou um campo conceitual com caminhos para a superação desse tipo de educação (bancária) que ainda perpassa algumas práticas educativas. Para detalhar o manifesto, o grupo aprofundou as questões do “porquê”, “o quê” e o “como” da pedagogia do multiletramento.

2.1.1 “O porquê” do multiletramento

A educação ganhou maior relevância econômica ao longo dos últimos anos. Adquiriu centralidade nas discussões em torno da sua função social, em supostamente garantir os meios necessários para o sucesso na vida adulta.

Seja para o discurso da equidade, usado como princípio da equivalência, de que todos têm oportunidades iguais; seja para o discurso da igualdade que defende que a educação deve ser igual para todos (COPE; KALANTZIS, 2009). Sob essas duas abordagens no campo social, o que observamos é um interesse, embora que distante, em reduzir as desigualdades educacionais com políticas públicas que visam corrigir as disparidades que perpassam o sistema educacional.

Diante disso, qual o papel da alfabetização “[...] na sociedade do conhecimento ou mesmo investimento na economia do conhecimento”? (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 05). Por conta dessa centralidade do aspecto educacional, o manifesto apresenta algumas mudanças que se refletem sobre a vida dos trabalhadores, do cidadão e das pessoas, considerando que cada aprendente é representante de diferentes mundos de vida. As transformações atuam nessas três dimensões, nas quais detalhamos o contexto em que essas mudanças são realizadas.

A transformação na vida profissional é marcada pelo crescimento econômico global, fazendo surgir novas atividades de negócios, novas relações de trabalho em que as tradicionais estruturas hierárquicas – de produção em massa e de divisão do trabalho – estão sendo substituídas por uma redução na hierarquia, na formação de trabalhadores polivalentes (NEW LONDON GROUP, 1996). Dentro desse contexto, a escola como ambiente de formação de um trabalhador passivamente disciplinado não atende aos anseios da nova economia, a qual anseia por um trabalhador polivalente, flexível, com um repertório de atividades cada vez mais amplo (COPE; KALANTZIS, 2009). Tais características influenciam tanto na produção quanto no aumento dos salários e no progresso econômico.

Com uma nova vida profissional, surgem também novas linguagens, apontada pelo *New London Group* como consequência do uso de novas tecnologias, novos modos de interação. Essa nova linguagem coloca sobre a educação uma necessidade de repensar suas práticas, a fim de fazer frente às mudanças na esfera profissional.

Os jovens da geração atual desafiam as rotinas tradicionais relacionadas aos processos de aprendizagem. Eles não são aqueles que apenas escutam passivamente, eles

podem construir narrativas, sentidos em espaços múltiplos, mediados pelo uso de tecnologias digitais porque estão inseridos em outras formas de linguagem.

O grupo de pesquisadores, apesar de refletir sobre a inevitável mudança no âmbito educacional, também apresenta a necessidade de refletir criticamente sobre essas transformações, para não incorrer no perigo de ter os discursos orientados para o mercado.

O capitalismo rápido orienta para a inovação e a criatividade, apresentando a necessidade de novas possibilidades educacionais, as quais também podem ser tomadas como um novo sistema de controle e exploração.

No sentido positivo, por exemplo, a ênfase na inovação e criatividade podem se encaixar bem com uma pedagogia que vê a linguagem e outros modos de representação tão dinâmicos e constantemente sendo refeitos por criadores de significado em variados contextos. No entanto, pode muito bem ser que teorias e práticas voltadas ao mercado, apesar de parecerem humanas, nunca irão incluir genuinamente uma visão de sucesso significativo para todos os alunos. (*NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 08).

Proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades para o acesso a novas formas de trabalho implica negociar criticamente as condições de vida profissional (*NEW LONDON GROUP*, 1996) ao assumir uma posição ativista, fazer escolhas, se posicionar criticamente no seu percurso profissional.

Neste caso, uma pedagogia dos multiletramentos pode ir um pouco além para ajudar a criar condições de compreensão crítica dos discursos de trabalho e poder, um tipo de conhecimento a partir do qual novas, e mais genuinamente produtivas e igualitárias, condições de trabalho possam emergir. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 08).

As mudanças no mundo do trabalho também se refletem no âmbito da cidadania, o liberalismo econômico, a política de privatização, as transformações nas instituições públicas, de forma que estas tendem a operar de acordo com uma lógica de mercado, estabelecendo uma política de não intervenção do estado na economia, culminando com o enfraquecimento da cidadania.

Nesse sentido, a escola, com o encolhimento do sistema estatal, passa a ser administrada como empresa e a educação é concebida como uma mercadoria (COPE; KALANTZIS, 2009) que deve formar uma sociedade adequada ao sistema econômico, defendendo que estados reduzidos oferecem mais liberdade aos seus cidadãos, e isso se reflete nas práticas educacionais.

Seu papel está sendo reduzindo ao básico do básico – alfabetização como fonética e numeracia como procedimentos algorítmicos – no pressuposto de que o mercado pode fazer o resto por aqueles que podem pagar as mensalidades e encontrar um valor para seu dinheiro (COPE; KALANTZIS, 2009, p.8).

Sobre essas práticas de letramento presentes na educação básica brasileira, destacam-se o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). De acordo com Melo (2015), o programa limita-se à técnica de ler e escrever. As propostas pedagógicas são restritas à utilização de textos de circulação social dissecados em partes menores para se trabalhar método fônico, como sílabas, letras e desenvolver uma consciência fonológica.

A formação dos professores está vinculada ao aperfeiçoamento técnico. Sendo esse um executor de programas governamentais e que deve se responsabilizar por atingir os índices educacionais impostos pelas avaliações nacionais.

Diante do exposto, a aprendizagem fica limitada a escrita de textos de caráter escritural, perspectivas como multimodalidade e a autoria, não são consideradas dentro do programa.

Nesse sentido, a formação dentro de um sistema pós-fordista multicapitado e autônomo, flexível e adaptável às situações de mudança fica prejudicado se considerarmos o tipo de educação recebida.

O grupo revistou o manifesto do multiletramento dez anos depois e apresentou algumas perspectivas na formação da sociedade, quando considerados os usos e a mediação das tecnologias digitais. O grupo apresenta uma tendência ao surgimento de estruturas autogovernáveis na sociedade civil como uma alternativa ao sistema financeiro como a *World Wide Web Consortium*², e aponta para uma sociedade que assumia o controle, desenvolvendo um tipo diferente de cidadania em que as pessoas poderiam apresentar autogoverno em diferentes comunidades de suas vidas (COPE; KALANTZIS, 2009), seja no âmbito do trabalho, nos bairros em associações de moradores ou em grupos de afinidade. Com isso, promovem um tipo de ativismo que seria uma base contra o neoliberalismo. Essa tendência

² O *World Wide Web Consortium* é a principal organização de padronização da *World Wide Web*. Consiste em um consórcio internacional com quase 400 membros, agrega empresas, órgãos governamentais e organizações independentes com a finalidade de estabelecer padrões para a criação e a interpretação de conteúdos para a web (WIKIPEDIA, 2016).

pode ser apoiada por tecnologias digitais, já que seu sucesso, a curto ou longo prazo, depende de estratégias que podem ser mediadas por interfaces nas redes.

Nesse sentido, a pedagogia do multiletramento:

[...] sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos alunos como agentes em seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir com si próprios, bem como negociar as diferenças entre uma comunidade e outra” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 09).

Esse papel de agência dos estudantes é conceituado como a “capacidade dos atores de moldar criticamente as circunstâncias em que eles vivem” Emirbayer e Mische (1998, p. 965). Que impulsionados pelo desenvolvimento de uma inteligência refletiva agem dentro de determinado contexto com uma intervenção criativa e reflexiva. (EMIRBAYER e MISCHÉ, 1998).

Corroborando com essas ideias Dieb (2014) defende o agente como:

ator e sujeito, que desenvolve sua capacidade de movimentar-se e de comunicar-se dentro da estrutura de um campo de relações sociais, no qual ele se encontra situado, elaborando seus modos de ser e de estar nesse espaço de relações, podendo sempre, a partir de suas intenções e vontades, tentar a reconfiguração das estruturas de pensamento e de ação por ele recebidas para elaborar estratégias de ações futuras.(p.763).

Consideramos que essa noção de agência está associada a um princípio de cidadania, articulado pelo campo conceitual do multiletramento. Uma cidadania ativa e de negociação das diferenças que contribuem para a formação da personalidade.

Nesse contexto de formação cidadã, questões como a diversidade devem ser consideradas. Na velha ordem, os estados intervencionistas do século XIX e XX tinham a escola como meio de padronizar as línguas nacionais e impor normas nacionais sobre as diferenças (*NEW LONDON GROUP*, 1996). A escola tinha a função de padronizar a língua e as identidades; com a nova ordem econômica, o papel da escola foi modificado de forma fundamental. Tratar sobre a diversidade cultural e linguística é uma questão central no âmbito educativo.

A diversidade local e conectividade global significa não só que não pode haver nenhum padrão; também significa que a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é a negociação de dialetos regionais, étnicos ou baseados em classes; variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos transculturais híbridos; códigos mudando muitas vezes para ser encontrados dentro de um texto entre diferentes línguas, dialetos ou registros; diversos significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais. (*NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 10).

Ao invés de uma cultura padrão, é necessário negociar com as diferenças, abrir espaço para o pluralismo cívico e linguístico e ampliar a noção de cidadania (*NEW LONDON GROUP*, 1996). As diferenças de identidade, gênero, etnia, geração e orientação sexual são demandas significativas dentro do nosso contexto atual; se não há um padrão nacional, é necessário negociar com as diversas manifestações emergentes. A noção de uma identidade coletiva disseminada pelos meios de massa perde espaço para uma crescente divergência de discursos, subculturas e especializados.

De acordo com Rojo (2013, p.17) “as culturas são híbridas, dinâmicas e abertas à perpétua transformação em movimento. Não são, portanto, definidas e categorizáveis por marcas essencializadas”. Nesse sentido, não há categorias estanques de sociedade, mas uma diversificação de identidades e discursos, uma fragmentação do sujeito que precisa ser considerado no âmbito educacional, questão defendida pelo campo conceitual do multiletramento. A escola precisa desenvolver a habilidade de negociação com a diversidade. Rojo (2013) também afirma que é necessário construir uma interação entre as múltiplas linguagens extraescolares e as formas escriturais existentes na escola. Na busca por sentido, por significação.

As culturas dos estudantes precisam ser levadas em consideração na construção de sentidos pela escola. Comumente, o que observamos nas práticas escolares são atividades cristalizadas. Professores que fazem uso do mesmo plano de aula e da mesma metodologia durante anos, alegando estar ensinando na mesma etapa ou série escolar. Sem considerar que os estudantes não são os mesmos e que cada aluno carrega consigo a sua história e cultura que foi construída ao longo das suas vivências.

Por outro lado, fora da escola, no contexto da cibercultura a sociedade da diversidade ganha espaço na construção de novas narrativas, na qual o uso de tecnologias digitais permite determinar ou, no mínimo, influenciar o fim da história. Não são apenas expectadores, são atores, usuários, autores e coautores de conteúdos. A liberalização do polo emissor (LEMOS, 2007) permitiu a construção e compartilhamento de novos discursos, por vezes distantes de práticas homogeneizadoras, mas que se apresentam como um contraponto às condutas normalizadoras.

Sobre os novos discursos, a ordem do discurso, contemplado no campo conceitual do multiletramento, Fairclough conceitua:

O discurso como parte da atividade social constitui os gêneros discursivos. Gêneros são formas diversas de agir, de produzir vida social, no modo semiótico. [...] O discurso na representação e na autorrepresentação das práticas sociais constitui discursos (note a diferença entre ‘discurso’, nome abstrato e ‘discurso(s)’, nome comum). Os discursos são representações diversas da vida social que são posicionadas inerentemente – os atores sociais, posicionados de forma diferente, veem e representam a vida social de diferentes formas em diferentes discursos. [...] Finalmente, o discurso como parte das formas de ser constitui estilos – por exemplo, os estilos de gerentes comerciais, ou de líderes políticos. (FAIRCLOUGH 2012 *apud* LIMA 2015, p. 25).

A ordem do discurso tem uma organização e circulação dada pela dimensão social. Os meios digitais permitiram a circulação de diversos discursos, em que cada voz tem sua posição própria no mundo e elas podem vir de todos os lugares, de diversos estratos sociais, diferentes identidades, posições políticas e ideológicas. Que podem se fundir em novos discursos, ou, pelo menos, estabelecer a necessidade da negociação das diferenças. Algo importante para o campo conceitual do multiletramento.

Martins (2014) afirma que esses discursos polifônicos podem não estar em concordância, mas em disputa.

Um exemplo é o caso dos artigos da Wikipédia, em que diferentes pontos de vista negociam o conteúdo final. Na maioria das vezes essa negociação é possível; em outros pontos mais polêmicos, a discussão se torna interminável, o que levou os administradores da enciclopédia a centralizar a edição de vários verbetes desse tipo por meio da criação de páginas protegidas. (MARTINS, 2014, 53).

Outro exemplo são as publicações nas interfaces sociais como o *Facebook*. Em que uma publicação pode receber diversos comentários divergentes. Várias pessoas podem comentar a publicação, as interações acontecem por meio dos comentários. Cada ator tenta fazer prevalecer o seu conteúdo, sua opinião, mas não podem prevalecer sobre os demais, como as narrativas construídas pela mídia de massa. Essa é uma especificidade desse meio, é preciso participar do jogo da negociação das narrativas.

As tecnologias digitais abriram espaço para a afirmação e o fortalecimento de novas identidades, para a disputa e negociação das narrativas, para construção de novos discursos. Assim, as lógicas da antiga alfabetização são desafiadas por um novo ambiente de construção. A escola direcionada por essa antiga lógica desaponta os jovens em suas expectativas de engajamento e direcionamento de energias (COPE; KALANTZIS, 2009).

Desenvolver essas habilidades importantes para os modos de vida atuais requer novos domínios sobre o que seja formar para o trabalho, para a cidadania e para a personalidade. O sujeito habita em diversos âmbitos de vida, sendo assim, sua identidade é multifacetada. Dentro desse contexto,

[...] um dos objetivos fundamentais da pedagogia dos multiletramentos é criar as condições para a aprendizagem que apoiem o crescimento desse tipo de pessoa, uma pessoa confortável consigo mesma, bem como flexível o suficiente para colaborar e negociar com outros que são diferentes de si mesmos, a fim de forjar interesses comuns. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 11)

A sociedade passa a abrigar uma diversidade e flexibilidade que abrem, por meio das tecnologias digitais, diversas possibilidades de construção de narrativas e autoria, e essas condições trazem enormes possibilidades para o ensino e a aprendizagem, as quais não podem ser desconsideradas pela escola.

2.1.2 “O quê” do multiletramento

Dentro desse contexto de mudança social, o grupo busca apresentar “o quê” da pedagogia dos multiletramentos, introduzindo o conceito de *design*, “[...] em que ambos somos herdeiros de padrões e convenções de significado e, ao mesmo tempo projetistas ativos de significado” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 06).

Nesse percurso, há um processo dinâmico de transformação (COPE; KALANTZIS, 2009) em que criadores de significado, a partir de formas de representação encontradas, recriam e transformam sinais e significados.

Essa é uma mudança muito significativa, pois nas formas de alfabetização tradicionais, os estudantes são tidos como receptores e reprodutores de formas de representação estáveis e uniformes em que não há abertura para a mudança.

Esse é o diferencial da pedagogia dos multiletramentos, porque ela exige papel ativo do estudante na criação e construção de significados, propondo-se a ser uma pedagogia mais crítica e até emancipatória (COPE; KALANTZIS, 2009).

Nesse sentido, “[...] alfabetização não trata de habilidade e competência; tem como objetivo a criação de um tipo de pessoa, um *design* ativo de significado, com uma sensibilidade aberta às diferenças, mudanças e inovações” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 12). O processo de transformação ativo de formas de representação convencionais tem um potencial maior de gerar habilidades para um mundo diverso e em constante mudança.

Convém esclarecer o sentido de representação utilizado pelo manifesto. Para o grupo, representação é como a gramática ou um “cânone literário”. Esse conceito pode ser

substituído pela definição dinâmica de *design*, pois o termo expressa: projetos, construção, é um processo de representar.

O *New London Group* (1996) trabalha o *design* (*projeto*) de multiletramento sob três aspectos: *designs* Disponíveis; a Concepção; e o Redesenhado.

Designs disponíveis são representações e convenções padrão encontradas ou disponíveis. A construção de significado pode assumir diferentes modos (linguístico, auditivo, gestual), bem como de gênero e discurso (sendo a forma que um significado toma dentro de contexto social) (COPE; KALANTZIS, 2009). Nas antigas concepções de alfabetização, essas formas de representação e convenções eram limitadas a um padrão de linguagem escrita. Na compreensão dos multiletramentos, essas representações podem ser variáveis e dinâmicas, marcadas por uma profunda multimodalidade e diversidade de canais de comunicação possibilitados pelo uso de tecnologias digitais e pela multiculturalidade.

A pedagogia dos multiletramentos coloca a necessidade de que os vários domínios sejam abordados com questões abertas, sobre os significados que esses domínios assumem socialmente: como os significados conectam as pessoas envolvidas; no domínio ideológico: de que interesses os significados são distorcidos para servir; estrutural: como os significados são estruturados. (COPE; KALANTZIS, 2009). Há a tentativa de compreender como se dão os processos de representação, considerando que existe uma base cultural e situacional e que esses processos contêm uma natureza aberta e em constante mudança.

Assim, o objetivo da pedagogia dos multiletramentos é preparar os estudantes para desenvolver estratégias, para reconhecer o novo e as diversas formas em que ele se manifesta (COPE; KALANTZIS, 2009). Propondo experiências de aprendizagem e de construção de significados, esses processos acontecem a partir de representações disponíveis, que não são estáticas e imutáveis, mas que podem adquirir modos diversos.

A concepção é o ato de produzir significado a partir de *designs* disponíveis. Na concepção, o papel da agência do estudante e sua subjetividade são partes do processo mais importante (COPE; KALANTZIS, 2009). Não há multiletramento com a aquisição inerte de conteúdos, condição típica da antiga perspectiva de alfabetização.

O aluno *designer* usa as representações disponíveis que estão em seus domínios de ação. São representações que compõem seu passado, suas experiências, unindo-se no fazer interessado, motivado e dirigido. A concepção é uma expressão da identidade do indivíduo.

O criador de significado cria um novo *design*, uma expressão de sua voz, que se baseia na combinação única de recursos para a produção de significados, os códigos e convenções que vieram a ser encontrados em seus contextos e culturas. O

momento de concepção é o momento de transformação, de refazer o mundo, representando o mundo de novo. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 14)

Estudantes *designers* não são replicadores, mesmo que sua inspiração esteja baseada em representação padrão. “Imaginação e reapropriação criativa do mundo” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 14) estão no centro da concepção e é daí que surgem as aprendizagens. Na velha alfabetização, aprender estava ligado a uma visão de repetição, replicação e estabilidade.

O Redesenhado é o resultado da concepção de *designers* disponíveis. Novos designs são deixados no mundo social, disponíveis para a concepção e assim se vai mudando o Mundo. É nesse processo de transformação que se dá a aprendizagem. Este é um processo fundamental na teoria dos multiletramentos, a transformação e o *redesign*.

Para a pedagogia dos multiletramentos, a construção de significado não se limita ao texto escrito. As tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de modos de significação do que era possível no começo da modernidade em que havia o domínio do livro. A multimodalidade está relacionada ao visual, ao áudio, ao espacial.

No artigo manifesto, os pesquisadores identificaram seis elementos de design na construção de significado: design linguístico, design visual, design auditivo, design gestual, design espacial e o multimodal, que se relaciona com os outros cinco.

Reproduzimos o quadro elaborado pelo *New London Group* (1996) a seguir:

Quadro 1- Elementos de design de diferentes modos de significação

MULTIMODAL: Tais como os sistemas integrados de criação de significado em textos eletrônicos multimídia

MODO DE SIGNIFICAÇÃO	ALGUNS ELEMENTOS DE DESIGN
Design Linguístico	Elementos de significação linguística, incluindo: Maneiras; Vocabulário e Metáfora; Modalidade; Transitividade; Normalização de Processos; Estruturas de Informação; Relações de Coerência Local; Relações de Coerência Global.
Design de Áudio	Elementos que constituem: Música; Efeitos sonoros; etc.
Design Espacial	Elementos que constituem: Significados ecossistêmicos e

	geográficos; Significados arquitetônicos; etc.
Design Gestual	Elementos que constituem: Comportamento; Fisicalidade corporal; Gestos; Sensualidade; Sentimentos e afeição; Cinesiologia; Comunicação proxêmica; etc.
Design Visual	Elementos de significação visual, tais como: Cores; Perspectiva; Vetores; Colocação em primeiro e segundo plano; etc.

Fonte: *New London Group* (1996)

2.1.3 O “como” da pedagogia do multiletramento

A característica principal dos multiletramentos é a transformação. Longe de ser um sistema de aquisição de regras estáveis e transmissão de conteúdos, a pedagogia dos multiletramentos concebe a aprendizagem como um ato de criação, redesenho, como algo dinâmico, que se realiza dentro do contexto do estudante e que, portanto, considera sua diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2009).

Dentro dessa perspectiva transformadora, podemos advogar em favor da educação emancipadora, uma educação que indique caminhos para a melhoria no futuro. O uso de tecnologias digitais poderá ajudar a mediar processos de empoderamento e autoria.

A pedagogia dos multiletramentos identifica quatro dimensões da prática transformadora, ou atos pedagógicos, como processos de conhecimento. Descritos no tópico “[...] como da pedagogia do multiletramento” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.22), são o vivenciando, conceituando, analisando e aplicando.

O *vivenciando* está relacionado com o contexto em que os sujeitos estão inseridos. É o mundo das experimentações. O grupo traz o conceito de tecelagem pedagógica para afirmar que as experiências e aprendizagens construídas fora da escola precisam ser tecidas com as práticas escolares, como tecelagens culturais (COPE; KALANTZIS, 2009).

O *vivenciando* é a prática situada, é negociar os conhecimentos existentes na escola e as vivências e saberes dos estudantes. Rojo (2013) exemplifica essa prática:

Algo como chegar aos mecanismos poéticos da lírica e da épica pelo caminho do *rap*, do samba, ou do *funk*; a leitura do artigo de opinião e a compreensão crítica do debate político na TV pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente [...] chegar a química, pelo chá de erva-doce. (p. 18)

Deve-se vivenciar e refletir sobre conhecimentos e expressões que fazem sentido para o estudante, que lhe são significativos. Assim, os sujeitos trazem seus próprios interesses para a escola, que são diversos, mas fazem parte de suas vidas, e que, portanto, são significativos.

O *conceituando* não está ligado à ideia de conhecimento especializado e profundo. Na pedagogia dos multiletramentos, conceituação é um processo em que os estudantes se tornam conceituadores ativos. “Conceituação como teoria significa fazer generalizações e colocar os termos-chaves juntos a esquemas interpretativos. Os alunos constroem modelos, mentais, estruturas abstratas e esquemas disciplinares transferíveis.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 22). Assim, os estudantes são conceituadores e criadores ativos de significado.

A dimensão do *analizando* implica capacidade crítica, ser analítico e avaliativo (COPE; KALANTZIS, 2009), e ainda engloba dois conceitos: o de inferências dedutivas, estabelecendo relações lógicas de causa e efeito; e análise crítica, avaliação sobre as perspectivas de interesse e motivação que existem por trás dos significados.

O *aplicando* envolve a aplicação de um conhecimento em uma situação real.

É uma intervenção no mundo, que seja realmente inovadora e criativa e que venha para suportar os interesses, experiências e aspirações do aluno. Este é um processo de se tornar o mundo novo com formas novas e criativas de ação e percepção. Agora os estudantes fazem algo que afeta o mundo em uma nova forma, ou que transfere seu conhecimento anterior em um novo cenário (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 23).

Nessa tecelagem os estudantes constroem novas formas de atuação no Mundo, as quais são resultado de sua expressão. O conhecimento anterior é transferido para um novo cenário numa prática de *design* e pode se apresentar em forma de conhecimentos críticos: são os novos letramentos, frutos de práticas sociais dentro de contextos significativos e da construção do discurso.

No Brasil, a professora Roxane Rojo, do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tem se dedicado a questões relacionadas à educação linguística. A autora é organizadora de publicações que são referências sobre o tema.

Destacam-se suas pesquisas sobre práticas de leitura e escrita no contexto das mídias digitais – os multiletramentos que são discutidos nas obras *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009), *Multiletramentos na escola* (2012) e *Escola conectada aos multiletramentos e às TICs* (2013). Neste último, a professora reúne material produzido por seus orientandos (alunos mestrands e doutorands) na disciplina de Linguística Aplicada. Na

proposta de construção dos artigos, foi oferecido aos estudantes um repertório de possibilidades que enquadrava os multiletramentos na escola, criando sequências didáticas.

Foram propostas como atividades de escrita colaborativa com o recurso *Google docs* na construção de histórias de ficção e jogos de *interface* textual com o uso do MUD (jogo *on-line* em língua portuguesa), o qual consiste em um jogo textual que recria ambientes com base na descrição, moldando uma história.

Outra proposta do livro trata do *VIDDING* (criação de vídeos de música a partir da filmagem ou de outras fontes de mídia visual), que explora uma fonte de uma nova maneira, como um *remix*. Por esse meio, o criador pode explorar um personagem, criticar ou celebrar o texto. Essas práticas foram desenvolvidas com o intuito de caracterizar as diversas e múltiplas faces das recentes mudanças promovidas pela cibercultura. Que repercutem com maior intensidade nas culturas juvenis.

Assim, no terceiro capítulo apresentamos as culturas juvenis, alguns conceitos, características e singularidades.

3 CULTURAS JUVENIS

O conceito de juventude é construído historicamente, Novaes (2006), afirma que as definições são diferentes nas diversas culturas. Uma faixa etária que poderia demarcar seriam os nascidos há 14 e 24 anos, mas não há limites fixos, pois é preciso considerar que para alguns, que não tiveram direito a infância a juventude chegou mais cedo. Em outra condição, há aqueles prologam essa etapa até os 30 anos em decorrência das mudanças nos estilos de vida, (NOVAES, 2006). “Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vive juventudes desiguais.” (NOVAES, 2006, p.105).

A este respeito, o mesmo autor apresenta algumas categorias para demarcar essas desigualdades como, a classe social porque revelam acessos diferenciados as condições econômicas do País. Questões de gênero e raça “Ser pobre, mulher negra ou pobre, homem, branco faz diferença nas possibilidades de viver a juventude.” (NOVAES, 2006, p. 106). O local e a moradia são características, que fazem a diferença nas condições de acesso.

Todas as categorias que definem as desigualdades presentes na juventude são relevantes, no entanto, o contexto em locais de periferia são questões que marcam a realização dessa pesquisa. A este respeito o autor escreve:

Hoje, certos endereços também trazem consigo o estigma de áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros, conjuntos habitacionais, comunidades. Ao preconceito e a discriminação de classe, gênero e cor adiciona-se o preconceito por endereço. (NOVAES, 2006, p. 106).

Morar em determinado lugar pode ser um demarcador das condições de acesso a bens culturais e sociais. Em geral, lugares marcados pela violência podem ser um estigma a ser carregado pelos jovens das comunidades periféricas. A conquista de um emprego pode estar condicionada a um imaginário social (NOVAES, 2006). Esse imaginário se faz presente nas afirmações: “o jovem que mora em tal lugar de bandidos é um bandido em potencial: melhor não empregar” ou “se ele mora ali, não vai poder sair para trabalhar quando houver um conflito entre um grupo de traficantes e a polícia: melhor não empregar.” (NOVAES, 2006, p. 106).

3.1 Jovens da periferia e a violência

A violência aparece como uma questão tratada nessa pesquisa, especialmente nas regiões de periferia, local em que realizamos a investigação. Borelli, Rocha, Oliveira (2009, p.46) escrevem a respeito da presença manifesta dos jovens na organização dos índices de violência, seja como vítimas ou protagonistas. A este respeito apresentamos dados referentes ao mapa da violência no Brasil, em relação aos homicídios por armas de fogo (HAF), entre os jovens.

A tabela 1 apresenta dados referentes aos anos de 1980 a 2014. No conjunto da população os homicídios por armas de fogo passaram de 6.104, em 1980, para 42.291, em 2014: totalizaram um aumento de 592,8% Mas na faixa etária jovem, este número é maior. Ele passa de 3.159 HAF, em 1980 para 25.255, em 2014: crescimento de 699,5% entre os jovens de 15 e 29 anos. (WAISELFISZ, 2016).

Tabela 1 - Número de homicídios por AF: Total e Jovem (15 a 29 anos) - Vitimização Juvenil (%). Brasil, 1980/2014*.

Ano	Vítimas		Vitim.	Ano	Vítimas		Vitim.
	Total	Jovem	Juvenil		Total	Jovem	Juvenil
1980	6.104	3.159	51,8	2000	30.865	18.252	59,1
1981	6.452	3.325	51,5	2001	33.401	19.800	59,3
1982	6.313	3.118	49,4	2002	34.160	20.567	60,2
1983	6.413	3.215	50,1	2003	36.115	21.755	60,2
1984	7.947	4.061	51,1	2004	34.187	20.827	60,9
1985	8.349	4.482	53,7	2005	33.419	20.336	60,9
1986	8.803	4.750	54,0	2006	34.921	20.939	60,0
1987	10.717	5.711	53,3	2007	34.147	20.546	60,2
1988	10.735	5.760	53,7	2008	35.676	21.475	60,2
1989	13.480	7.513	55,7	2009	36.624	21.912	59,8
1990	16.588	9.193	55,4	2010	36.792	21.843	59,4
1991	15.759	8.560	54,3	2011	36.737	21.594	58,8
1992	14.785	7.718	52,2	2012	40.077	23.867	59,6
1993	17.002	9.317	54,8	2013	40.369	23.984	59,4
1994	18.889	10.455	55,3	2014*	42.291	25.255	59,7
1995	22.306	12.168	54,6	Total	830.420	481.683	58,0
1996	22.976	12.428	54,1	Δ % 1980/2003	491,7	588,7	16,4
1997	24.445	13.680	56,0	Δ % 2003/2014*	17,1	16,1	-0,9
1998	25.674	14.643	57,0	Δ % 1980/2014*	592,8	699,5	15,4
1999	26.902	15.475	57,5				

Fonte: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

No Ceará a população jovem aparece com o maior número de vítimas entre a população. Número bastante expressivo em relação aos demais estados.

Tabela 2 - Número e taxas de HAF nas Ufs (por 100 mil), segundo faixa etária.

Brasil, 2014

UF / região / faixa etária	Número				Taxas (por 100 mil)			
	<1 a 14	15 a 29	30 a 59	60 e +	<1 a 14	15 a 29	30 a 59	60 e +
Acre	3	60	47	5	1,2	27,6	17,7	8,8
Amapá	4	95	43	0	1,8	44	16	0
Amazonas	10	449	273	16	0,9	41,8	19,7	5,2
Pará	40	1.333	836	56	1,8	62,1	28,8	7
Rondônia	4	167	194	14	0,9	36,9	27,8	8,8
Roraima	2	22	20	3	1,4	15,5	10,8	8,6
Tocantins	2	97	57	6	0,5	26,1	10,1	3,4
Norte	65	2.223	1.470	100	1,3	48,1	23,5	6,3
Alagoas	26	1.123	615	54	3,1	124	50,3	15,2
Bahia	64	2.818	1.433	77	1,8	75,8	24	3,9
Ceará	88	2.487	1.125	75	4,4	108,1	33,8	6,1
Maranhão	23	950	643	33	1,2	52,8	27,8	4,3
Paraná	25	754	430	33	2,7	76,9	28,3	6,3
Pernambuco	29	1.530	863	75	1,4	67,3	24,2	5,7
Piauí	11	280	151	10	1,4	34,1	12,5	2,5
Rio Grande do Norte	18	871	383	20	2,4	95,3	28,1	5
Sergipe	8	550	317	20	1,5	95,8	37,1	7,7
Nordeste	292	11.363	5.960	397	2,2	79,5	27,9	5,5
Espírito Santo	26	838	398	28	3,1	92,5	24,5	5,3
Minas Gerais	44	2.107	1.102	71	1	42,5	12,7	2,4
Rio de Janeiro	60	2.002	1.295	73	2	54,9	18,7	2,5
São Paulo	42	1.847	1.457	105	0,5	18,1	7,7	1,6
Sudeste	172	6.794	4.252	277	1	34,4	11,8	2,2
Paraná	27	1.195	787	48	1,2	45,9	16,8	3,1
Rio Grande do Sul	21	1.080	892	55	1	43,9	18,8	2,8
Santa Catarina	7	254	210	21	0,6	16,6	7,1	2,2
Sul	55	2.529	1.889	124	1	38,4	15,2	2,8
Distrito Federal	15	445	216	10	2,4	62,7	17,6	3,2
Goiás	19	1.245	652	35	1,3	77,5	24,3	4,2
Mato Grosso	7	454	350	28	0,9	57,7	26,1	8,2
Mato Grosso do Sul	11	202	131	7	1,8	32,5	12,1	2,2
Centro-Oeste	52	2.346	1.349	80	1,5	63	21,3	4,4
Brasil	636	25.255	14.920	978	1,4	51,6	18,1	3,5

Fonte: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf

A experimentação da violência pode aparecer na narrativa dos jovens sob diferentes perspectivas. A violência pode ser sofrida, ou praticada, isso se evidencia quando fazemos um recorte de classe e gênero. Alguns segmentos da juventude estão mais propensos a sofrer a violência. Se considerarmos os jovens que vivem em comunidades periféricas, esse índice de violência tende a ser maior.

Compreendemos que o contexto em que eles vivem influencia a constituição do que é ser jovem para esse segmento da população, pois

periferia, aqui, não tem sentido meramente geográfico. Trata-se de uma nomeação de uma identidade construída nos últimos anos e que tem efeitos nos estilos, estéticas, vínculos sociais e laços afetivos das trajetórias de uma parcela dos jovens de hoje. (NOVAES, 2006, p. 116)

Tal concepção produziu uma identidade em torno do que é ser um jovem da periferia. Que não é um movimento homogêneo. Novaes (2006) escreve sobre o movimento do *hip hop* como um evento que inclui o *rap*, o *break* e o grafite. De forma não homogênea, cada comunidade apresenta uma singularidade em suas manifestações culturais, revelando a construção de uma identidade que é elaborada dentro de um contexto específico. Como por exemplo, o *rap* um demarcador de identidades. (NOVAES, 2006, p. 117).

No entanto, o *rap* não é a única categoria que demarca as identidades no contexto da periferia. A violência existente em algumas comunidades imprime nos jovens uma identidade, uma vez que alguns se associam ao universo criminalizado como uma prática que é inerente a um ofício. Borelli *et al* (2009) descrevem um discurso fatalista, uma menção da escolha, do pior, ou melhor caminho; “A estes jovens parece restar uma atitude de esgrimista: de lutar para encontrar o melhor caminho, mas ao mesmo tempo não se indispor com os que ficaram para trás” (BORELLI *et al.* p. 72).

A prática e a percepção da violência estão associadas à compreensão e as vivências que os jovens observam em sua rotina. O local de moradia pode se constituir como um lugar em que as práticas de violência são comuns. As condições de vidas muito precárias, a sedução pelos bens da sociedade do consumo, a falta de lazer, o esfacelamento da família como provedora dos jovens, podem ser apontados como algumas causas para os problemas de violência em especial dos jovens moradores de periferia.

A escola, como instituição social, também sofre um esfacelamento da sua função neste contexto problemático. Novaes (2006) fala do “mito da escolaridade” para dizer que a escola não é vista como garantia de emprego. Os jovens das classes populares que conseguem terminar o ensino médio, não conseguem avançar, encontram resistência em concursos,

processos de seleção. Ter educação básica é fundamental para se conquistar um futuro melhor, mas não é a garantia de que esse futuro se efetivará. Não há mobilidade social de acordo com Novaes (2006), e isso se reflete sobre as expectativas para o futuro de um jovem.

Hoje os jovens não possuem, em geral, condições melhores de trabalho e de vida que seus pais. Os filhos dos pobres estão ficando cada vez mais pobres, os filhos dos ricos menos ricos que os pais. Não por acaso, a diminuição das possibilidades de mobilidade social gera pessimismo e ausência de perspectivas em relação ao futuro. (NOVAES, 2006, p. 108)

O pessimismo gerado pela falta de oportunidades futuras coloca o jovem diante de um dilema de como lidar com esse cenário. A banalização da violência a rotinização dessas práticas, a perda dos seus pares. Acaba por formar uma juventude que não faz planos para o futuro. Que tem sua fonte de preocupação no presente. Questão como a utilização desenfreada de drogas ilícitas tem uma associação com uma irracionalidade que surge a partir desse contexto.

3.2. As drogas ilícitas

A exposição dos jovens ao uso de drogas é um fato, que se torna evidente pelo número crescente de casos de violência associados ao uso ou tráfico de drogas. A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (2015), realizada pelo IBGE revela hábitos dos adolescentes no que diz respeito ao uso de drogas. Uma das amostras da pesquisa realizada com alunos concludentes do 9º ano de escolas públicas e privadas revelou a taxa dos jovens que já usaram drogas ilícitas aumentou de 7,3 % em 2012 para 9% em 2015. O percentual de jovens respondentes que utilizaram drogas ilícitas nos últimos 30 dias que antecediam a pesquisa foi de 4,2%.

Assim, a fim de compreender as questões que compõem o uso de drogas pela juventude, passamos a fazer um pequeno levantamento histórico da origem à difusão das drogas.

Para Paulilo e Jeolás (2000) o surgimento das drogas na década de 1960, está associado ao movimento *hippie*. O uso estava ligado a uma postura contracultural ancorada em um estilo de vida alternativo. Em que a afetividade e o senso comunitário prevaleciam em detrimento de uma sociedade individualista e consumista.

O uso de drogas funcionava como um integrador de comunidades alternativas. Paulilo e Jeolás (2000) trazem o conceito de cultura *undergrond* como um estilo de vida alternativo que se opunha as pressões familiares da escola, da igreja. Esse estilo de vida, ganha corpo diante das angústias e dificuldades de inserção no mundo do trabalho.

Para reagir ao uso de drogas ilícitas, o governo criou mecanismos de repressão. Baratte (1994) *apud* Paulilo e Jeolás (2000) comentam que a proibição na forma como foi realizada influenciou o valor de mercado. Assim, o modelo punitivo de repressão às drogas fracassou e o volume de produção aumentou nas últimas décadas. As drogas elevaram-se para condição de mercadoria em nível global.

Paulilo e Jeolás (2000) concluem que a tentativa em tentar controlar o consumo e o abuso de drogas ilícitas na década de 1990 pelo mecanismo da proibição e criminalização não funcionou.

O uso de drogas ilícitas ganhou uma dimensão de problema social, uma vez que a comercialização de drogas movimentou um mercado de dimensões micro com os pequenos traficantes e macro com um volume de negócios que pode ser comparado ao comércio de petróleo e armamentos. (PAULILO; JEOLÁS, 2000).

Compreendemos que não é uma questão simples, pode ser tratada apenas com repreensão policial. Há uma relação de interdependência entre o usuário e o contexto que o circunda.

O processo de disseminação de drogas aconteceu por três fatores. De acordo com Bucher (1996) *apud* Paulilo e Jeolás (2000):

denomina equação triangular, ou seja, a combinação de três fatores: o produto, a personalidade e o momento sociocultural. A demanda por drogas seria, para este autor, não apenas consequência de sua oferta no mercado, mas de uma procura ativa e deliberada nem sempre consciente de parcelas crescentes da população, cuja motivação principal se encontra na fuga de cerceamentos múltiplos. (s.p)

Paulilo e Jeolás (2000) reconhecem que a influência de um contexto pesa no aparecimento e proliferação do uso de drogas. As narrativas construídas pelos jovens apresentam a expressão “mundo das drogas” como um contexto presente no segmento juvenil. Segundo Velho (1994), conforme citado por Paulilo e Jeolás (2000), o espaço simbólico denominado “mundo das drogas” é uma noção ampla em que existe uma profunda heterogeneidade. A expressão encontra distinções e particularidades e estereotipa usos e padrões muitas vezes diferenciados do consumo.

Os jovens moradores da periferia das favelas estão muitas vezes expostos a organização de criminosas. Muitos podem ser iniciados ao “mundo das drogas” influenciados pelo sentimento de pertencimento, sinônimo de poder e influência na comunidade. Como um passaporte para acessar aos bens de consumo social.

Compreendemos a vulnerabilidade na qual estão imersos os jovens expostos a diversos riscos como acidentes de trânsito, a gravidez não planejada, a AIDS. Especialmente o uso de drogas, que muitas vezes culmina com mortes violentas. Constituem-se problemas para algumas instituições como a escola e que se torna um caso de saúde pública. Novaes (2006) afirma que a juventude reflete como um espelho a sociedade de desigualdades e diferenças sociais.

3.3 Os jovens e a relação com a cultura

A relação da juventude com a cultura, de acordo com Dayrell (2015, p. 39), não é algo recente, pois “[...] em todas as sociedades os jovens sempre foram alvo específico de alguma liturgia ou rito de passagem” que os inseriam na dinâmica social. Sendo assim, a juventude e a cultura são temas que se atualizam de acordo com o contexto.

Borelli *et all* (2009), escrevem que as culturas juvenis se afirmam a partir da construção e adoção de estilos. Como a afirmação de uma identidade, para autora essa diferenciação se dá pelo consumo simbólico. A formação de identidades se articula com o consumo de bens simbólicos.

O consumo simbólico não é um assunto relativo apenas ao conteúdo, mas diz respeito às formas, ou seja, as diferentes práticas significativas. Como na modernidade as identidades são móveis, múltiplas e voláteis, é possível distanciar da tradição e eleger, entre várias possibilidades, outras novas e valiosas ofertadas no cenário cultural. (BORELLI et all...p. 98)

Em meio a esse contexto, os jovens assumem novas perspectivas de que são diferentes das gerações anteriores, como a construção das narrativas através dos fluxos comunicacionais que perpassam diferentes contextos, territórios e classes sociais.

Para Borelli *et all* (2009) a comunicação entre os jovens assume um caráter midiático e multimodal em que os corpos, a cidade, servem como suporte para a inscrição de uma identidade. Para negociar significados, há uma articulação entre comunicação e cultural

de forma que as tecnologias digitais encontram um campo propício para seu desenvolvimento. (BORELLI *et all.*)

Feixa (2016) confirma essa dinâmica de atualização e desenvolvimento porque passam as culturas juvenis ao longo dos anos, ao afirmar que nas últimas décadas os jovens assumiram um papel ativista e autoral, derrubando governos e criando possibilidades políticas para o mundo globalizado.

Da Primavera Árabe às Jornadas de Junho, dos Indignados Espanhóis aos Pinguins Chinelos, os jovens tão conectados como precarizados – assumem com as mãos as tarefas de se educar e pensar politicamente os novos tempos, reclamando seu lugar na vida moderna. (FEIXA, 2016, não paginado).

Para compreendermos as modificações nas culturas juvenis é necessário conhecer o contexto de suas dinâmicas. A partir da década de 1950, acontecia uma afirmação da juventude, que ganhava visibilidade na dimensão cultural e de consumo, fruto da ampliação de políticas públicas de proteção do estado e do aumento de uma liberdade juvenil causada por uma crise de autoridade patriarcal (DAYRELL, 2015). Aliado a esse movimento, crescia um mercado de consumo dirigido aos jovens.

Ao mesmo tempo, a expansão dos meios de comunicação de massa promoveu, pelo rádio, pelos discos e pelo cinema, o aparecimento de uma cultura juvenil, que se distinguiu não mais em torno da criminalidade ou da escola, mas em torno do tempo livre, com uma identidade própria expressa no estilo, na escolha musical e em uma estética visual [...] mas também grupos com uma proposta alternativa de sociedade, como os *beats* ou, um pouco mais tarde, os *hippies* (DAYRELL, 2015, p. 40).

Essa expansão dos meios de comunicação deu aos jovens uma nova visibilidade. Dayrell, (2015) defende que na década de 1990 as dimensões simbólicas foram ampliadas. Recursos como à dança, o vídeo, o visual, funcionam como artifícios que articulam os jovens. Que por meio dos mecanismos possibilitados se tornam produtores e não apenas ouvintes de música, vídeos e danças. Numa perspectiva autoral que possibilita a construção de suas identidades, nelas emergem novas linguagens, múltiplas linguagens.

O uso de tecnologias digitais aumentou o número de possibilidades e alternativas, por meio do uso das *interfaces* digitais as alternativas deixam de ser restritas e limitadas ao contexto vivenciado pelos jovens. Nesse sentido, podemos falar de múltiplas culturas sobrepostas na constituição do que é ser jovem.

A imersão no contexto das variadas mídias permitiu que o distante se torne próximo, incluído em seu cotidiano doméstico e familiar, que a informação possa ser

apropriada quase em tempo real e que haja um entrelaçamento de papéis e funções entre produtores e usuários, os quais vivenciam de forma permanente os ambientes de migração digital. (BORELLI *et al.*, 2009, p.46).

Essa imersão em outros contextos é pouco trabalhada pela escola. O ensino médio, por exemplo, vive uma tensão entre mudanças e propostas imobilistas. As propostas pedagógicas ainda são dominadas por uma visão estreita de educação de disciplinas e conteúdos disciplinares que dificultam o surgimento de experiências e propostas inovadoras no âmbito da cultura e das formas de expressão.

A cultura ganha uma centralidade na afirmação do que é ser jovem. A cibercultura e o uso de tecnologias digitais interferem nas formas como eles vivenciam a juventude, pois as dimensões locais e globais se mesclam de uma maneira que singularidades e universalidades se juntam na construção do que é ser jovem. (DAYRELL, 2015). Assim, a cultura juvenil, tem de uma forma significativa, sua construção ligada ao uso de tecnologias digitais.

São comuns relatos de jovens que evidenciam que essas experiências possibilitam a descoberta do próprio desejo, das potencialidades individuais e, principalmente, a ampliação das redes sociais, aumentando, enfim, o leque de alternativas de vida que não aquelas restritas, oferecidas pela sociedade. (DAYRELL, 2015, p. 44).

Singularidades e universalidades podem ser acessadas pelas interfaces digitais e fazem surgir modelos sociais do que é ser jovem. Esses modelos se caracterizam por nomadismos e gregarismos, espacialidades e temporalidades que podem ser ampliados pela intensa mobilidade e simultaneidade permitidas pela apropriação de tecnologias digitais.

Num processo de apropriação de tecnologias digitais. A respeito dessa apropriação Garcia *et al.*(2017), afirma que as tecnologias podem ser compreendidas a partir da sociedade que as produziu e das relações construídas a partir dos usos que as envolvem. Algo como pensar o modo como a tecnologia é praticada. Para este mesmo autor, a tecnologia traz em seus modos de funcionamento interesse dos seus produtores que apresentam resistência aos modos de apropriação.

Nesse sentido, as práticas sociais construídas no multiletramento podem conduzir a diferentes apropriações das tecnologias digitais. Tais usos são o reflexo dos modos de vida da juventude em seus diferentes contextos. Garcia *et al.*(2017, p.224) define apropriação como:

uma negociação do poder e controle implicado na configuração das tecnologias, nos seus usos e na distribuição de seus benefícios, em um ciclo que começa com a adoção da tecnologia como ela foi fabricada, ocorrendo posteriormente um processo de apropriação propriamente dito, isto é, a transformação por meio das práticas e necessidades locais da tecnologia em suas funções, aparências, configuração e até mesmo em sua utilização; e, por último, a reapropriação dessas transformações pelo fabricante, que reconfigura o seu produto, incorporando ou não as apropriações a partir de seus interesses.

Essa apropriação das tecnologias digitais como prática social e construção de significados é um movimento que acontece com frequência entre os jovens. Diferentes apropriações podem surgir a partir construções multimodais e multiculturais realizadas com o uso de tecnologia digitais.

Essas apropriações podem se dar pela construção da narrativa. Para Borelli *et all* (2009) as culturas juvenis se definem pelo diálogo, um discurso que pode ser múltiplo e polifônico. A autora defende a necessidade em se oferecer espaço para que essa multiplicidade de vozes possa surgir.

As *interfaces* digitais podem constituir esse pano de fundo, propício à construção das narrativas, pois conseguem possibilitar novas maneiras de criar, distribuir e negociar significados.

Nesse sentido, a dimensão da autoria deve ser considerada, pois, por meio das interfaces digitais, a autoria ganha algumas especificidades que definimos no tópico seguinte.

3.4 Autoria e as práticas sociais de escrita

Na contemporaneidade, as múltiplas linguagens, o discurso e os processos autorais de escrita podem ser forjados dentro de uma nova dinâmica, possibilitada pelas tecnologias digitais, especialmente a autoria, que sofre uma mudança de natureza. A centralidade do autor individual perde espaço para uma autoria que pode ser múltipla, que não está ligada a um sujeito específico.

Para Martins (2014), a figura de autoridade concedida ao autor como especialista, deixa de existir nas produções que se realizam em rede, pois uma nova dinâmica ganha espaço, uma que não é fundada em nomes de especialistas e onde o meio impresso perde a centralidade. A este respeito à autora escreve:

A produção escrita não é mais referida necessariamente a um indivíduo particular, mas potencialmente a uma multidão. A figura do autor, por tanto, como alguém que detém um tipo de talento, ou conhecimento, um artista ou um especialista é substituída por uma atuação distribuída em rede, que combina diversas competências e níveis de contribuição. (MARTINS, 2014, p.13).

Trata-se de uma autoria interativa, proposta apresentada por Martins (2014), quando se refere à soma de diversas contribuições, sejam elas nomeadas ou anônimas, mas que se dá pela participação de múltiplos atores. Esse deslocamento da figura do autor é um reflexo das mudanças nas práticas sociais de escrita. “Um modo de produção discursiva que se relaciona diretamente com as constituições culturais e subjetivas de cada sociedade e de cada época.” (MARTINS, 2014, p. 17).

Para Martins (2014), a dinâmica autoral interativa, esteve presente em práticas sociais de produção escrita em diversos períodos históricos. Porém, são nos séculos XVIII e XIX, especialmente no período do Romantismo, que são sustentadas as ideias de uma autoria proprietária, pois “foram estabelecidos traços que serão desestabilizados pelo hipertexto, como o fechamento do texto; a autoria centrada e individualizada, a necessidade de nomeação do autor.” (MARTINS, 2014, p.50)

A autoria, a partir do uso de tecnologias digitais, modifica as formas de escrita. As relações entre leitor e autor também são modificadas. Não queremos definir uma superioridade ou inferioridade das tecnologias digitais na constituição dessa mudança, mas compreender como a múltipla autoria se constitui por meio da especificidade das tecnologias digitais.

Para Martins (2014) o processo autoral é um híbrido que envolve práticas anteriores, como um traço individual da cultura do livro, mas é também ligada a um coletivo, a uma produção aberta e inacabada. Há uma nova configuração, que não representa a dissolução do autor, mas propõe a existência de um autor coletivo, conectado, interativo.

A construção do discurso realizada pelo autor em rede é regida por outros parâmetros, uma vez que um texto é construído de forma compartilhada e sua distribuição não pode ser controlada como na lógica do livro impresso.

Martins (2014) esclarece, ainda, que construção da narrativa pressupõe a existência de discursos polifônicos em rede e que eles são elaborados por meio da disputa e negociação das narrativas. Essa condição, também marca a diferença da autoria realizada pelos meios impressos, já que essa produção precisa entrar no “jogo de negociação das narrativas” assim, a construção se dá de forma aberta e inacabada. “Um processo que não é restritivo como na era do livro impresso” (MARTINS, 2014, 54).

A autoria em rede pode ocorrer sobre diferentes aspectos, sob diferentes modelos, porém, decidimos focar em dois tipos para este trabalho, a autoria colaborativa e o *remix*, por serem conceitos mais relevantes para essa pesquisa. Em que o processo se dá de forma colaborativa e com práticas de remixagem. Assim, definimos autoria colaborativa como um

processo autoral que se dá através do trabalho de duas ou mais pessoas que interagem na elaboração de um texto de forma cooperativa; e dialógica quando pode ser observada a interação dialógica entre um texto principal e intervenções nas formas de comentários, compondo ao final um todo discursivo. (MARTINS, 2014, p. 8)

A este respeito Martins (2014) define o termo: “entre suas acepções significa trabalhar juntamente com o outro, donde podemos inferir o sentido de produção compartilhada.” (p.50). A construção colaborativa possibilita interação e criação de conteúdos. Este conceito presente na cibercultura promoveu o surgimento de novos autores e coautores de conteúdos, capazes de imprimir em rede suas identidades e de construir cultura por meio dos fluxos comunicacionais, mediados pelo uso de tecnologias digitais.

O *remix* como prática de autoria interativa é outro aspecto da autoria relevante para esse trabalho. A este respeito Knobel (2015), define *remix*

como processo criativo empenhado em construir sobre o que veio antes, que adiciona algo de inovador dentro de um sistema apreciativo que constroem e melhora o que é feito a partir de uma fonte original. É um ato criativo, colaborativo e participativo empenhado em fazer um trabalho significativo a ser compartilhado. (KNOBEL, 2015, p.03)

A criatividade é essencial para as produções em *remix*. A este respeito se faz necessário conceituar a criatividade do ponto de vista da elaboração do *remix* tendo como pano de fundo uma prática multiletrada.

A criatividade de acordo com autora Knobel (2015), foi vista por muito tempo como um discurso elitista, pois entre 1920 e 1930 era descrita como uma propriedade mental e individual que representava sucesso e excelência a um determinado indivíduo “como um gênio criativo, um grande nome.” (KNOBEL, 2015, p.2).

Um discurso holístico de criatividade amparado nas ideias de Maria Montessori e Sigmund Freud modificou está noção no final do século XIX. Passando a conceber a criatividade dentro de um discurso naturalista, de desenvolvimento, de algo que é integrante do ser humano. Que tem possibilidade de autorrealização, que pode demonstrar sua originalidade e distintividade. (KNOBEL, 2015). Assim, o sentido de criatividade foi

ampliado, passou de uma condição inata, uma atribuição especial de alguns seres humanos, para uma condição a ser realizável por todos.

Os atos criativos podem ser moldados e partilhados com o uso de tecnologias digitais, podem ter sua construção moldada pelo social no uso das *interfaces* digitais. Com isso, não queremos atribuir um sentido de superioridade das tecnologias digitais nesse processo, pois atos criativos se fazem em ambientes não digitais, nossa intenção é mostrar como esses atos criativos podem ser potencializados pelo uso de artefatos digitais.

É importante ressaltar que a criatividade não acontece no vácuo, ela surge de algum contexto, que envolvem a elaboração de algo que já existe originalmente, com base em recursos utilizados, uma produção pode transcender o elemento original (KNOBEL, 2015).

Nesse sentido o *remix* é um tipo de autoria que se utiliza da criatividade para construir diversos elementos de mídia. Como: *remixagem* música, *remixagem* de comentário na mídia, *remixagem* de *trailer* de filme, *remixagem* de filme feito pelos fãs, *remixagem* de fotos, e também os *memes*, só para citar alguns. Os *remixes* podem abranger práticas analógicas ou digitais, porém, nosso foco neste trabalho é sobre o digital.

A partir da perspectiva do *remix*, a autoria e os atos de criatividade, podem surgir como *insights* criativos (KNOBEL, 2015), e alterar abordagens instrumentais e tradicionais tão comuns na escola. Como uma alternativa de transcender o que está posto no currículo escolar.

Nesse sentido, o multiletramento pautado na autoria e no *remix* podem inspirar respostas pedagógicas para escola. No contexto em que a política educacional vigente e as práticas de avaliação padronizadas deixam pouco espaço para que os alunos possam de forma criativa "mexer" com palavras, imagens e sons. Especialmente em escolas que atendem alunos tradicionalmente marginalizados.

Novos letramentos digitais podem ajudar a escola a potencializar suas aprendizagens, como já dissemos, existem outros caminhos pedagógicos que não passam pelo uso de tecnologias digitais, embora nossa pesquisa esteja voltada para esse foco.

Práticas de multiletramento pautadas no *remix* e na criatividade nos ajudam a compreender como a criatividade pode ser socialmente moldada dentro dos espaços escolares e como essas práticas podem alterar uma formação pautada em fundamentos algumas vezes estáticos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Procedimentos metodológicos

Para alcançarmos os objetivos delineados para essa pesquisa, foi realizada uma abordagem qualitativa. Segundo Silva e Silveira (2007, p. 148-151) “[...] a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, [...] Relacionada à compreensão integral do fenômeno”. Em sua complexidade e especificidade, ela será utilizada nesse trabalho relacionado ao contexto da cibercultura. Tendo como referência os princípios da pedagogia do multiletramento.

Para esse empreendimento metodológico nos introduzimos no ambiente escolar tentando elucidar questões educativas referentes às múltiplas linguagens existentes na contemporaneidade. Para (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.48) “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto [...] as ações podem ser melhor compreendidas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Importante ressaltar que a pesquisa não se deu em sala de aula convencional, mas no contraturno escolar, numa tentativa de compreensão desses estudantes e de suas práticas “fora das amarras do currículo escolar”, embora estivéssemos na escola, os alunos estavam inseridos em atividades que não atendiam necessariamente o currículo proposto pela instituição. Essa experiência nos deu mais liberdade de atuação junto aos estudantes.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida no contexto descritivo e exploratório, caracterizando os sujeitos em busca da compreensão do fenômeno e estimulando o fazer, a experiência. A análise considerou o contexto da instituição pesquisada, como o local em que a escola está situada e os sujeitos envolvidos, para compreender o fenômeno.

Buscamos fazer uma leitura do que aconteceu no ambiente pesquisado, pois cada significado pode ser influenciado pelo local em que a escola está situada, pelas práticas existentes dentro da escola, mas precisamos ressaltar que os participantes não estão presos a esse contexto. Assim, “[...] para o investigador qualitativo, divorciar o acto da palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 48).

Na proposta de investigação a pesquisadora assumiu um papel de “professora”, ministrando as oficinas, e também documentando a pesquisa, ao realizar a observação e descrição dos fenômenos observados. Numa perspectiva teórica- prática que será detalhada

nos tópicos seguintes. Para Gil (2002), as pesquisas exploratórias e descritivas são realizadas por pesquisadores preocupados com a atuação prática.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos de análise e coleta dos dados, a pesquisa apresentou elementos etnográficos em “[...] uma tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 57), voltada para o local de moradia dos estudantes, pois suas produções nas oficinas demonstraram aspectos do contexto da comunidade do Gueto, como as práticas de violência. Produzimos uma intensa descrição sobre o processo formativo em questão, buscando apreender os significados dos membros da cultura. (BOGDAN; BIKLEN, 1991), bem como construímos reflexões no campo prático, preocupadas em entender o movimento de horizontalidade no grupo de estudantes (MACEDO, 2010).

Os dados foram coletados por meio de observação participante “[...] no qual o pesquisador se insere no contexto do pesquisado” (SILVA; SILVEIRA, 2007, p. 156). Sendo este o contexto da escola e o local de moradia dos estudantes.

4.2 Formação como locus de pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida com a constituição de um espaço formativo conduzido no contraturno escolar, tendo como sujeitos os jovens de uma escola pública de Fortaleza. Esses alunos puderam refletir sobre a possibilidade de ir além dos processos técnicos, usar conhecimentos e habilidades em tecnologias digitais para representar e agir sobre suas realidades. Assim, foi possível elaborar um projeto utilizando tecnologias digitais, que pudesse interferir criticamente em seu contexto.

As oficinas do projeto de espaço formativo foram fundamentadas na teoria do multiletramento e a metodologia dessas oficinas teve como base o programa *Oi Kabum!*

O programa *Oi Kabum! – Escolas de Arte e Tecnologia* foi um projeto da empresa de telefonia Oi por meio do Instituto de Responsabilidade Social Oi Futuro, que oferecia aos jovens de comunidades populares formação em artes gráficas digitais e educação integral por meio da experimentação em arte e tecnologia.

A tecnologia no Oi Kabum vai além dos softwares e das câmeras de última geração, mas engloba todos os processos técnicos, e conhecimentos que usamos para representar e agir sobre o Mundo. Aliás, valorizamos o que é *high tech* tanto quanto engenhocas e gambiarras ditas *low tech*. O que importa é dar voz à expressão de cada um. (INSTITUTO OI FUTURO, 2015, p. 04).

Assim, o programa desenvolveu um conjunto de metodologias que envolveram experiências e construção de significados em torno da aprendizagem que aproximava o projeto dos jovens no que se refere ao contexto em que viviam e a questões centrais em suas vidas, buscando induzir o ativismo e a autoria na mediação dos projetos realizados por meio de tecnologias digitais (INSTITUTO OI FUTURO, 2015). A metodologia demandava do jovem posicionamento e uma postura de escolha de seus próprios percursos de aprendizagem.

A proposta de metodologia do *Oi Kabum* dialoga com a teoria dos multiletramentos, pois, naquele contexto, ao criar, o estudante escolhia a linguagem que iria utilizar, em qual situação, o modo que iria experimentar. O desenvolvimento das suas ideias acontecia de forma autônoma, sendo assim, era um sujeito ativo, criativo e crítico no seu fazer.

Buscando essa relação entre a teoria e a metodologia proposta, consideramos que a dimensão do *aplicando* – no tocante ao “como dos multiletramentos” que trata sobre um processo de intervenção de forma criativa que afeta o mundo capaz de construir um novo cenário – relaciona-se à metodologia *Oi Kabum*, pois nela o jovem

[...] com sua atuação, seu pensamento, sua sensibilidade, seus afetos, os estudantes também afetam outros jovens, agenciam outros pensamentos, atuam de maneira micro, mas com perspectiva de uma mudança de atmosfera, no trato da humanidade de cada um, que impacta no macro (INSTITUTO OI FUTURO, 2015, p. 37).

Os jovens e sua relação com o mundo da cultura, suas emoções e sensibilidades ganham maior relevância com o uso de tecnologias digitais na contemporaneidade, pois seu processo criativo pode ser potencializado pelo uso de tecnologias, especialmente se considerarmos o uso dos dispositivos móveis e a ubiquidade, que permitem o compartilhamento simultâneo imediato a partir de vários lugares (SANTAELLA, 2010).

Maia (2013) reconhece que o investimento na produção de tecnologias digitais – para melhorar a comunicação e aperfeiçoar os recursos – provocou barateamento e propagação das tecnologias de forma que elas passaram a fazer parte do cotidiano, dando origem a diferentes apropriações. Assim, faz-se necessário reconhecer o potencial e as possibilidades educacionais realizáveis por meio de dispositivos móveis. Dessa forma, a realização do processo formativo que viabilizou esta pesquisa teve como procedimento metodológico o uso dos próprios dispositivos digitais dos alunos, tendo como referência a

iniciativa do *Bring Your Own Device* – BYOD – (Traga seu próprio equipamento) (INTEL EDUCATION, 2014). Assim, na realização das oficinas, foram dadas condições para que os estudantes utilizassem seus próprios dispositivos.

O uso do BYOD justificou-se na pesquisa, pois apresentava uma perspectiva menos controlada em relação às práticas dos laboratórios de informática das escolas e exige novas estratégias de gestão de sala de aula, o que se conecta com a teoria dos multiletramentos, negando as práticas tradicionais de ensino.

Realizamos um projeto-piloto, a fim de efetuar nosso percurso metodológico e compreender desafios e impasses a prática da pesquisa, dentro do desenho de formação (como oficinas) em uma escola de Ensino Médio de Fortaleza durante o mês de junho de 2016, no período em que aconteciam as ocupações nas escolas do estado, a pesquisadora percebeu que o grupo de alunos possuía equipamentos como telefones celulares. Isso nos possibilitou realizar com eles uma breve oficina sobre vídeo para a internet, já que não foi permitido pela direção da escola o uso dos computadores do laboratório de informática, em virtude da ocupação. A experiência revelou as possibilidades de didáticas com o uso desses dispositivos dos alunos com acesso à internet, ainda que de forma precária, pois a rede de internet disponibilizada pela escola não era de boa qualidade.

O interesse e a motivação dos alunos marcaram a realização das oficinas. Ao ouvir os estudantes, eles revelaram que o laboratório de informática da escola, apesar de existir, era utilizado algumas vezes como sala dos professores. A utilização dos computadores estava limitada ao uso de *softwares* que ensinavam como utilizar os computadores, como cursos de informática. Os dispositivos móveis são extremamente utilizados pelos jovens, mas na escola o uso desses recursos algumas vezes não acontece.

Consideramos que o uso dos dispositivos móveis pelos estudantes é possível no interior da escola, inserido nas práticas pedagógicas dos professores. A realização desse breve projeto despertou o interesse para o desenvolvimento da presente proposta de pesquisa.

4.2.1 Cartografia local: o bairro em que está situada a escola

A Barra do Ceará é considerada o bairro mais antigo e o mais populoso de Fortaleza. O local nasceu do encontro do rio Ceará com as águas do mar. O historiador Leitão

(2015) defende que o marco zero da cidade é na barra do Ceará no fortim São Tiago fundado por Pero Coelho de Sousa, sendo esta a primeira edificação de Fortaleza.

Em 1930, o rio Ceará começa a ganhar expressão no contexto de Fortaleza em razão da construção de um hidro porto (Condor) que iniciou suas atividades no ano de 1929, pelos aviões que amerissavam nas águas do Rio Ceará. Nessa mesma década Fortaleza iniciou um processo de favelização com a construção da Avenida Leste-Oeste.

Já na década de 1970, o bairro passou a fazer parte um circuito de bairros industriais na Zona Oeste. A partir dessas construções se intensificaram as ocupações e o processo de favelização, em geral, pela demanda de trabalho nas indústrias do bairro. Historicamente as construções neste bairro são decorrentes de terrenos apropriados pela comunidade.

O Gueto, local que contextualiza nossa pesquisa, faz parte de um processo de ocupação mais recente. Localizado na esquina das Avenidas Francisco Sá e Senador Roberto Kennedy. Trata-se de uma ocupação que teve início em março de 2006. Dezenas de pessoas sem-teto ocuparam um terreno onde antes funcionava uma indústria de roupas a *Villejack*.

A fábrica funcionava na década de 1990 na confecção de jeans. Com a falência da empresa, iniciou-se uma disputa judicial e a área ficou sem uso. Assim, o imenso prédio foi invadido e improvisada uma comunidade. No seu entorno, começaram a ser erguidas casas, também no interior do terreno. O local é cercado por diversas residências e no centro do terreno permanece a edificação da fábrica. Conforme é possível visualizar na foto a seguir.

Figura 1 – Comunidade Gueto da Barra



Fonte: <http://blogdoeliomar.com.br/categorias/fortaleza-2/page/2/> acesso em 15/02/2017.

A edificação central é um prédio alto com alguns pavimentos, que além de servir como moradia, também é ponto de observação para o movimento que acontece no entorno da ocupação. O terreno é como um labirinto de becos e vielas, essa condição torna o gueto um lugar propício para o esconderijo de pessoas procuradas pela polícia, armas e drogas.

Ainda sobre a estrutura do Gueto, os participantes afirmaram que o ponto mais alto da fábrica é usado pelos traficantes da comunidade como um local para realizar extermínios de pessoas que moram em comunidades inimigas e também relacionadas a dívidas de drogas ilícitas.

A maior parte dos participantes que compõem nossa pesquisa mora no local. São ao todo 244 famílias, que convivem em meio a muita pobreza, lixo e falta de saneamento. A comunidade do Gueto da Barra se tornou conhecida na região pelo histórico de violência que existe no local. Na foto a seguir exibimos uma barricada feita com tambores e concreto, construídos pelos moradores para impedir a entrada da polícia na comunidade. Essa prática é comum e recorrente nesse local.

Figura 2– Retirada das barricadas pela Prefeitura de Fortaleza



Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/mobile/cadernos/policia/pm-derruba-barricada-no-gueto-e-apreende-fuzil-1.1602109>. Acesso em 15/02/2017.

Recentemente, no período em que realizávamos a pesquisa a comunidade protagonizou um episódio de ameaças contra o Secretário de Segurança Pública e Defesa

Social (SSPDS), André Costa, que foi possível por meio da interface *Facebook*. Um morador escreveu para o SSPDS, a respeito da atuação da polícia na destruição das barricadas construídas na entrada da comunidade. Conforme é possível verificar a seguir.

Figura 3 – Texto escrito por um morador do Gueto ao SSPDS



Fonte: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/segurancapublica/secretario-de-seguranca-diz-que-bandido-no-ceara-estava-mal-acostumado-por-fazer-ameaca-e-nao-ser-punido/>

Transcrevemos a publicação feita ao Secretário no *post* com algumas correções, afim de esclarecer a narrativa.

"Quem manda é nós do gueto. Quero ver você tirar as barricadas de novo seu verme. Aqui é CV, porra! (...) Vamos acabar com vocês. (...) Bota a cara aqui no Gueto, nós fechamos foi tudo de novo, quem manda é nós. Você manda tirar e nós botamos de novo. Vamos ver quem vence essa guerra seu verme, André Costa. CV é quem manda no Estado e no Gueto", diz a publicação.³

O que nos chama atenção é que a postagem direcionada ao SSPDS teve resposta por meio da mesma interface.

³ Fala de um morador do Gueto.

Figura 4- Declaração do SSPDS ao morador do Gueto



Delegado Andre Costa

Lemoel Mael Quando voce tiver coragem de escrever isso sem esconder a cara, dai você venha citar meu nome, até pq segundo consta na minha pequena busca, pra esse seu Positivo Stilo One XC3550 Intel Quad Core esse ai da foto não é vc... Tá bom de atualizar seu windows, tá bem ultrapassado!

Fonte: <http://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/03/secretario-da-seguranca-publica-teria-respondido-a-ameaca-no-facebook.html>

Transcrevemos a mensagem em nome do perfil Delegado André Costa.

"Quando você tiver coragem de escrever isso sem esconder a cara, daí você venha citar meu nome, até pq consta na minha pequena busca, pra esse seu Positivo Stilo One XC3550 Intel Quad Core esse aí da foto não é vc...Tá bom de atualizar seu Windows, tá bem ultrapassado"⁴

A violência e os homicídios são uma prática recorrente. Inclusive os confrontos com a polícia, como é possível inferir nos diálogos entre o morador do Gueto e o secretário de segurança do estado. O que demonstra que a comunidade em que está situada a escola, local de investigação é marcada por práticas de violência. Outro elemento contextual são as comemorações com tiros ou fogos de artifícios. Essas comemorações podem ser sobre dois motivos. A morte de algum desafeto dos traficantes ou um carregamento de drogas que pode ter chegado à comunidade.

O local é também cenário de conflitos e enfrentamento como outras comunidades como o morro Santiago, também localizada na mesma região. Trata-se de uma comunidade que se estabeleceu na Barra do Ceará e que disputa com a comunidade do Gueto o domínio

⁴ Fala do SSPDS, André Costa

daquela região no que diz respeito ao tráfico de drogas ilícitas. Na escola em que realizamos a pesquisa existem estudantes das duas comunidades: Gueto da Barra e Morro Santiago, essa condição se reflete sobre os relacionamentos, as características e comportamentos dos educandos.

Os elementos do contexto propiciam uma construção cultural peculiar, por vezes, regida por práticas de violência, que repercutem especialmente na escola, local em que os estudantes das duas comunidades se encontram. A rotina é alterada durante os períodos de conflito, com os toques de recolher (interrupção das aulas), comandadas pelos integrantes do tráfico.

Descrevemos a seguir, o local de investigação, localizado nas proximidades do Gueto.

4.2.2 Local de investigação

O espaço onde aconteceu a pesquisa foi à escola pública municipal de Fortaleza. A Instituição que nos acolheu é uma escola da Prefeitura Municipal de Fortaleza que atende aos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de um prédio alugado pela prefeitura que fica situado dentro do SESI - Serviço Social da Indústria uma rede Instituições de atuação em nível nacional. O espaço escolar, atualmente alugado pela prefeitura de Fortaleza foi antes uma escola financiada pelo SESI. Com o encerramento das atividades proporcionadas pela Instituição a prefeitura passou a assumir os trabalhos e atender a demanda dos estudantes no local.

A escola possui 14 salas de aula incluindo sala de professores, sala da diretoria, sala de secretaria, cozinha e biblioteca. Sendo essa uma estrutura básica que não conta, por exemplo, com quadra esportiva, laboratório de ciências, laboratório de informática. Possui 46 funcionários e 484 alunos com faixa etária entre 11 e 17 anos de acordo como as informações coletadas na escola.

O edifício se encontra em condições muito precárias. Observamos uma estrutura bastante desgastada pelo tempo, salas comprometidas com a estrutura, paredes rachadas e fiação exposta. A mobília da sala de aula é composta por algumas cadeiras quebradas, desgastadas e bastante riscadas pelos estudantes. Ao visualizarmos o local temos a impressão de um prédio antigo que não passa por reformas há algum tempo.

O edifício em que se encontra a escola trata-se de um prédio alugado pela prefeitura (um anexo). Essa condição inviabiliza a realização de reformas e melhorias na estrutura, já que não se trata de um espaço que pertence ao patrimônio público.

Esse motivo é gerador de outras dificuldades, como material escasso, especialmente equipamentos eletrônicos. Já que os anexos não têm prioridade para receber subsídios financeiros, pois há uma compreensão de que estes espaços são instalações temporárias. Tão logo a situação de espaço seja resolvida, os alunos seriam remanejados para um novo local, porém isso não acontece.

Os equipamentos eletrônicos como computadores não foram disponibilizados para as oficinas. Eles ficavam guardados na secretaria da escola. Tratam-se de alguns computadores portáteis que deveriam atender há uma turma de cada vez de acordo com a demanda de utilização feita pelos professores. Ao perguntarmos sobre esses equipamentos o diretor nunca havia aberto o armário em que esses equipamentos se encontravam e não tinha conhecimento da chave que abria o armário. Em resumo, os computadores não eram utilizados.

A escola tem uma reputação na comunidade como um lugar perigoso em virtude da região em que está situada. Os principais problemas enfrentados pela escola são a evasão dos estudantes e problemas com drogas e violência. Como nos foi informado pela coordenadora.

4.2.3 Participantes da pesquisa

Os integrantes da pesquisa foram dez estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental II, com faixa etária entre 13 e 15 anos, participantes das oficinas ministradas pela pesquisadora e moradores das comunidades do Gueto e o Morro Santiago.

4.2.4 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi organizada em quatro etapas a) Levantamento Bibliográfico; b) Seleção dos participantes da pesquisa; c) Prática e documentação dos multiletramentos (oficinas) dos jovens; d) Análise dos dados.

- **Levantamento bibliográfico**

Realizamos um levantamento bibliográfico como etapa importante do trabalho, essa etapa possui influência sobre as outras fases da pesquisa, pois objetiva o aprofundamento sobre o tema escolhido, que serviu como referência para a construção do trabalho. O levantamento também subsidiou o planejamento da formação como oficinas.

- **Seleção dos participantes da pesquisa**

A seleção dos participantes de pesquisa se deu no local de realização das oficinas. A escolha desse grupo aconteceu na prática, dentro do processo formativo, nas ações de autoria, pelas discussões e pelos debates ao longo da realização da pesquisa.

- **Prática do multiletramento (oficinas) concomitante com a coleta de dados**

Durante a realização da prática formativa como oficinas de multiletramento, fizemos a mediação do processo formativo numa perspectiva prático-teórica no intuito de orientar a produção, compreender os desafios, como o grupo se organizava, como se mobilizava, de que forma manipulava as tecnologias para alcançar seus objetivos. Atuamos como mediadora do processo formativo e como observadora desse mesmo processo. Analisando a autoria dos estudantes. Todo o desenvolvimento foi registrado. Tínhamos um gravador de voz que ficava próximo aos estudantes e também uma câmera convencional (dispositivo móvel) fixada a um tripé que filmava a realização das oficinas no momento em que fazíamos a mediação do processo formativo. Quando o grupo se dividia em equipes o gravador ficava posicionado em alguma equipe escolhida por mim, mas não era algo fixo, de tempos em tempos, mudávamos o local do gravador, ao passo que a filmagem captava o movimento da sala como um todo. Realizamos também coleta de dados a partir de notas e relatos de campo e por meio das interfaces digitais como *Facebook*, em que analisamos algumas postagens e comentários dos participantes. A coleta de dados se deu pela gravação dos áudios e vídeos, principalmente. O que a subsidiou nossas análises a respeito das práticas dos sujeitos com as tecnologias digitais para o multiletramento.

- **Análise dos dados**

Foi realizada a análise dos dados da pesquisa, especialmente o contexto em que os participantes estavam inseridos, para conhecer a natureza da comunicação, as múltiplas linguagens que se articulam no contexto da cibercultura e nas práticas de multiletramento. Orientados por uma abordagem de caráter etnográfico. Buscamos compreender o contexto e as relações tecidas no ambiente educacional. Para tanto, trabalhamos como a unidade de análise de práticas de multiletramento referindo-se as experiências observadas nas oficinas. Diante do conjunto de dados coletados por ocasião das oficinas. Descrevemos as experiências com multiletramento realizadas em cada uma das oficinas ministradas, porém, elegemos para compor o *corpus empírico* desta pesquisa duas experiências como multiletramento a saber os *memes* e os vídeos em formato *stop motion*. A análise toma como referência a pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2013). Os apontamentos sobre a análise serão apresentados nos tópicos que se seguem.

4.3 O Método etnográfico

A antropologia e a Educação foram de acordo com Bodgan e Biklen (1991), introduzidas por estudos de Franz Boas em artigo publicado em 1898. Estes foram possivelmente os primeiros antropólogos a residir nos contextos dos sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1991). A contribuição significativa dessa introdução foi o desenvolvimento de uma investigação qualitativa, de cunho interpretativo.

O estudo etnográfico está ligado à prática de estudos culturais. Bodgan e Biklen (1991), afirmam que esses estudos se referem ao modo como os indivíduos constroem e compreendem suas vidas cotidianas. Os etnógrafos buscam compreender o modo como às pessoas percebem, explicam o mundo que habitam (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

Trata-se de um campo de estudo que tem sido explorado por pesquisadores em educação. Nessa perspectiva, não se constitui exclusivamente como um empreendimento científico; pode ser melhor compreendida como uma realização prática. “Que lida com

microquestões, com conteúdos específicos de conversas e vocabulário e com detalhes relativos à ação e a compreensão” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 60).

Para Mattos e Castro (2001) a etnografia implica em uma análise holística da cultura e está preocupada em revelar as relações e as interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação. A abordagem etnográfica que fazemos nesse estudo de acordo com André (1995) *apud* Cavalcante (2014, p. 134), “aponta para princípios gerais da etnografia adaptado ao estudo dos processos educacionais mediados pela tecnologia.” (ANDRÉ, 1995 *apud* CAVALCANTE, 2014).

Nesse sentido, buscamos interpretar realidade a partir da descrição etnográfica. Num processo de “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (DAMATTA, 1987). Para esse empreendimento DaMatta (1987, p. 150) escreve:

A Antropologia social toma como ponto de partida a posição e ponto de vista do outro, estudando por todos os meios disponíveis. Se existem dados históricos, eles são usados; se existem fatos econômicos, isso também entra na reflexão; se há material político, eles não ficam de fora. Nada deve ser excluído do processo de entendimento de uma forma de vida social diferente.

Assim, para realização de abordagem com caráter etnográfico, alguns elementos técnicos são necessários para esse empreendimento. Tais como o trabalho de campo empreendido pelo pesquisador. A este respeito DaMatta (1987) define “a base do trabalho de campo como técnica de pesquisa fácil de justificar abstratamente. Trata-se de um modo de buscar novos dados sem nenhuma intermediação de outras consciências [...]. Que pode se dá por meio de uma vivência longa e profunda com outro modo de vida. (DAMATTA, 1987). O autor acentua ainda que a mediação do conhecimento é realizada pelo nativo em contato com o pesquisador. Trata-se de um exercício de compreensão da realidade em que é preciso vivenciar a realidade, mas também relativizar-se dela.

O campo, entretanto, não fornece dados absolutos, mas informações que se transformam em dados, durante um processo reflexivo do pesquisador. A este respeito Nunes e Junior (2015), escrevem:

o campo lembra ao pesquisador que o objeto em questão não está isolado nem antecipadamente dado, mas faz parte de um conjunto de relações em constante transformação. Por esse motivo é preciso pensar relacionalmente, e, ao atentar para o fato de que o real é relacional, devemos problematizar o objeto da pesquisa a partir de seu próprio contexto social, cultural, político, e, sobretudo, técnico. (NUNES; JUNIOR, 2015, p. 52).

A construção de uma reflexão sobre objeto de pesquisa e seu contexto são uns elementos que caracterizam a pesquisa etnográfica e que se manifestam na realização desta pesquisa de forma muito marcante.

A observação participante é outro elemento importante para a etnografia. Bodgan e Biklen (1991) esclarecem que ao iniciar a observação participante o investigador deve ficar um pouco de fora, esperando que o observem e o aceitem. Na proporção em que as relações se desenvolvam o pesquisador poderá participar um pouco mais. Nas fases seguintes, pode ser importante ficar novamente de fora. “Um investigador que participe demasiado poderá passar a ser um indígena” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 125).

Há uma tentativa de equilíbrio entre participação e observação que surge à medida que o trabalho se desenvolve. Foote-Whyte (1975) apresenta outros aspectos a respeito da observação participante, como a necessidade de ser ajustar ao grupo e ser aceito por ele; de estudar a situação afetando-a o menos possível; além de alguns momentos em que pesquisador deve se colocar como espectador para não complicar a pesquisa, no sentido de ter de definir alguma posição no grupo.

A atuação do pesquisador etnográfico é também abordada por Oliveira (2006), para quem três ações são fundamentais: o olhar, o ouvir e o escrever.

Sobre o olhar, o autor escreve a respeito de um olhar domesticado pela teoria. “Seja qual for o objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade”. (OLIVEIRA, 2006, p. 19). Esse olhar sensibilizado pela teoria ajuda o pesquisador ao olhar para o objeto de pesquisa. De forma menos ingênua e mais sistemática. Assim, é preciso ter um olhar preparado para a atuação no campo.

O ouvir não pode ser tomado como faculdade independente do olhar, pois há uma complementação dos sentidos. Olhar e ouvir são condições para se conhecer por dentro da sociedade, conhecer a cultura do outro. “[...] desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando formalmente um diálogo entre “iguais”, sem receio de estar, assim contaminando o discurso do nativo com elementos do seu próprio discurso.” (OLIVEIRA, 2006, p. 24). Como uma interação entre o pesquisador e o grupo investigado. Esse ouvir com qualidade, de acordo com Oliveira (2006), acontece quando o pesquisador é aceito ou “perfeitamente digerível” pelo grupo observado.

O escrever está fundado nos dados coletados da observação participante. É uma forma de sistematizar o que foi observado. É o momento que fazemos nossas reflexões a respeito do campo. “Realizamos uma interpretação que, por sua vez, está balizada pelas

categorias ou pelos conceitos básicos constitutivos da disciplina. Porém, essa autonomia epistêmica não está de modo algum desvinculada dos dados” (OLIVEIRA, 2006, p. 28). É um processo de estabelecer relações, mapear o contexto, manter diários de campo para a construção de uma descrição densa.

A etnografia é considerada como um empreendimento dado às especificidades que esse campo de estudo apresenta. Dentro de uma perspectiva que não procura explicar a realidade, mas compreendê-la. A opção pela pesquisa com caráter etnográfico justifica-se por ela se voltar para a compreensão dos fenômenos e dos processos sociais.

Assim, consideramos que o método etnográfico possibilita a análise a partir práticas culturais, em específico as múltiplas linguagens praticadas pelos jovens. De acordo com (STREET, 1993 apud CAVALCANTE, 2014, p. 131)

é necessário considerar os significados culturais das práticas de letramento porque tais práticas se situam no contexto em que os sujeitos estão inseridos. A contribuição de Street aos estudos do letramento se deu no sentido de romper com a noção de letramento como algo neutro relacionado a uma habilidade técnica. O pesquisador, uma das principais referências dos Novos Estudos do Letramento, propõe é que o letramento precisa ser encarado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas.

Assim o método etnográfico fornece estratégias que possibilitam a análise dos eventos realizados como oficinas por meio de dados obtidos pelo contato direto e observação participante do pesquisador com o contexto em que os participantes estavam inseridos. Que me permitiram exercer uma ação dupla, de mediadora das oficinas e observadora da formação.

4.4 Instrumentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados aconteceu em concomitância com as oficinas. No momento em que mediava as oficinas um gravador de voz permanecia gravando durante toda a realização do encontro. Também tínhamos uma câmera (dispositivo móvel) fixada a um tripé que filmava as experiências realizadas em sala. Os participantes foram comunicados das gravações ao iniciarmos as oficinas. Nos momentos em que os estudantes realizam alguma experiência de multiletramento proposta, fazíamos anotações das situações que considerávamos importantes, construindo diários de campo sobre aspectos que considerávamos relevantes.

Outras ações de coleta de dados foram às fotografias, produzidas pela investigadora. Retiradas dos momentos das ações de autoria. Que subsidiaram as análises dos resultados.

A cada oficina ministrada produzíamos um diário de campo [...] o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 150). Relatando as impressões, ideias e reflexões. Além de anotarmos alguns comportamentos que pareciam ser como um padrão daquele grupo pesquisado. Era uma reflexão a respeito dos dados coletados, que era feita de forma sintética, mas que nos auxiliou no processo de compreensão do objeto pesquisado.

Os relatos de campo eram compostos por descrições, mas havia também uma perspectiva reflexiva em sua elaboração. Ao finalizar o processo formativo tínhamos diversas notas de campo datados para cada encontro, assim como, dados digitais (fotos, vídeos, áudio) coletados em cada oficina que foram agrupados em pastas. Cada pasta continha o material de uma oficina em específico.

Considerando a dupla função de mediadora e observadora das oficinas, a gravação de voz e os vídeos se tornaram meios importantes para a análise dos dados. [...] o vídeo oferece um meio de documentação e observação que apresenta possibilidades analíticas colaborativas. Que pode ser utilizado com diferentes orientações metodológicas. (DERRY *et all*, 2010).

A coleta e o uso de registro de vídeo podem produzir dados para a pesquisa em ambientes de aprendizagem. Derry *et all* (2010), descreve algumas etapas dessa forma de coleta de dados.

Uma delas é a seleção quando o pesquisador decide quais elementos de um complexo devem ser gravados e que aspectos devem ser aprofundados. No caso desta pesquisa, os momentos de autoria dos estudantes foram registrados em vídeo com mais detalhes, a fim de ampliar as possibilidades de análise.

Outra etapa descrita por Derry *et all* (2010), diz respeito a seleção quando o pesquisador aponta um marco da pesquisa que é válido e apropriado para o tipo de problema pesquisado. Nesse caso as gravações de vídeo, bem como as gravações de voz foram delimitadas pela unidade de análise evento de multiletramento. Que foram as experiências de autoria realizadas pelos estudantes no decorrer do processo formativo.

Durante a análise dos vídeos e gravação de voz produzimos transcrições dos aspectos relativos aos eventos de multiletramento, bem como elementos do contexto dos

estudantes, pois compreendemos que esses elementos contextuais podem influenciar a autoria dos estudantes na realização das oficinas como multiletramento.

Sobre a unidade de análise evento de letramento Barton & Hamilton (1998) *apud* (PICCOLI 2009, p. 6), definem [...] “eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel, geralmente existe um texto escrito ou texto, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem de práticas e são definidos por eles.”

Faz-se necessária a explicação do conceito de texto de Koch e Travaglia (1990) “em que o texto se refere a uma unidade linguística concreta tomada pelo usuário em uma situação de interação comunicativa.” *Apud* (PICCOLI, 2009, p. 7). A autora acrescenta o texto dentro de uma perspectiva cultural em que se considera que livros, discos, cartas e fotografias são textos. O que alarga a noção de texto impresso, aceito convencionalmente. Este princípio multimodal faz parte do campo conceitual dos multiletramentos analisados nesta pesquisa.

Os eventos de multiletramento como experiências de autoria vivenciados pelos estudantes são os critérios que refinaram a seleção dos dados. Descrevemos as diversas experiências com multiletramento vivenciadas pelos estudantes. Compõe o *corpus empírico* e analítico dessa pesquisa dois eventos mais representativos, a saber, os *memes* e vídeos de animação em formato *stop motion*. Que serão descritos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

4.5 Apresentação da proposta de formação

O presente plano de formação contempla as propostas didáticas com conteúdos, atividades e estratégias que foram utilizados na realização de oficinas ministradas no projeto de formação mediado por tecnologias digitais com estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Fortaleza.

Foi uma formação em práticas de multiletramentos que contemplou uma pesquisa prévia do contexto da escola, dos alunos, em uma tentativa de compreensão do cenário da pesquisa. Essa etapa envolveu visitas à escola, conversa com os estudantes, e uma exposição das ideias da metodologia *OI Kabum!* Para a compreensão dos estudantes sobre o processo formativo, considerando que seus princípios estão relacionados na realização das oficinas.

As oficinas ocorreram ao longo de seis encontros, totalizando uma carga horária de 24 h/s. Os objetivos são:

Objetivos gerais

- Realizar experiências com multiletramento com um grupo de jovens mediadas por tecnologias digitais.

Objetivos específicos

- Incentivar a produção autoral de narrativas, sejam por meio de *podcast*, *memes*, vídeos partir de algo que seja significativo e relevante no contexto dos estudantes.
- Construir vídeos de animação a partir do interesse dos estudantes e do contexto em que estão situados.

A formação foi pautada no campo conceitual dos multiletramentos, em que há uma compreensão ampliada das formas de leitura e escrita, contemplando a multimodalidade permitida pelo uso de tecnologias digitais e a multiculturalidade em empreender uma educação que trabalhe com as diferenças.

Trata-se de um exercício metodológico que trabalhou com os pressupostos de uma pedagogia que busca estabelecer novas conexões com as demandas atuais da sociedade, utilizando tecnologias digitais nas práticas comunicativas, em um fazer autoral.

O processo formativo foi vivenciado pelos estudantes cursistas de forma presencial na realização das oficinas, em uma interação contínua com as tecnologias digitais.

4.5.1 Conteúdo programático

OFICINA I

ESTRATÉGIA DIDÁTICA – Dinâmicas de apresentação e esclarecimentos sobre a metodologia das oficinas.

OBJETIVO

- Conhecer os estudantes por meio da realização de dinâmicas de apresentação;
- Apresentar a metodologia que será utilizada nas oficinas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estratégia didática	Procedimentos	Tempo	Recursos
Dinâmica história do nome.	Em círculo cada estudante contava à história que envolvia a escolha do seu nome. Para conhecermos algumas características dos estudantes.	1h	-
O que você faria	Um jogo composto por uma serie de cartões. Em cada cartão havia uma pergunta que gerava uma reflexão em torno de um assunto problemático. Como por exemplo: “o que você faria se seu melhor amigo lhe pedisse dinheiro emprestado e não pagasse o empréstimo”. A intenção em fazer essa dinâmica era conhecer os estudantes, suas opiniões sobre os mais diversos assuntos.	1h	Jogo de perguntas o que você faria.
Metodologia Kabum!	A proposta era ouvir os estudantes, conhecer o que era interessante para o grupo. Tratava-se de planejar as próximas oficinas a partir do que era importante algo que fosse uma questão relevante no contexto dos participantes.	1h	

Detox do olhar	A proposta trabalhava leitura e interpretação de imagens. Buscava estimular uma leitura de mundo articulada com a criatividade, a narrativa e capacidade interpretativa.	1 h	Recorte de imagens, cola, folhas de sulfite.
----------------	--	-----	--

OFICINA II

ESTRATÉGIA DIDÁTICA – Oficina de *podcast*

Uma atividade de criação de arquivos de áudio (*podcast*)

OBJETIVO

Construir arquivos de áudio a partir do interesse dos estudantes, procurando entender o que é interessante no contexto deles.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estratégia didática	Procedimentos	Tempo	Recursos
Apresentação do conceito de <i>podcast</i>	Apresentação de alguns sites e arquivos de áudio para a compreensão da proposta.	1h	Dispositivos móveis, caixa de som.
Elaboração dos áudios.	Dividi-los em grupos; Cada grupo deve criar um áudio partir de questões que sejam significativas.	1h	Dispositivos móveis.
Elaboração de vídeos	Atividade de elaboração de vídeos, a partir de questões significativas dos estudantes. As temáticas foram trazidas pelos estudantes.	2h	Roteiro para elaboração dos vídeos, dispositivos móveis, tripé para dispositivo móvel.

OFICINA III**ESTRATÉGIA DIDÁTICA** – Produção autoral de *memes***OBJETIVO**

Incentivar a produção autoral de *memes* de forma colaborativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estratégia didática	Procedimentos	Tempo	Recursos
Apresentar o conceito de <i>memes</i>	Por meio dos telefones celulares e computadores visualizamos alguns memes que viralizaram na internet.	1h	Dispositivo móvel
Produção autoral de <i>memes</i>	Por meio de um aplicativo para <i>android</i> e um programa para computadores. Construimos com os estudantes diversos memes de forma colaborativa.	2h	Dois Notebooks, dispositivo móvel.
Trocas colaborativas, compartilhar, convidar os amigos	Compartilhar nas redes sociais. Algumas imagens. Observando as trocas, como: comentários, compartilhamentos entre os amigos.	1 h	Dispositivo móvel computadores.

OFICINA IV**ESTRATÉGIA DIDÁTICA** – O que te move

Uma atividade de criação de vídeos de animação em *stop motion*.

OBJETIVO

Construir vídeos com essa técnica de animação a partir de questões significativas para os estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estratégia didática	Procedimentos	Tempo	Recursos
----------------------------	----------------------	--------------	-----------------

Apresentar o conceito de <i>stop motion</i>	Apresentamos aos estudantes diversos vídeos construídos por meio da técnica de <i>stop motion</i>	1h	Projetor, <i>notebook</i> , caixa de som.
Captura de imagens para a construção do vídeo.	Após a escolha do material do vídeo solicitamos aos estudantes a captura das imagens.	2 h	Celulares, <i>tablets</i> , câmera, tripé para telefone celular.
Trocas colaborativas, compartilhar, convidar os amigos	Compartilhar nas redes sociais. Algumas imagens. Observando as trocas, como: comentários, compartilhamentos entre os amigos.	1 h	Dispositivos móveis. computadores.

OFICINA V

ESTRATÉGIA DIDÁTICA – Continuação dos vídeos em stop motion

OBJETIVO

Criar outras produções com uso da técnica de *stop motion* a partir de outros materiais

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estratégia didática	Procedimentos	Tempo	Recursos
Novas produções autorais em <i>stop motion</i>	A partir das discussões da oficina anterior foram construídas outras possibilidades de vídeos.	1h	Computadores, <i>softwares</i> para editar as imagens.
Construção dos vídeos	Captura de imagens, por meio da técnica de stop motion. Tendo como elementos dessa construção as imagens dos próprios estudantes.	2h	Celulares, <i>tablets</i> , câmera, tripé para celular.

Trocas colaborativas, compartilhar, convidar os amigos	A partir do material construindo será proposto o diálogo, o compartilhamento nas redes sociais em busca de observar as trocas comunicativas dos estudantes.	1 h	Celulares, computadores.
--	---	-----	--------------------------

OFICINA VI

ESTRATÉGIA DIDÁTICA – Produção autoral de vídeos depoimentos

OBJETIVO

Elaborar vídeos depoimentos acerca da impressão dos estudantes sobre as oficinas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estratégia didática	Procedimentos	Tempo	Recursos
Elaborar vídeos depoimentos	Solicitamos aos estudantes que gravassem vídeos depoimentos. Com a resposta para três perguntas que os estudantes poderiam responder ou não, apenas para os participantes compreendessem a intenção da gravação naquela proposta. As perguntas eram: o que foi bom; o que foi ruim e o que você aprendeu.	2h	Dispositivo móvel
Momento de socialização e encerramento	Realização de um momento de socialização e agradecimentos aos estudantes	2h	-

5 JUVENTUDE E A ESCRITA: UMA PRÁTICA MULTILETRADA

No presente capítulo, descrevemos as oficinas realizadas na pesquisa de campo. Abordamos, portanto, a realização de seis oficinas, todas mediadas pelo uso de tecnologias digitais e que tiveram como intento observar como alunos de uma escola situada na região periférica de um grande centro urbano participam e compreendem eventos de multiletramentos realizados no contraturno escolar, ou seja, fora das atividades regulares da instituição.

No primeiro encontro, propusemos uma oficina de apresentação aos estudantes. Eram dinâmicas que envolviam relatos — como a história do nome do participante e a apresentação da opinião sobre assuntos problemáticos. Esse processo contribuiu para entendermos o contexto e as relações tecidas entre os estudantes. Exibimos nossa proposta de formação e a metodologia que seria adotada, assim como ouvimos os estudantes sobre o uso e a apropriação das *interfaces* digitais.

No segundo encontro, sugerimos uma oficina de *podcast*. Realizamos duas atividades conduzidas como eventos de multiletramento. Elaboramos, ainda, arquivos de áudio e vídeos. Na construção das atividades, emergiram temáticas, como o uso de drogas ilícitas — indício do contexto dos estudantes.

No terceiro encontro, a oficina foi sobre *memes*. Os eventos de multiletramento praticados na referida atividade são indicadores de práticas culturais tecidas nas *interfaces* digitais.

No quarto e quinto encontros, realizamos uma oficina sobre vídeos de animação conceituados como *stop motion*, que se configuram com a captura de imagens feita quadro a quadro e são manipuladas de forma a criar a ilusão de movimento. Compreendemos que os eventos de multiletramento realizados nessa oficina são um indicativo da autoria colaborativa dos estudantes e de uma aprendizagem que se realiza com todos eles, contribuindo com as suas ideias. Os dois encontros sobre essa temática ampliaram as concepções dos participantes a respeito desse evento de multiletramento.

Concluimos a formação no sexto encontro com a oficina de encerramento, na qual os estudantes elaboraram vídeos depoimentos descrevendo o que a formação significou para eles. Na ocasião, foram apontadas práticas realizadas e as aprendizagens construídas.

A seguir, descrevemos como foi a realização de cada oficina, as atividades planejadas, o que foi concretizado e algumas análises acerca dos eventos de multiletramento efetuados nos encontros caracterizados como oficinas.

Dentre todos os eventos que aconteceram nas diversas oficinas de multiletramento, destacamos, neste capítulo, dois desses eventos em especial: a construção de *memes* e a elaboração de vídeos em *stop motion*, os quais serão analisados mais detalhadamente a partir das formulações teóricas das teorias dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2013).

5.1 Oficina de apresentação dos participantes: construindo ideias sobre o multiletramento

A oficina de apresentação tinha como objetivo ampliar nossos saberes sobre os participantes, a fim de tecermos considerações analíticas sobre eles. Assim, iniciamos o encontro com a descrição das atividades planejadas para oficina.

Traçamos para este momento uma dinâmica de apresentação. O objetivo era conhecer melhor os participantes. Dessa forma, projetamos uma atividade em que os estudantes deveriam falar os seus nomes e as histórias por trás das escolhas deles, com o objetivo de conhecer um pouco do contexto e das relações familiares. A dinâmica indicou uma aproximação das famílias em relação aos meios de comunicação de massa e revelou um pouco dos elementos contextuais dos estudantes, e isso foi importante para compreendermos as relações entre os participantes.

Outra atividade proposta foi a dinâmica *O que você faria?* Tratava-se de um jogo composto por uma série de cartões. Em cada cartão havia uma pergunta que gerava uma reflexão em torno de um assunto problemático, como: “O que você faria se seu melhor amigo lhe pedisse dinheiro emprestado e não pagasse o empréstimo?”. A intenção desta dinâmica é conhecer os participantes e as suas opiniões sobre os mais diversos assuntos.

Os diálogos tecidos construídos nessa atividade refletem um pouco do contexto dos participantes. Foram abordadas questões como a morte e as práticas de violência, as quais aparecem com naturalidade nos diálogos efetuados entre os participantes.

A proposta seguinte girava em torno de uma discussão do conceito de cibercultura e a metodologia *Oi Kabum*, que seria trabalhada durante a realização das oficinas. A proposta era ouvir os estudantes, conhecer o que era interessante para o grupo. Tratava-se

de planejar as próximas oficinas a partir do que era importante, isto é, algo que fosse relevante no contexto dos participantes.

Assim, os diálogos elaborados pelos estudantes revelaram que a escola proibia o uso de telefones celulares. Por outro lado, os participantes descreveram alternativas criadas por eles para fazer uso dos telefones e acessar a internet na escola. Essas revelações foram um importante dado para a nossa pesquisa.

Para finalizar o primeiro encontro planejamos uma atividade que fez referência à metodologia *Oi Kabum*, intitulada *detox* do olhar. A proposta trabalhava leitura e interpretação de imagens, assim como buscava estimular uma leitura de mundo articulada com a criatividade, a narrativa e a capacidade interpretativa.

O resultado dessa atividade se constituiu como um indicativo da forte relação entre os jovens e as tecnologias digitais. Frases como: “internet é tudo”, características das culturas juvenis, são fontes importantes para as análises desta pesquisa.

Apresentamos algumas características dos participantes da pesquisa.

Brenda tinha 13 anos, cursava o oitavo ano. Era uma jovem tímida que se expressava pouco. Morava nas ruas próximas ao Gueto.

Daniela tinha 15 anos e fazia o sétimo ano, a jovem relatou ser repetente há três anos. A adolescente tinha dificuldade em se adaptar a regras e normas da escola. Por esse motivo a Daniela foi expulsa da escola. Essas dificuldades repercutiam em seu desempenho escolar, motivo para as reprovações que acumulava em seu histórico.

João era uma adolescente de 14 anos, fazia o oitavo ano, morava no Gueto e apresentava relatos de perda de familiares em decorrência do tráfico de drogas na região. Sempre carregava um celular com várias músicas sobre a favela e a relação com a polícia.

José era um jovem de 15 anos que cursava o nono ano, morador do Gueto. Era um dos participantes mais frequentes nas oficinas.

Lia era uma adolescente de 13 anos que fazia o sétimo ano e morava na região do morro. O fato de adolescente morar nesse local, que tem alguns confrontos com o Gueto a deixava em uma situação delicada. Em alguns momentos a adolescente negava morar no morro. Era dela também a rejeição pela temática da violência.

Maria era uma adolescente de 14 anos fazia o nono ano. Moradora de um bairro mais distante não conhecia a realidade de violência existente no Gueto.

Mário era um adolescente de 13 anos que morava na comunidade do Gueto da Barra. Cursava o oitavo ano. Tinha um canal no *youtube* sobre assuntos da escola como aula

de matemática e educação física. Além de jogos online. Seu perfil no *Facebook* apresentava diversas referências a jogos, também elaborava imagens como *remix* de cunho violento.

Patrícia era uma jovem de 14 anos negra, que cursava o nono ano, moradora do morro. Expressava-se pouco e sofria algumas ofensas de seus colegas com relação a sua cor.

Rafael era um jovem de 15 anos que fazia o nono ano, morador do Gueto. Sua narrativa apresentava algumas observações em relação à violência policial no local em que morava.

Tiago tinha quinze anos, fazia o nono ano, era morador do Gueto. Entre os participantes o jovem era o único que apresentava uma narrativa que integrava as ações de violência que aconteciam na comunidade.

A partir deste ponto, passamos a descrever minuciosamente as atividades propostas, assim como as evidências empíricas reunidas na realização das oficinas.

A primeira oficina deixou os estudantes animados porque a escola proibia o uso dos telefones celulares, especialmente no ambiente de sala de aula. O encontro foi marcado por entusiasmo em torno do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, conforme é possível verificar na imagem que se segue.

Figura 5– O uso dos celulares em sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisa

No início da oficina de apresentação, informamos aos alunos sobre a necessidade que teríamos de filmar e capturar imagens, porém, explicamos que o conteúdo da pesquisa

não seria divulgado nas redes sociais, mas serviria para as análises da pesquisa. Os alunos aceitaram prontamente. Segue a fala de João:

João: Professora pode postar no *Youtube* pra gente ficar famoso (informação verbal)⁵.

Ao iniciar a oficina de apresentação, minha primeira atitude foi organizar o ambiente. Dispomos as cadeiras em círculo para facilitar o contato face a face, numa perspectiva de educação dialógica (FREIRE, 1974).

De acordo com o planejamento, realizamos uma dinâmica de apresentação para conhecer melhor os participantes por meio da história dos seus nomes. Expliquei como funcionaria a dinâmica. Foi oferecida a oportunidade para que cada estudante se apresentasse no momento em que se sentisse à vontade.

Os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

Patrícia: Quem escolheu meu nome foi a minha avó. Ela assistia novela e achou meu nome bonito (informação verbal)⁶.

Rafael: Meu nome é assim por causa de um ator da tv muito famoso (informação verbal)⁷.

Lia: Um dia minha mãe estava assistindo uma novela e achou um nome bonito. Aí colocaram esse nome em mim (informação verbal)⁸.

Na atividade dos nomes, a forma como os meios de comunicação influenciou a escolha de alguns nomes nos chamou atenção, pois indicava uma aproximação das famílias de alguns desses jovens com os meios de comunicação de massa.

Seguimos com a oficina de apresentação realizando a dinâmica *O que você faria?* A intenção em fazer essa dinâmica era conhecer os estudantes, suas opiniões. Dentro de uma pequena caixa estavam depositados diversos cartões com perguntas problemáticas que sempre terminavam com a questão: “O que você faria?”. A caixa foi entregue a um dos participantes, que retirou um cartão de forma aleatória e passou a caixa para o próximo participante.

A maioria dos diálogos tecidos nessa dinâmica refletia um pouco do contexto dos estudantes.

⁵ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁶ Fala de Patrícia, uma das participantes da pesquisa.

⁷ Fala de Rafael, um dos participantes da pesquisa.

⁸ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

Lia: Se você fosse condenado à morte sendo um inocente, mas se tivesse condições de culpar outro inocente para se livrar da morte. O que você faria? [Lia conclui] Não entendi a pergunta (informação verbal)⁹.

Pesquisadora: A pergunta quer saber se você culparia uma pessoa inocente para se livrar da morte (informação verbal)¹⁰.

Lia: Claro (informação verbal)¹¹.

Todos: [risos] (informação verbal)¹².

As questões que versaram sobre a morte apareceram com naturalidade nos diálogos entre os participantes, o que sugeriu que este era um acontecimento do cotidiano. Podemos perceber isso na narrativa apresentada por José na resposta de sua pergunta.

José: [lê a pergunta] Se você pudesse se encontrar uma pessoa que já morreu. O que faria? Meu tio que morreu no tráfico, eu gostava muito dele (informação verbal)¹³.

Em outras perguntas, essa temática também surgiu de forma espontânea:

Rafael: [lê a pergunta] O que você faria se o seu pior inimigo dependesse de uma doação de sangue que só você pudesse oferecer? (informação verbal)¹⁴.

Rafael: Eu oferecia minha doação de sangue (informação verbal)¹⁵.

João: Eu não oferecia, o miserave é meu inimigo, eu ia deixar ele morrer (informação verbal)¹⁶.

Mário: Eu ia deixar ele viver só pra matar ele depois (informação verbal)¹⁷.

Lia: Eu aí fazer que nem o Mário, deixava ele viver e depois matava ele (informação verbal)¹⁸.

Nas falas, a morte surgiu como um elemento contextual, uma afirmação de uma personalidade violenta entre os estudantes. Como no diálogo seguinte:

⁹ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

¹⁰ Fala da pesquisadora.

¹¹ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

¹² Fala dos participantes.

¹³ Fala de Tiago, um dos participantes da pesquisa.

¹⁴ Fala de Rafael, um dos participantes da pesquisa.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

¹⁷ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

¹⁸ Fala de Maria, uma das participantes da pesquisa.

Maria: [pergunta] O que você faria se seu melhor amigo lhe pedisse dinheiro emprestado e não pagasse o empréstimo? (Informação verbal)¹⁹.

Maria: Eu cortava o pescoço dele (informação verbal)²⁰.

Lia: Eu esfaqueava ele e depois jogava ele no lixo (informação verbal)²¹.

A forma como os participantes detalham como matariam outras pessoas corrobora com uma identidade violenta, são elementos contextuais presentes nas falas dos estudantes.

Outros assuntos surgem como indícios de práticas culturais dos participantes. O estudante Mário é um *youtuber* e tem vídeos publicados sobre jogos e assuntos diversos. Ele retira uma pergunta:

Mário [lê a pergunta] Se você fosse um desenho animado quem seria? (informação verbal)²².

Todos [respondem à pergunta antes de Mário]: Pokémon (informação verbal)²³.

Mário: Isso! (informação verbal)²⁴.

Mário é reconhecido pelo intenso uso das tecnologias digitais. De forma que os demais estudantes já imaginavam o que seria a sua resposta para pergunta. Uma vez que os participantes já conheciam os assuntos que Mário compartilhava nas redes sociais sobre esses personagens.

Concluimos com os estudantes a atividade o que você faria, seguimos com a apresentação da proposta para as oficinas. O assunto era cibercultura e a construção da narrativa. Discutimos como as *interfaces* digitais potencializaram a linguagem e ampliaram as possibilidades comunicativas e sobre como os artefatos digitais possibilitaram a autoria, a construção do discurso. Os participantes iniciaram uma conversa sobre o *Facebook* e uma das formas com que eles se apropriavam dessa interface. Assim surgiu a conversa sobre as *tretas* do *Facebook*.

Daniela: Tipo as *tretas* do *Facebook* (informação verbal)²⁵.

¹⁹ Fala de Maria, uma das participantes da pesquisa.

²⁰ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

²¹ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

²² Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

²³ Fala todos os participantes da pesquisa.

²⁴ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

²⁵ Fala de Daniela, uma das participantes da pesquisa.

Pesquisadora: O que são as *tretas* do *Facebook*? (informação verbal)²⁶.

Lia: Tipo assim, as *tretas*. A gente posta um coisa. Aí a gente vai dar nossa opinião aí tem uns retardados que dão uma opinião sobre a nossa opinião. Aí fica uma confusão! Uma confusão! Que nem uma vez, que eu discuti. Eu tava numa conversa com três amigos. Aí veio um amigo do meu amigo respondendo meu comentário, falando a maior merda. Que não tinha nada a ver o que ele tava falando. Porque eu tava dando minha opinião sobre o comentário do meu amigo e não tinha nada a ver ele se meter (informação verbal)²⁷.

João também comenta sobre as *tretas do Facebook*:

João: Uma menina postou uma foto e eu comentei a foto. Aí o namorado dela viu né, aí ele disse umas coisas comigo, aí eu perguntei, quer sair na mão? (informação verbal)²⁸.

Compreendemos, nas falas, que o discurso está em disputa (MARTINS, 2014), a autoria dos estudantes nas redes sociais podem se fundir com outros discursos, ou haver uma disputa de narrativas. Assim, é preciso aprender a negociar com as diferenças. “Uma pedagogia de Multiletramentos teria de abordar isso como um aspecto fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea” (COPE; KALANTZIS, 2009).

Entendemos, no entanto, que esse tipo de relação citada por eles é apenas uma parte do que eles constroem e dos fluxos comunicacionais que são tecidos no ciberespaço.

Na continuação da oficina de apresentação, expomos a proposta metodológica da *Kabum*. Explicamos que essa seria a proposta norteadora da nossa pesquisa. Exibimos para os estudantes vídeos, instalações da *Oi kabum* e alguns trabalhos realizados pelos jovens dessa instituição. A partir das apresentações, queríamos compreender como os participantes se apropriavam das tecnologias digitais, de quais interfaces costumavam participar.

João: Gosto de *Whatsapp*, *Facebook* (informação verbal)²⁹.

Rafael: Eu prefiro *Netflix* (informação verbal)³⁰.

Mário: Eu não tenho *Netflix*, eu fico baixando série pirata pelo programa (informação verbal)³¹.

²⁶ Fala da pesquisadora.

²⁷ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

²⁸ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

²⁹ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

³⁰ Fala de Rafael, um dos participantes da pesquisa.

³¹ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

Entendemos que o acesso às mídias pode se dar pela via financeira ou não. Como nas formas citadas pelo participante, que sugerem caminhos alternativos para a falta de recursos financeiros. Os jovens são impulsionados a reinventar maneiras de inserção e apropriação das tecnologias digitais.

Como parte do planejamento da oficina queríamos ouvir os estudantes compreender como era o uso de tecnologias digitais na escola.

Mário: usamos para trabalho de pesquisa, mas celular aqui na escola eles não deixam usar.

Daniela: Tem gente aqui que fica até umas horas lá no SENAI ³²só mexendo na internet [os alunos se afastam do prédio da escola em busca de sinal do *wifi*]

Apesar da proibição do o uso dos telefones celulares os estudantes se afastavam do prédio da escola para o SENAI que fica um pouco distante em busca de sinal para acessar a internet. A escola podia não oferecer o acesso aos estudantes por diversas questões: pedagógicas ou estruturais, porém, os estudantes como nativos digitais, que estavam imersos nas práticas comunicacionais presentes no ciberespaço e geravam alternativas para romper com a falta de acesso existente na escola. Criando uma tensão entre o espaço de aprendizagem instituído pela escola e as possibilidades que existem para além dos muros da instituição, como o acesso a internet. Um indicativo da necessidade de superar a separação entre a escola e as tecnologias digitais.

Conversamos sobre o que era interessante e marcante na comunidade em que viviam e que poderia ser um problema para os jovens. Propusemos aos participantes que apresentassem algumas ideias para desenvolvermos nas oficinas; algo que tivesse relação com o cotidiano deles e que fosse significativo. Discutimos sobre o que seria um problema na comunidade.

Lia: Aí a gente vai falar o quê, hein? (informação verbal)³³.

Daniela: Muitos adolescentes tão usando drogas (informação verbal)³⁴.

³² O SENAI é uma estrutura que fica nas dependências o SESI, assim como a escola. Faz parte do complexo que atende a indústria.

³³ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

³⁴ Fala de Daniela, uma das participantes da pesquisa.

Lia: Aí, verdade! Porque os adolescentes estão entrando no mundo das drogas (informação verbal)³⁵.

Rafael: É um problema pra nós (informação verbal)³⁶.

Mário: Leva aos assaltos, a violência (informação verbal)³⁷.

Lia: Por que os jovens entram no mundo das drogas? (informação verbal)³⁸.

João: Porque eles têm amigos que oferecem a eles. Que faz eles provar uma vez para viciar a criatura (informação verbal)³⁹.

Lia: É mais por influência mesmo (informação verbal)⁴⁰.

João: É do amigo ou da pessoa mais próxima dele (informação verbal)⁴¹.

Pesquisadora: o que vocês querem fazer com esse tema (informação verbal)⁴².

A narrativa é como uma denúncia de elementos contextuais relacionados ao uso de drogas. Sendo esse um problema enfrentado na comunidade, local em que a escola estava situada. Os participantes reconheceram que o uso de drogas era um problema, que conduzia a outras adversidades, tais como o roubo e a violência. No diálogo, eles tentavam elaborar como um jovem passava a fazer uso de drogas. Era uma tentativa de explicar os motivos que levavam àquela escolha desastrosa. A percepção dos jovens sobre o problema passava pelas vivências com outros jovens e que estavam associados ao uso de drogas no local onde viviam.

Depois que os participantes apresentaram aquela temática das drogas ilícitas como um problema que precisava ser enfrentado na comunidade, perguntamos como eles gostariam de desenvolver um trabalho com o uso de tecnologias digitais que servisse para enfrentar os obstáculos impostos pelas drogas ilícitas.

Mário: Vamos fazer música, ou vídeo sobre as pessoas que usam drogas (informação verbal)⁴³.

João: pode ser um vídeo em defesa dos jovens, tem abuso de autoridade policial aqui na comunidade (informação verbal)⁴⁴.

³⁵ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

³⁶ Fala de Rafael, um dos participantes da pesquisa.

³⁷ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

³⁸ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

³⁹ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁴⁰ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁴¹ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁴² Fala da pesquisadora.

⁴³ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁴⁴ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

Lia: a gente ia falar mais sobre a influência dos amigos que levam outras pessoas para o mundo das drogas (informação verbal)⁴⁵.

Os participantes passaram a apresentar algumas ideias sobre como trabalhar uma questão relevante e trouxeram questões que revelaram o contexto em que estavam inseridos, como o abuso de autoridade exposto por João. Lia apresentou uma sugestão de como se daria a influência para o uso de drogas por meio de amizades. Essa reflexão foi importante porque os estudantes elaboram reflexões sobre aquilo que era um problema na comunidade onde viviam. As oficinas proporcionaram esse momento de análise e ampliação do diálogo em torno de assuntos que eram significativos para os estudantes.

Prosseguimos a oficina com a atividade *detox* do olhar, inspirada na metodologia da *kabum*. Nela, os participantes realizaram um exercício de escrita e interpretação de imagens que abordava a temática das tecnologias digitais. Trabalhamos a criatividade narrativa, a interpretação de imagens e a expressão oral na realização dessa atividade. Pretendíamos construir o conceito de tecnologia digital concebido pela visão dos estudantes. Nessa proposta, utilizamos algumas imagens previamente escolhidas, pois nos interessava provocar reflexões, entre os estudantes, sobre a temática das tecnologias digitais. As imagens traziam a representação de usos cotidianos dos artefatos digitais.

Uma das questões observadas no desenvolvimento da atividade era a preocupação de alguns participantes com a norma culta da escrita. Compreendemos, portanto, que o ambiente escolar teve influência sobre as construções escritas dos participantes, as quais passavam pelo cuidado em construir uma frase de forma correta no papel. Tal fato não podia ser observado na escrita realizada nas redes sociais. Essa relação entre a linguagem que se pratica na escola e a linguagem utilizada nas redes sociais é uma questão que nos chama atenção no estudo das múltiplas linguagens.

Lia: tia, tecnologia tem acento onde? Há... não tem, tinha que ser tecnológico (informação verbal)⁴⁶.

Mário: olha aí a Lia, sabe escrever (informação verbal)⁴⁷.

João: Me ajuda como é que se escreve *bluetooth* (informação verbal)⁴⁸.

⁴⁵ Fala de Lia, um dos participantes da pesquisa.

⁴⁶ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁴⁷ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁴⁸ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

Rafael: Já errou o começo, já, pivete! (Informação verbal)⁴⁹.

João: Né *blue*, não? (Informação verbal)⁵⁰.

Rafael: O *blue* tá certo, agora o lu dufe tá errado (informação verbal)⁵¹.

João: o L, aí tá errado, animal, é isso que eu tô querendo saber (informação verbal)⁵².

Rafael : *Blutoo* vou dizer como é que escreve (informação verbal)⁵³.

João: Tu faz errado, saí fora. É Blue, blue é azul (informação verbal)⁵⁴.

José: Então escreve aí pra mim robocop (informação verbal)⁵⁵.

João: Começa com J não? (Informação verbal)⁵⁶.

A narrativa é a experiência vivida em torno das dificuldades de escrita dos estudantes. Compreendemos na autoria participativa dos estudantes um impasse quanto à aplicação da norma culta, da escrita correta das palavras. No entanto, ainda pontuamos os traços de violência, como ofensas presentes no diálogo dos estudantes. A atividade foi encerrada com a socialização das produções realizadas. Reproduzimos as narrativas originais, sem correções construídas pelos participantes, no Quadro 2.

Quadro 2- Narrativas sobre o uso das tecnologias digitais

NOME	O QUE PENSA SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS
João	“Tecnologia é muito legal, muito irado. Eu uso o <i>Zap</i> e o <i>Facebook</i> , tem muita ligação e muita comunicação. ”
Mário	“O mundo conectado à tecnologia. A tecnologia chegou para ajudar a se comunicar os jovens e os adultos. Mais as crianças entram nesse também. Eles se comunicam através de aplicativos. <i>Whatsapp, Facebook, Twiter e Instagram.</i> ”

⁴⁹ Fala de Rafael, um dos participantes da pesquisa.

⁵⁰ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁵¹ Fala de Rafael, um dos participantes da pesquisa.

⁵² Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁵³ Fala de Rafael, um dos participantes da pesquisa.

⁵⁴ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁵⁵ Fala de José, um dos participantes da pesquisa.

⁵⁶ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

Maria	“A renovação da aula através da tecnologia e novos métodos de ensinar. ”
Daniela	“A tecnologia veio para ajudar a raça humana e um dia ela vai dominar o planeta e a raça humana. ”
Patrícia	“A tecnologia serve para usarmos as redes sociais e fazer trabalhos escolares. ”
Rafael	“Ultimamente essas redes sociais são muito usadas por diversão, entre outras coisas mais importantes. O mundo não vive sem internet, <i>Facebook, Whatsapp</i> são as mais usadas ultimamente. ”
Lia	“Para os jovens a internet é tudo... Hoje em dia é difícil viver sem tecnologia, mas isso precisa mudar porque os jovens de hoje precisam respirar ar puro e usar tecnologia de modo melhor. #estãotodosviciados.”

Fonte: Narrativas construídas pelos estudantes.

A narrativa que foi construída por Lia é característica das culturas juvenis: “Internet é tudo”. Revela uma geração que se encontra constantemente conectada. A *hashtag* “#estãotodosviciados” demonstra a apropriação de uma linguagem construída nos fluxos comunicacionais que se estabelecem no ciberespaço, e que Lia utilizava em sua linguagem escrita não mediada por computadores. Ela transpôs uma prática típica das interfaces digitais *online* para o contexto *off-line*.

A escrita de Rafael corroborou com a construção de Lia: “O mundo não vive sem internet”. A princípio, notamos um relato extremo, mas que faz sentido para uma geração que usa com intensidade as tecnologias digitais.

Maria também construiu uma narrativa importante para nossa pesquisa. Ao afirmar que “A renovação da aula através da tecnologia e novos métodos de ensinar”, a participante reconheceu a necessidade de uma nova aula, de novos métodos, e incluiu o uso de tecnologias como parte desse processo de inovação.

O relato das narrativas construídas em torno das imagens escolhidas e suas percepções sobre os artefatos tecnológicos foram debatidos entre os estudantes no momento da apresentação.

Nas quatro atividades desenvolvidas durante o primeiro encontro, com base nas ações e falas dos participantes, pudemos intervir que o contexto tem influência sobre as ações dos estudantes e que as tecnologias digitais constituem as relações que os jovens estabelecem

com a comunidade e com outros jovens, sendo um indicativo de que a juventude está impregnada de outras linguagens que circulam na sociedade.

Assim, refletimos sobre as práticas desenvolvidas durante a realização do primeiro encontro. A aula reflexiva — para a qual organizamos as cadeiras em círculo para facilitar o cumprimento do planejamento metodológico —, foi pensada e realizada a partir da perspectiva de uma educação dialógica, que, segundo Freire (1974, p. 42), não se faz de “[...] A para B nem de B para A, mas de A com B.” A organização da sala à maneira dialógica de Freire foi previamente pactuada entre os estudantes.

Em outros momentos, organizamos pequenos grupos, e o movimento se dava em função dos objetivos de cada atividade proposta. Entendemos que cadeiras dispostas em fileiras apontam para uma educação centralizada no professor; uma educação que se mantém vertical e autoritária para uma aprendizagem linear e sequencial.

Estar em círculo demonstra uma postura dialógica para uma educação que propõe novas possibilidades de produção de sentidos — mediada pelo uso de tecnologias digitais —, a qual reconhece que os espaços podem ser múltiplos e que existem novos interlocutores no processo de ensinar e aprender.

Assim, a proibição em torno do uso dos telefones celulares no espaço escolar demonstra um descompasso entre a escola e as novas possibilidades permitidas pela tecnologia digital; uma prática que se distancia da proposta de educação dialógica e horizontal preconizada por Freire (1974). Do acesso as redes surgem outras culturas, outras linguagens, novas formas de ver, ler e conhecer o Mundo.

Outro ponto importante a ser destacado é a reflexão dos estudantes sobre o que era um problema na comunidade onde eles viviam — aquelas discussões em um contexto de aprendizagem não eram comuns entre eles. Cotidianamente, os saberes distintos do saber científico são excluídos da escola. Assim, nossa proposta de vivenciar novos letramentos entre os estudantes, considerando seus mundos sociais, seja na dimensão da cidadania ou vida pessoal, era algo novo para os participantes da pesquisa, sendo estes fundamentos para o campo conceitual dos multiletramentos trabalhados no presente estudo (COPE; KALANTZIS, 2009).

Durante a realização das oficinas, tivemos um desafio: tentar tirar os participantes de uma lógica de transmissão e levá-los a participar ativamente do processo (SILVA, 2003). A pedagogia do parangolé é proposta por Marco Silva como um processo de aprendizagem de coautoria no qual o professor não transmite o conhecimento, mas o propõe. Na pedagogia do parangolé, a “[...] arte requer completação e não contemplação” (SILVA, 2003).

Foi difícil desarranjar da lógica da transmissão (SILVA, 2003), pois a cada proposta que fazíamos no decorrer da oficina os participantes me procuravam e esperavam respostas — como alguém que transmite enquanto os outros recebem o conhecimento.

Na pesquisa, os processos formativos são modificados de uma lógica de reprodução do instituído para uma ênfase na autoria (INSTITUTO OI FUTURO, 2015), base para o multiletramento, com a compreensão de que a escola pode ser um espaço de criação de novas possibilidades.

Compreendemos que havia dificuldade na criação e autoria proposta na oficina de apresentação, que foi como um indicativo de uma educação pautada num trabalho sequencial e linear; assim, não há vivências de criação, de *design* propostas pelo campo conceitual dos multiletramentos, pois alunos *designers* se engajam e revelam como são ativos e dinâmicos, sendo construtores de significados que se fazem dentro de uma perspectiva multimodal.

A esse respeito, (COPE; KALANTZIS, 2009, p.12) afirmam:

Na antiga alfabetização, os alunos eram receptores passivos ou no máximo agentes de reprodução de formas autoritárias de representação recebidas e sancionadas. [...]. A pedagogia de multiletramentos, em contrapartida, exige que o enorme papel da agência no processo de construção de significados seja reconhecido, e nesse reconhecimento, busca criar uma pedagogia mais produtiva e relevante, inovadora, criativa e talvez até emancipatória.

Nesse primeiro encontro, o que percebemos foram estudantes com dificuldade na construção de ideias. Como se esperassem que nós disséssemos o que fazer, imersos numa perspectiva de educação autoritária e bancária (FREIRE, 1974), onde o saber está no professor e deve ser repassado aos alunos.

Concluimos a oficina com algumas ideias e temáticas propostas pelos estudantes para a oficina seguinte, como a gravação de vídeos. Havia um grupo de participantes interessados em saber como usaríamos os telefones celulares em práticas educativas. Estávamos na escola, mas os participantes não estavam em aula convencional. Era uma proposta de interação e troca de saberes.

5.2 Oficina de *podcast*

Em nosso segundo encontro, planejamos iniciar as atividades com a realização de *podcasts* (arquivo de áudio para compartilhamento na internet). Estes deveriam ser inventivos,

como um processo de apropriação de um discurso que considerasse algo que fosse significativo para os estudantes — princípios de uma prática multiletrada. Devido ao número reduzido de celulares, essa atividade foi planejada para ser realizada em grupo.

Uma segunda atividade —realizada na oficina de *podcast* — foi a elaboração de vídeos, visto que, na oficina anterior, os participantes apresentaram interesse em criar vídeos.

Assim, naquele dia, iniciei a oficina de *podcast* apresentando o conceito para essa atividade e demonstrando como eles eram construídos a partir do uso de aparelhos celulares. Explicamos que os participantes poderiam fazer o arquivo de áudio abordando um assunto significativo e que fosse do interesse deles. Assim, foram organizados três grupos que tratavam sobre os seguintes assuntos: *bullying*, coisas de escola e o uso de drogas. Importa ressaltar que todos os temas foram escolhidos pelos jovens.

Figura 6- Trabalho em grupo com a temática das drogas ilícitas



Fonte: Acervo da pesquisa.

Os participantes se organizaram nos grupos, e passamos a observar os assuntos que surgiam em cada equipe.

O primeiro grupo criou um áudio sobre *bullying*. De forma intuitiva e reproduzindo características de *youtubers* — tais como a forma de abordagem ao iniciar a

gravação, com a imposição da voz e a forma de chamar o público para ouvir o que eles tinham a dizer, pressupondo a existência de uma plateia. Os jovens abordavam as pessoas que seriam entrevistadas com a pergunta: “Você já sofreu *bullying*?”, e a partir daí foram surgindo diversas histórias das pessoas entrevistadas. A produção do grupo ganhou força quando os estudantes perceberam que as histórias relatadas pelas pessoas eram interessantes e relevantes, como a que foi contada por umas das coordenadoras da escola.

João: [pergunta] Você já sofreu *bullying*? (Informação verbal)⁵⁷.

Coordenadora: Eu já sofri *bullying* dos meus próprios colegas de trabalho por conta da minha deficiência. Rindo da minha deficiência, né?! Porque eu não tenho movimento do lado esquerdo e as pessoas não entendem. Qualquer pessoa pode sofrer um acidente desses [a coordenadora faz referência a um Acidente Vascular Cerebral]. Não posso andar de ônibus porque não tenho como segurar (informação verbal)⁵⁸

Na produção dos estudantes surgiram práticas de insulto contra os colegas do próprio grupo. Um contrassenso para uma proposta que deveria inibir esse tipo de comportamento.

João: você já sofreu *bullying*? (Informação verbal)⁵⁹.

Brenda: Não (informação verbal)⁶⁰.

João: Pois vai sofrer agora. Sua crioula (informação verbal)⁶¹.

Brenda... [palavrões] (informação verbal)⁶².

Compreendemos que o grupo não pensou previamente sobre a gravação do *podcast*; assim, surgiram falas no ímpeto do momento de forma criativa. Eles foram orientados a elaborar um roteiro antes da gravação do áudio, mas o grupo em questão cortou essa etapa da atividade. Ao desenvolver o restante da gravação, observamos que grupo foi achando um caminho que acabou por revelar que a tentativa de trabalhar a temática havia se encaminhado de forma satisfatória. O grupo terminou o vídeo com uma conclusão sobre a necessidade de respeito às diferenças.

⁵⁷ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁵⁸ Fala de uma das coordenadoras da escola.

⁵⁹ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁶⁰ Fala de Brenda, uma das participantes da pesquisa.

⁶¹ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁶² Fala de Brenda, uma das participantes da pesquisa.

João: Então é isso pessoal, não façam *bullying* com ninguém. Respeite seu colega de trabalho de escola, respeite a todos. É respeitando que vamos ter respeito (informação verbal)⁶³.

O segundo grupo construiu um diálogo sobre coisas de escola, tema escolhido por eles para o *podcast*. No processo de elaboração deste *podcast* a dificuldade observada no primeiro momento foi a escolha do tema. Os estudantes discutiam sobre diversos assuntos, e essa diversidade gerava uma indecisão. Por vezes, perguntavam-me sobre o que elaborar, buscando em mim a professora que direciona e transmite o que deve ser feito na escola.

Lia: Vamos falar sobre as drogas! Tipo Mário você, usa drogas? (Informação verbal)⁶⁴.

Mário: Gosto de maconha, não. Quando eu vejo eu taco fogo (informação verbal)⁶⁵.

Lia: Então a gente vai falar sobre o quê? A gente tem que gravar (informação verbal)⁶⁶.

Mário: Espera, tem que pensar para fazer a gravação (informação verbal)⁶⁷.

Lia: Pois vai, cuida... Vai, a gente improvisa na hora (informação verbal)⁶⁸.

Mário: Eu gosto de vídeo (informação verbal)⁶⁹.

Lia: Vai logo, Mário, grava... (informação verbal)⁷⁰.

Mário: Pensa também (informação verbal)⁷¹.

Lia: A gente pode fazer uma crítica. Professora a gente pode fazer uma crítica? (Informação verbal)⁷².

Lia: Vamos fazer uma crítica sobre *Jogos Vorazes* que eu odeio esse filme (informação verbal)⁷³.

Mário: [Risos] (informação verbal)⁷⁴.

⁶³ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

⁶⁴ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁶⁵ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁶⁶ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁶⁷ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁶⁸ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁶⁹ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁷⁰ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁷¹ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁷² Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁷³ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁷⁴ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

Lia: Oh, tia, o Mário não tá me ajudando, não (informação verbal)⁷⁵.

Mário: Tu também não faz nada (informação verbal)⁷⁶.

Lia: Tô pensando, mas não sabia que era tão difícil assim (informação verbal)⁷⁷.

Percebemos, nas falas de Mário e Lia, certa dificuldade na realização da atividade. Lia expressava: “Tô pensando, mas não sabia que era tão difícil assim”. O pensar expresso por Lia diz respeito à criação; para ela, criar algo relacionado a um *podcast* era difícil. Lia não sabia que era tão difícil assim. Compreendemos que a percepção dela sobre a dificuldade em criar pode ser compreendida também pela pouca familiaridade da estudante com práticas que favorecem essa ação de autoria dos multiletramentos. Nessa perspectiva comunicacional, o aluno é visto como construtor, colaborador de criações e de múltiplas linguagens que acontecem de forma situada, fazendo uso de recursos oferecidos pelas tecnologias digitais.

Durante a oficina, no momento da gravação do áudio da segunda equipe ouvimos disparos de armas de fogo e também fogos de artifício. Esse som é característico da comunidade quando algum movimento de entrada de drogas, acontece no gueto, ou se algum desafeto e concorrente da venda de drogas ilícitas é eliminado. Reproduzimos os diálogos que aconteceram no momento dos disparos.

Lia: Vamos fazer uma, você sabia? Sobre as mensagens subliminares. Isso deve ser coisa de criança (informação verbal)⁷⁸.

Mário: Tem gente grande que gosta disso também (informação verbal)⁷⁹.

Pesquisadora: Ouvem-se tiros... Lia grita em tom de deboche. Como quem sabe o porquê daqueles disparos. A conversa continua normalmente (informação verbal)⁸⁰.

O som dos disparos era uma comemoração realizado pelos traficantes. Os disparos são elementos contextuais que evidenciam que algo “bom” acabava de acontecer para o tráfico. Os participantes gritaram em tom de brincadeira ou deboche, depois continuaram a

⁷⁵ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁷⁶ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁷⁷ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁷⁸ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁷⁹ Pesquisadora.

⁸⁰ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

atividade normalmente. Essa atitude demonstra que aquilo era algo corriqueiro para os estudantes; um evento que já é do conhecimento da comunidade em que vivem.

Após as discussões sobre a escolha do tema. O grupo escreveu as narrativas que fariam parte do *podcast* “coisas de escola” e passaram a gravar o áudio. O grupo foi dinâmico na gravação e após a escolha do tema, o conteúdo emergiu de forma espontânea. O processo de autoria dessa atividade era composto por experiências vivenciadas na escola. Estes elementos contextuais fazem parte do cotidiano dos estudantes e por esse motivo a produção foi surgindo com um pouco mais de facilidade.

Segue a transcrição da atividade apresentado pelo grupo:

Lia: Quatro coisas de escola. A primeira é: (informação verbal)⁸¹.

Mário: Toda sala tem aquele aluno que sempre faz uma pergunta besta. Tipo, professora pode fazer de dupla? (Informação verbal)⁸².

Lia: A segunda coisa de escola é: a dupla dinâmica. Toda sala tem uma dupla que nunca se separa e a professora sempre separa você dele e isso é muito chato (informação verbal)⁸³.

Mário: E a terceira coisa de escola é quando você não termina de copiar a tarefa aí a professora vai lá e apaga (informação verbal)⁸⁴.

Lia: E agora a quarta coisa de escola: nós separamos duas falinhas que os alunos sempre dizem na escola (informação verbal)⁸⁵.

Mário: A primeira fala é: professora é pra copiar? A segunda coisa é: professora, vale ponto? (Informação verbal)⁸⁶.

Lia: Vocês gostaram? (Informação verbal)⁸⁷.

As falas representam um pouco das práticas culturais presentes na escola, passíveis de serem observadas como um comportamento recorrente dos estudantes. A atividade fomentou a cooperação e a criatividade desse grupo.

A terceira produção da oficina de *podcast* tratava sobre o uso de drogas, tema escolhido pelos estudantes e que esteve presente na discussão da primeira oficina, após várias

⁸¹ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁸² Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁸³ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁸⁴ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁸⁵ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁸⁶ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁸⁷ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

tentativas de gravação, que são como um indicativo para aprendizagem de algo novo. Intervimos em alguns momentos, sobretudo quando da elaboração da atividade, no sentido de orientar a seleção das ideias que eram apresentadas pelas estudantes e sobre o tempo destinado para cada gravação. Entendemos que havia um processo de aprendizagem, de superação de uma dificuldade por seus próprios recursos que perpassou a realização dessa atividade. No processo de criação houve dificuldade quanto à escolha do tema, o grupo discutia sobre o que para elas era uma questão significativa no local em que viviam. No final, decidiram sobre a temática das drogas ilícitas, mas ainda era preciso definir como seria o *podcast*. O que elas fariam na construção da narrativa a respeito dessa temática. Por fim, decidiram simular uma entrevista.

Segue a transcrição do *podcast* elaborado pelo grupo:

Maria: Agora nós vamos falar sobre os jovens que estão no mundo das drogas. Nós vamos dar nossas opiniões sobre essas pessoas. Nossa primeira opinião vai ser da Daniela (informação verbal)⁸⁸.

Daniela: Na minha opinião, isso não é certo. Só que a escolha é deles. Cada um com seus gostos. Mas na minha opinião não é certo. Não entraria no mundo das drogas por nada nesse mundo. A gente nunca deve dizer nunca, mas na minha opinião, eu não entraria porque isso é errado. Até porque, dizem que a paz acabou por causa do uso da droga. Então eu só recomendo a vocês assim, cuidado a quem está no mundo das drogas porque isso não é certo (informação verbal)⁸⁹.

Maria: agora a gente vai ouvir a opinião da Patrícia (informação verbal)⁹⁰.

Patrícia: Eu acho errado. Isso não é vida para ninguém (informação verbal)⁹¹.

A questão colocada pelos estudantes é uma realidade existente no contexto onde os participantes vivem. O “mundo das drogas” é uma expressão utilizada pelos estudantes para classificar outra dimensão das experiências vivenciadas. Existem os jovens do mundo das drogas e aqueles que não pertencem a esse mundo. Pertencer ao mundo das drogas significa apresentar um conjunto de práticas e ações que confrontam a lei e as regras vigentes na sociedade, como práticas extremas de violência induzidas pelo uso ou comercialização de entorpecentes.

A atividade durou em torno de quarentas minutos para ser concluída, pois os participantes sentiram dificuldade em escolher o assunto e em produzir um *podcast* de forma

⁸⁸ Fala de Maria, uma das participantes da pesquisa.

⁸⁹ Fala de Daniela, uma das participantes da pesquisa.

⁹⁰ Fala de Maria, uma das participantes da pesquisa.

⁹¹ Fala de Patrícia, uma das participantes da pesquisa.

criativa sobre questões significativas para eles. O uso de arquivos de áudio era comum entre os estudantes, especialmente com o uso de aplicativos de mensagens, porém essa prática, em um contexto de aprendizagem, era uma experiência nova entre eles.

Concluimos a atividade dos *podcast* com três construções⁹² de temas diversos. As práticas apresentaram um pouco do contexto e da cultura existente na escola e fora dela.

A oficina de *podcast* foi ampliada e realizamos a gravação de vídeos. A proposta partiu dos estudantes, pois alguns tinham canais no Youtube⁹³. Os estudantes formaram dois grupos e trabalharam dois temas: racismo e, novamente, o uso de drogas.

O exercício da produção de vídeos foi planejado antes da gravação, com a orientação de que os estudantes construíssem um roteiro para o vídeo. O objetivo era imprimir intencionalidade e propósitos para a realização da atividade, pois queríamos que os estudantes refletissem sobre o processo de criação e as ideias que seriam usadas no vídeo.

Com o roteiro, os estudantes sistematizaram as ações que seriam realizadas no vídeo. Eles pensaram acerca dos personagens, narrativas e função de cada participante — como quem ficaria com a filmagem e quem seriam os personagens —, conforme visualizamos na Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Roteiro da elaboração dos vídeos

⁹² O detalhamento dos *podcasts* foram realizados no tópico 5.2, na descrição do trabalho realizado por cada equipe.

⁹³ Mário possuía um canal sobre vídeos diversos, como a escola e a família, alguns títulos são: “acordando para a aula de matemática”; e “coisas de vó”. Daniela também possuía um canal com desafios (como o jogo do desmaio) que por provocar acidentes graves a estudante estava evitando usar.

Roteiro para vídeo

Título do vídeo: Racismo

Tempo do vídeo: 3 min

1_ Descrever o tipo físico, características, cor, idade, informações sobre o personagem.

Uma menina branca que sofre racismo, por ela
ser branca e ela estuda numa escola de negros
E depois um negro que estuda em uma escola de brancos.

2_ Indique uma trilha sonora, ou efeitos sonoros sugeridos para o filme. Indique o momento em que cada elemento vai ser inserido no filme.

Vai intro na entrada do vídeo, e no final também

Distribuição das tarefas:

Fonte: Acervo da pesquisa.

Observamos, na escrita dos participantes — quando é solicitada a indicação de uma trilha sonora ou efeitos sonoros —, a frase: “Vai uma intro na entrada, e no final também”. O uso da palavra “intro” como abreviação para introdução, uma apresentação inicial, significa conhecimento e domínio de termos que são usualmente utilizados em rede. Em uma breve pesquisa sobre o tema, observamos que existem *sites* com intro grátis, tutorial para fazer intro, dentre outros que podem reforçar essa afirmação.

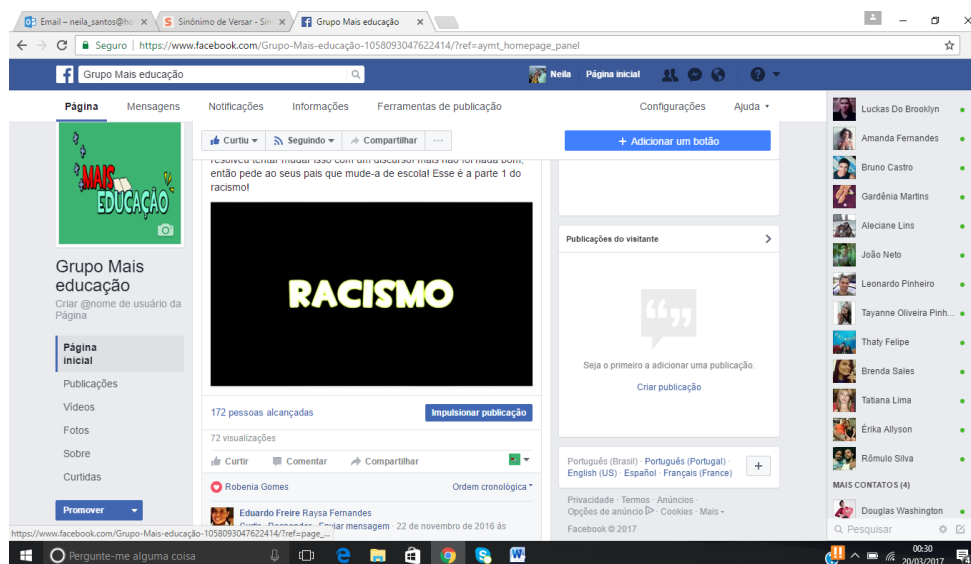
Entendemos que o uso da expressão reflete vivências desses jovens nas redes, como eles relataram na primeira oficina. Alguns elementos dessas vivências anteriores foram resgatados por eles para realizar a atividade proposta.

O vídeo criado sobre racismo fez uma abordagem de “racismo invertido”, isto é, feito contra os brancos. A intenção dos participantes era elaborar diversos vídeos sobre racismo. Dessa forma, o tema “racismo invertido” foi a primeira ideia, mas, para o grupo, ainda daria para produzir outros vídeos, ampliando a temática para outros tipos de racismo. No entanto, não foi possível realizar outras produções, em razão das limitações de tempo para a realização das oficinas. A intervenção da coordenação da escola também dificultou a gravação de outros vídeos fora de sala.

Em grupo, saímos da sala de aula para fazer a captura das imagens. No primeiro momento, os estudantes se posicionaram no pátio da escola, depois eles gravaram outras cenas dentro de uma sala de aula, pois fazia parte do roteiro do filme.

Mário, um dos estudantes, editou o vídeo com uma introdução que incluía músicas e efeitos visuais animados. Dispomos de um momento para que fosse criada uma página do Facebook e compartilhadas as produções dos vídeos.

Figura 8 – Publicação do vídeo sobre racismo na interface Facebook



Fonte: *Facebook*.

O grupo ficou envolvido na atividade e apenas se ausentou da sala para o lanche, retornando em seguida.

Patrícia: Eu acho que não vai dar tempo (informação verbal)⁹⁴.

José: Vamo dar um tempo aqui (informação verbal)⁹⁵.

João: Vamo logo ver o que é a merenda, aí a gente volta (informação verbal)⁹⁶.

Eles deixaram de utilizar o horário de intervalo para concluir o roteiro do filme que seria gravado. Compreendemos que havia envolvimento e interesse na realização da atividade proposta na oficina, visto que havia uma participação ativa dos estudantes. Esta foi uma mudança marcante no processo de construção de aprendizagens, isto é, eles passaram de estudantes-espectadores a alunos ativos, criando possibilidades múltiplas, intervindo em seu processo de aprendizagem (SILVA, 2003). Compreendemos que houve um envolvimento com

⁹⁴ Fala de Patrícia, uma das participantes da pesquisa.

⁹⁵ Fala de José, um dos participantes da pesquisa.

⁹⁶ Fala de João, um dos participantes da pesquisa.

a atividade, pois cada etapa realizada foi pensada com detalhes, como, por exemplo, quem seriam os personagens e quem iria fazer a introdução do vídeo.

Lia: O Mário pode fazer uma introdução no vídeo e colocar algumas músicas tristes. Tipo quando ela tiver contando a professora que sofreu racismo. Quem vai gravar? (Informação verbal)⁹⁷.

Mário: Vamos fazer os nomes dos personagens (informação verbal)⁹⁸.

Lia: Quem vai editar? O Mário? (Informação verbal)⁹⁹.

João: Quem vai ser a professora? Tem que ser uma professora preta, não negra (informação verbal)¹⁰⁰.

Mário: Dá pra fazer alguns efeitos na edição (informação verbal)¹⁰¹.

As falas significam envolvimento. Foi um trabalho demorado que perdurou até a hora final daquele encontro. Ainda assim os alunos não se evadiram da atividade; pelo contrário, havia empenho em concluir e construir um vídeo de qualidade.

A elaboração do segundo vídeo sobre o uso de drogas foi rápida e simples. As integrantes do grupo não pensaram em ambientes diferentes para compor o vídeo. As imagens foram realizadas no local próximo as salas de aula.

Nessa construção, a narrativa foi elaborada a partir da relação de duas amigas que se envolvem com drogas ilícitas. O fim do vídeo termina com a morte de uma delas e conclusão é de que não se deve entrar no “mundo das drogas”.

A narrativa do vídeo foi elaborada a partir de elementos contextuais marcantes para os estudantes, como o uso de drogas ilícitas. Percebemos nessa construção não só a afirmação de um problema, mas uma denúncia das circunstâncias vivenciadas por esses jovens no local em que vivem.

As duas atividades realizadas na oficina de *podcast* foram marcadas por intervenções da coordenação. Em alguns momentos, os participantes se ausentavam da sala de aula a fim de buscar pessoas para entrevistar, assim como ambientes mais silenciosos para fazer a gravação do vídeo. Essas saídas eram interpretadas pela coordenação como um momento em que os alunos estavam ociosos, sem realizar atividades escolares.

⁹⁷ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

⁹⁸ Fala de Mário, um dos participantes da pesquisa.

⁹⁹ Fala de Lia, uma das participantes da pesquisa.

¹⁰⁰ Fala de João, uma das participantes da pesquisa.

¹⁰¹ Fala de Mário, uma das participantes da pesquisa.

Em alguns momentos, a coordenadora da escola, quando percebia que os estudantes estavam fora de sala, gritava: “Por que vocês não estão em sala de aula? Não pode ficar fora, não”. Então, ela notava nossa presença e mudava o tom de voz. Explicamos que era uma atividade da oficina e que fazia parte do planejamento, mas a forma como ela abordava os estudantes por estarem fora de sala era um indicativo de que essas práticas não eram comuns na escola.

A definição de aula construída pela escola é algo restrito à sala de aula. Sair desse ambiente é algo muitas vezes interpretado como não fazer nada, ou uma aula fraca, sem planejamento. Comumente, a escola ocupa o espaço de detentora do saber, disciplinadora, engessada nas rotinas e horários, com um espaço limitado, e isso dificulta que os estudantes se coloquem como autores ativos do seu conhecimento; que circulem pelo espaço e elaborem novas formas de construir saberes de maneira significativa.

Na escola pesquisada, havia a tentativa de restringir o ambiente de aprendizagem ao espaço da sala de aula. Esse fato se comprova quando recuperamos nossa chegada ao campo de pesquisa, onde o facilitador (professor) do programa estava com a cadeira posicionada atrás da porta na tentativa de impedir que os estudantes se ausentassem da sala, numa forma de coibir a saída deles.

Ficar restrito ao espaço da sala de aula inviabilizou a produção dos vídeos, pois limitava a captura das imagens. Os estudantes procuravam locais diferenciados para realizar as imagens. O sinal do *wifi* não chegava à sala de aula, por esse motivo a ação de postar os vídeos no *Facebook* também ficou prejudicada.

A oficina foi marcada por momentos de criação, uma atividade de *design* (COPE; KALANTZIS, 2009), que foi situada dentro do contexto dos participantes, com uma linguagem que emergiu das relações sociais estabelecidas pelos estudantes.

O campo conceitual dos multiletramentos estabelece que existem diferenças no discurso; um multilinguismo que apresenta uma variedade crescente de linguagens sociais. Sobre isso, Gee (1996) (apud COPE; KALANTZIS, 2009, p. 03) defende que existem linguagens sociais presentes em contextos “[...] nacionais, étnicos, subculturais, de interesse ou de afinidade”. Assim, a construção de significado se faz a partir da negociação das diferenças, uma questão fundamental nos multiletramentos. Também considera que, na contemporaneidade, as formas de linguagens são multimodais, portanto o visual, o áudio e o gestual são integrados na construção da narrativa em práticas culturais.

Na elaboração dos *podcast* e dos vídeos, essas práticas multimodais foram forjadas dentro dos contextos vivenciados pelos participantes. Dessa forma, na oficina,

abrimos um espaço para a criação dos jovens para mixar palavras, imagens e sons que foram gerados a partir de ideias carregadas de significados para eles.

Nesse sentido, a criatividade foi um aspecto trabalhado na oficina de *podcast*, pois era preciso elaborar áudios e fazer vídeos. Knobel (2015) apresenta a criatividade como um conceito social necessário para aprendizagem da linguagem no momento atual, que é de intenso uso de tecnologias digitais.

A oficina de *podcast* foi esse momento de criação, de construção de significado. Notamos indecisão e dificuldade em criar dentro do espaço de aprendizagem. Compreendemos que a imersão dos estudantes em modos padronizados foi o motivo para o surgimento da dificuldade em construir textos criativos, multimodais e situados numa perspectiva significativa para os estudantes.

Esse momento de imersão criativa tem referência na metodologia *Oi Kabum*, de construção a partir de questões significativas na vida dos estudantes que busca aumentar o potencial criativo dos jovens a partir de suas percepções e leituras de mundo e que amplia a autonomia dos estudantes em sua metodologia formativa.

Prosseguimos com a realização das oficinas dentro da perspectiva do multiletramento, e nas próximas construções passamos a analisar o processo de *design* com a criação de *memes*.

5.3 Oficina de *memes*

A atividade planejada para essa oficina foi a de elaboração de *memes*, gênero textual cuja construção se dá, essencialmente, em rede. A atividade de elaboração de *meme* consiste, basicamente, em criar imagem (parada ou em movimento) e texto. Mais que isso, consiste em criar, coletivizar e viralizar a elaboração em rede, ações que figuram como princípios da cibercultura (LEMOS, 2007).

O *meme* tem um significado construído socialmente. A proposição é essencial para a sua elaboração. Compreendemos que o princípio de uma significação social dialoga com o campo conceitual do multiletramento, em que existem novas maneiras de criar, distribuir e negociar significados (COPE; KALANTZIS, 2009).

Na oficina de *memes*, operacionalizamos parte do *corpus* empírico de nossa pesquisa, composto por situações de escrita, de oralidade, de leitura e de produções fotográfica e videográfica mediadas por uso de tecnologias digitais. Para a construção do

referencial teórico, apresentamos diferentes definições acerca do multiletramentos (*NEW LONDON GROUP*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009).

Para a realização dessa atividade utilizamos dois *softwares*: o *Meme Gerador*¹⁰² e o *Meme Creator*. Inicialmente, fizemos o *download* do *Meme Gerador* nos computadores que tínhamos à disposição no momento da oficina. Com esse programa salvo nos computadores, era possível criar *memes* sem, necessariamente, estar conectado à internet. Outro recurso que disponibilizamos para realização da atividade foram os telefones celulares, nos quais estava instalado um aplicativo habilitado para *android*, o *Meme Creator*. Diferentemente do computador, no caso dos dispositivos móveis, era necessário haver conexão com a internet para a elaboração da atividade. Por esse motivo, ausentamo-nos da sala de aula e ficamos, conforme orientação da coordenação, na biblioteca, onde o acesso à internet era melhor.

A seguir, registros realizados durante a atividade de construção dos *memes*.

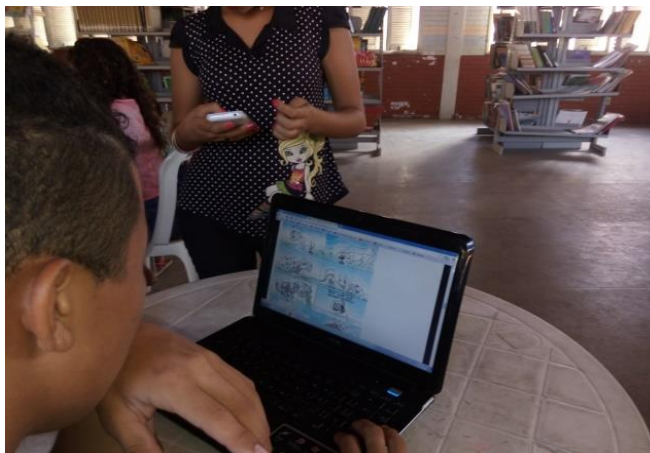
Figura 9 – Atividade de construção de *memes*



Fonte: acervo da pesquisa.

¹⁰² Disponível para *download* em: <<http://geradormemes.com/>>.

Figura 10 – Construção de *memes*



Fonte: acervo da pesquisa.

Começamos essa atividade explicando aos participantes o conceito de *memes* (que pode ser compreendido como uma foto, um vídeo ou um texto, que viralizam na internet). Os participantes nos informaram que compartilhavam essas produções multimodais nas redes sociais, mas não sabiam que eram chamadas de *memes*, bem como nunca haviam produzido nada desse tipo.

Pesquisadora: Hoje eu pensei que poderíamos fazer *memes*.

Mário: O que é isso?

Daniela: Nam... Sei o que é isso, não.

Pesquisadora: *Meme* é algo que viraliza na internet. Um vídeo, uma foto. Quero propor a vocês pra gente fazer a partir de fotos. Aquelas fotos que, geralmente, vêm com algo engraçado. Vamos baixar um aplicativo para fazer *memes*.

Mário: Eu compartilho é muito, mas eu nunca fiz um. (informação verbal)¹⁰³.

Como informamos anteriormente, não foi possível permanecer na sala de aula. Então, seguimos para a biblioteca, onde o sinal do *wi-fi* era melhor. Lá, havia dois *notebooks* à disposição nos quais foram instalados o programa *Meme Gerador*. O programa possui várias imagens que já viralizaram na internet. Permite ao usuário fazer uso delas acrescentado seu

¹⁰³ Conversa entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

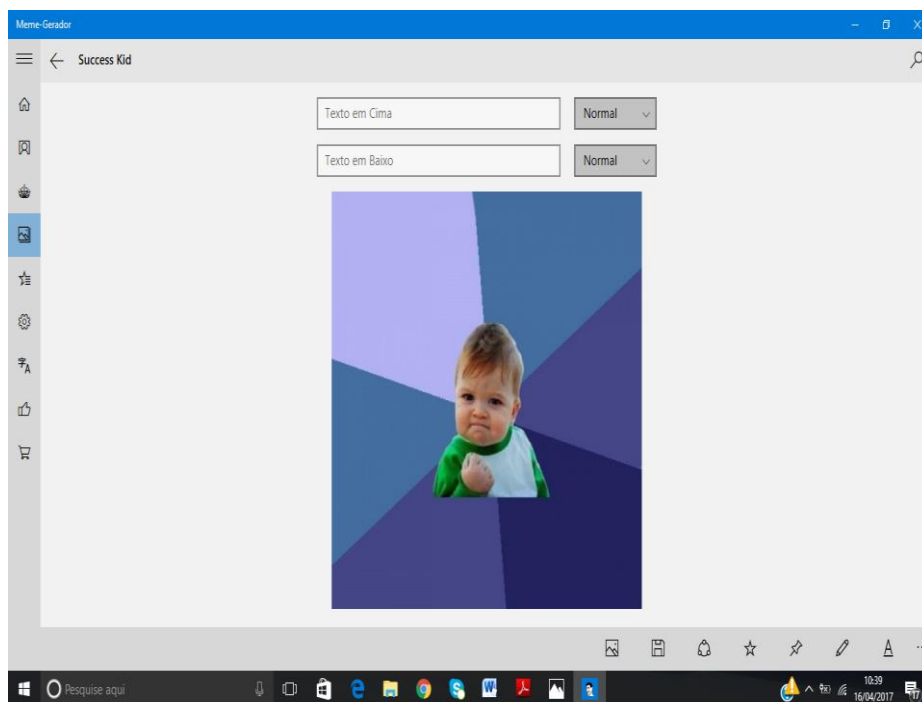
próprio texto de forma bastante simples. Ao digitar no espaço determinado pela interface, automaticamente a escrita é inserida na imagem.

O aplicativo também permite que sejam adicionadas novas imagens de acordo com o interesse do usuário. As imagens podem ser capturadas pelo dispositivo móvel e adicionadas ao programa para a elaboração de novos *memes* de forma personalizada.

Nos telefones celulares, baixamos o aplicativo *Meme Creator*, habilitado para *android*. Nessa *interface* foi necessária a conexão com a internet para a conclusão dos *memes*. Esse aplicativo disponibiliza um número maior de imagens, sendo estas divididas em categorias, como animais, celebridades, conselhos, desenhos animados, entre outros. Nele, era possível formatar a fonte do texto em: tamanho, tipo e estilo da borda.

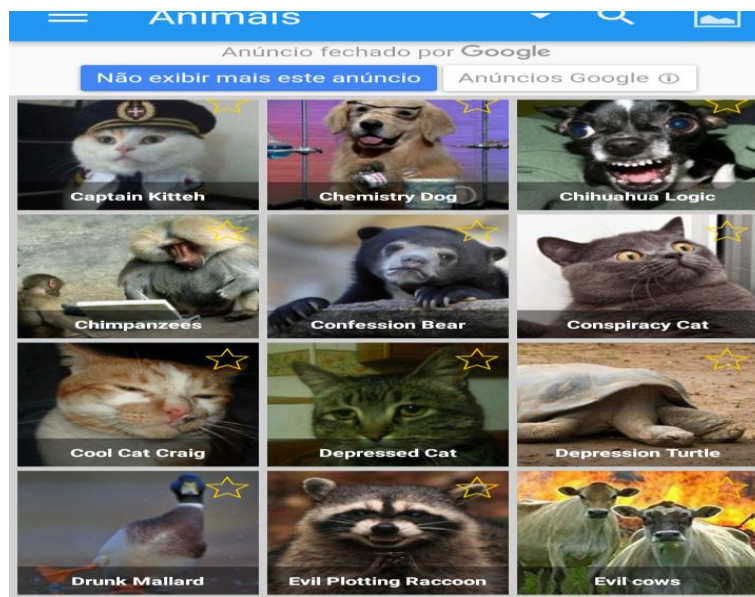
Seguem as imagens dos dois programas.

Figura 11– Programa *Meme Gerador*



Fonte: Memes.com. Disponível em: <<http://www.memes.com/generator>>.

Figura 12– Aplicativo *Meme Creator*



Fonte: aplicativo disponível na Google Play, loja virtual da Google.

Durante a oficina, produzimos diversos *memes*. Alguns foram disponibilizados na página que criamos juntos com os participantes no *Facebook*, outros no perfil dos estudantes na mesma *interface*. Apresentamos, a seguir, uma das construções realizadas pelos estudantes e um trecho do diálogo entre dois participantes durante a atividade.

Figura 13– Construção *meme A*



Fonte: elaboração dos estudantes.

Lia: [pergunta] Tia, discussão é assim?

Mário: Não, não tem r.

Lia: E argumento? Como é que se escreve argumento?

Mário: Ah..., mah... nam!!! Lia, tu faz o sétimo ano [então, ele soletra] A-R-G-U-M-E-N-T-O. Deixa eu ver. Quando eu acabo uma discussão?

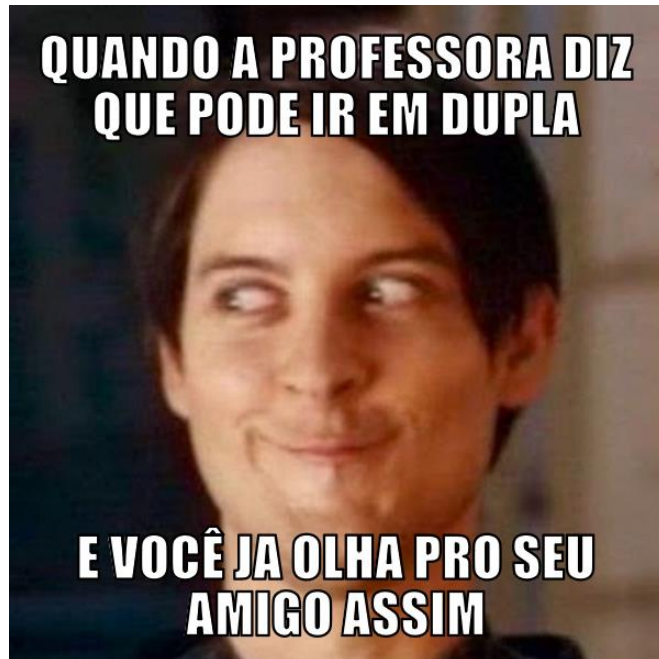
Lia: Era pra ser assim: ‘Quando eu acabo uma discussão e penso nos argumentos que eu poderia ter usado’. Tá legal assim, Mário? Essa foto tem a ver com isso. (informação verbal)¹⁰⁴.

Percebemos, no diálogo tecido por Lia e Mário, uma preocupação além da escrita correta das palavras. Trata-se de uma relação em que se processa uma autoria colaborativa em que dois participantes interagem na produção de um enunciado.

Nessa construção, imagem e texto se fundem de forma híbrida na construção de um significado social. A relação entre a linguagem metafórica e a imagem é observada por Lia, “Tá legal assim, Mário? Essa foto tem a ver com isso”. Imagem e texto se inter-relacionam, são complementares.

Outras elaborações fazem referência a práticas culturais construídas no interior da escola. Vejamos:

Figura 14– Construção *meme* B



Fonte: elaboração dos estudantes.

¹⁰⁴ Diálogo entre Lia e Mário, participantes da pesquisa.

Lia: Mário, aquela lá! A da olhada fatal. Bota assim: quando você olha pro seu colega...

Mário: Não, da dupla dinâmica.

Lia: Meu Deus! Que menino teimoso. Aperta com o botão direito.

Mário: Não, eu errei a escrita.

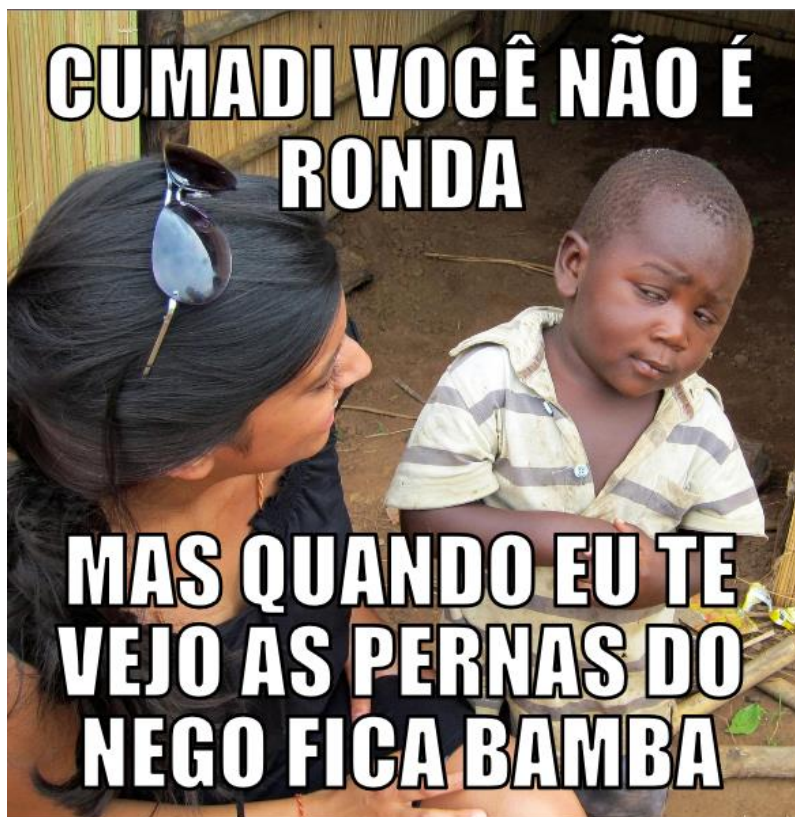
Lia: Agora escreve na tua língua.

Mário: Não, vai ser assim: quando a professora diz pode ir em dupla e você já olha pro seu amigo assim. (informação verbal)¹⁰⁵.

“Mário, aquela lá! A da olhada fatal”. Lia refere-se à foto disponível no aplicativo, que é categorizada por ela como olhada fatal. A partir da escolha, há um processo de autoria em *remix* em que os dois estudantes constroem, sobre essa imagem, algo novo. A imagem original ganha um novo significado. Por meio de atos de criatividade. Essa autoria é parte de um processo de multiletramento de *design* disponível, passando pela concepção, ao produto final, o redesenhado.

Outro *meme* construído na oficina foi capaz de indicar a ligação entre contexto e práticas culturais, pois a linguagem metafórica utilizada evocou a relação com o local em que os participantes estavam inseridos.

¹⁰⁵ Diálogo entre Lia e Mário, participantes da pesquisa.

Figura 15– Construção *memé* C

Fonte: elaboração dos estudantes

João: Cumadi, você não é Ronda [polícia local], mas, quando eu te vejo, as pernas do nego fica bamba.

Lia: Vocês não entenderam?

José: Não.

Lia: Ronda é a polícia... quando eu te vejo minhas pernas fica bamba.

José: Kkkk... (informação verbal)¹⁰⁶.

Compreendemos que, na construção dos estudantes, há uma metáfora¹⁰⁷ representando a reação que os participantes têm ao se depararem com a polícia (Ronda) e o sentimento de atração por outra pessoa: “minhas pernas fica bamba”.

¹⁰⁶ Diálogo entre João, Lia e José, participantes da pesquisa.

¹⁰⁷ No que diz respeito às metáforas, os autores defendem que elas são um recurso de linguagem que “tornam o mundo social comprimido e organizado em um breve formato de narrativa” (LEANDER; MCKIM, 2003, s.p, tradução nossa).

O enunciado possui diferentes sentidos dependendo do contexto de enunciação. Ao associar “minhas pernas fica bamba” à palavra “ronda”, é possível inferir que os estudantes têm medo da polícia, provavelmente, devido a tantos episódios de truculência por parte da categoria; todavia, ao associar o mesmo enunciado verbal à imagem acima (menino olhando para uma moça), os efeitos de sentido já não são os mesmos, ou seja, o enunciado ganha um novo significado no *meme*, denotando, assim, um sentimento de atração. Essa produção se constitui como um rico processo criativo, possível por meio de elementos contextuais.

Nota-se, novamente, a autoria em *remix* dos estudantes na construção do *meme*, em que a imagem original ganha outros sentidos, por meio da criatividade e da leitura de mundo trazida pelos jovens, pois elementos contextuais, como a relação desses jovens com a polícia, surge no *meme*. A narrativa construída tem traços de experiências vividas pelos estudantes, ver o Ronda e “ficar com as pernas bambas” é uma demonstração de medo, que podemos inferir na produção do *meme* em questão.

A fim de ampliar a compreensão das construções realizadas pelos participantes selecionamos dois *memes* de caráter multimodal e multicultural – ambos aspectos são contemplados pela teoria dos multiletramentos.

Figura 16– Construção do *meme* D



Fonte: elaboração dos estudantes.

João: Hoje é domingo.

Rafael: Não, hoje é sexta-feira.

João: Hoje é sexta.

Rafael: Nois vai beber juntos.

João: Nois vai curtir, tá bom?

Rafael: Com as novinhas.

João: Hoje é sexta-feira e nois vai curtir com as novinhas. (Informação verbal)¹⁰⁸.

A autoria colaborativa feita pelos estudantes João e Rafael apresenta uma linguagem que se constrói socialmente. A imagem escolhida para o *meme* estabelece relação de sentido com o enunciado construído. Trata-se de uma narrativa de comemoração pela chegada da sexta-feira.

Consideremos um trecho do diálogo entre João e Rafael apresentado acima: “e nos vai curte...”. O termo “curtir” é típico da cibercultura. Os inventores de algumas redes sociais criaram o botão “curtir”, o que possibilitou uma nova forma de sociabilidade. A palavra já existia em nosso vocábulo, mas ela foi potencializada nas redes sociais mediada pelo uso da interface conforme é possível ver na figura 17 retirada da internet.

¹⁰⁸ Diálogo entre João e Rafael, participantes da pesquisa.

Figura 17– Meme disponibilizado na internet



Fonte: Blog do Moraes. Disponível em: <<http://moraesjau.blogspot.com.br/2012/08/eu-ando-com-uma-preguica-filha-da-mae.htm>>.

O uso da expressão “as novinhas” – elaborada pelos participantes no *meme* D (figura 16) e que mistura letras e números em sua grafia – é disseminado, geralmente, pelas músicas de *funk*. O termo começou a ser utilizado pelos adolescentes do baile *funk* para denominar algumas adolescentes. Com o intenso uso nas redes sociais, o termo ganhou novas proporções e não tem, necessariamente, relação com a idade, podendo fazer alusão a uma mulher bonita, que chama a atenção.

O próximo *meme* a ser analisado apresenta características multiculturais.

Figura 18– Construção do *meme* E



Fonte: elaboração dos estudantes.

Rafael: Escolhe uma (imagem). Esse aqui tá massa (imagem)

Lia: Pera. Esse aqui é rochedo também. Vou fazer esse: ‘Quando uma amiga me chama pra briga’.

Rafael: Mas eu não gostei desse, não.

Lia: Mas você sabe que quem vai fazer sou eu, né? Então eu escolho o que eu vou escrever.

Rafael: Tá certo.

Lia: Já sei! ‘Quando a inimiga passa com o *crush*’. (Informação verbal)¹⁰⁹.

Após a discussão a respeito da escolha da imagem pelos participantes. Lia reivindica autonomia no momento de escolher a imagem. A construção da frase é baseada na imagem escolhida. Um personagem com os olhos entreabertos sugerindo um olhar desconfiado ou desafiador. Ao escolher essa imagem, Lia constrói uma narrativa que faz referência às vivências de seu cotidiano. Os relacionamentos na adolescência elementos contextuais que compõe as culturas juvenis. Notamos o termo “inimiga” para denotar uma atitude de rivalidade. Esse termo é utilizado com frequência pelos participantes da pesquisa. “Comunidade inimiga”; “quando os inimigo invade” São narrativas que expressam as

¹⁰⁹ Diálogo entre Rafael e Lia, participantes da pesquisa.

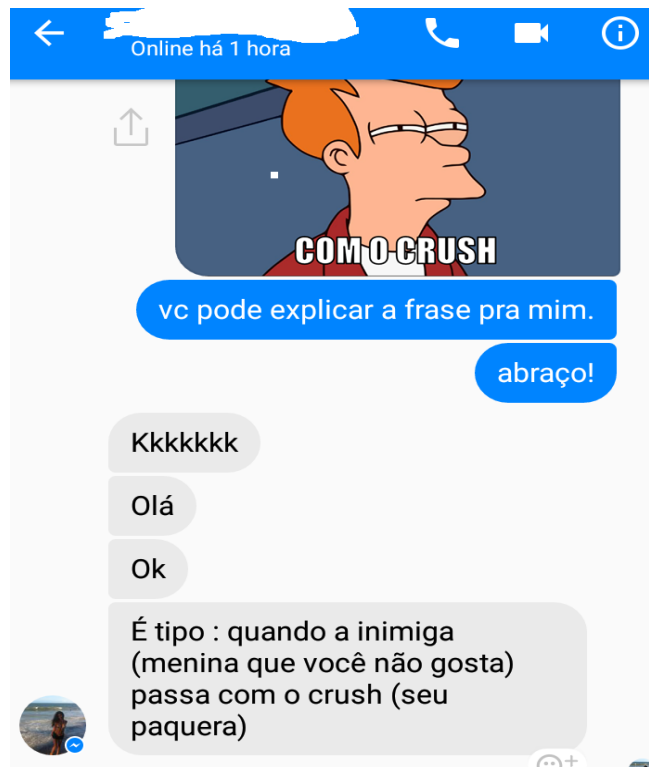
experiências vividas pelos estudantes e que surgem nos enunciados construídos no momento da atividade.

O enunciado verbal do *meme* construído pelos participantes da pesquisa “quando a inimiga passa com o *crush*”, nos chamou a atenção pelo uso de um termo em inglês junto ao enunciado em português. Consideramos essa dimensão da escrita multicultural devido à apropriação de termos de outra cultura pelos participantes.

O termo *crush*, analisado a partir do seu sentido literal e de acordo com o dicionário Oxford (2013), significa: estrondo, acidente, batida, quebra travamento (computador). No contexto dos *memes*, o uso da palavra *crush* perde o sentido dicionarizado e ganha uma nova significação, já que, entre os adolescentes, a tradução de *crush* para o português se aproxima do termo paquera. Seria, grosso modo, uma “quedinha por alguém” ou “estar caído/atraído por”.

A fim de melhor entender o sentido de *crush* através de seu uso, consultamos um dos participantes da pesquisa (Lia), autora do *meme* em questão, para que nos explicasse a intenção da construção.

Figura 19– Conversa com um dos participantes da pesquisa



Fonte: *Messenger* do aplicativo Facebook.

Como vemos, o termo é um neologismo típico das culturas juvenis. Trata-se de um fenômeno linguístico que permite a criação de uma palavra ou de uma expressão para atribuição de um novo sentido a uma palavra já existente. Os neologismos podem ser fruto de um comportamento espontâneo do ser humano e da linguagem.

Compreendemos que o surgimento das gírias, por exemplo, nas culturas juvenis, se dá como o surgimento dos neologismos: a partir da interação entre os jovens, sendo as *interfaces* digitais o meio onde essas interações ocorrem com maior intensidade. A especificidade do meio digital faz surgir novas expressões, que são construídas cultural e socialmente em rede pelos usuários.

A noção da multiculturalidade deve também ser explorada aqui, haja vista que esse neologismo – *crush* – advém de outra cultura e passou a ser utilizado pelos usuários brasileiros graças à globalização e ao intenso uso de tecnologias digitais, que permitiram que nos relacionássemos com outras culturas.

Consideramos os *memes* um novo gênero textual, que se destaca pelo intenso uso nas redes sociais. Os *memes* podem ser multimodais; eles podem se apresentar por meio de texto escrito, imagem, objeto em movimento e cor. Tratam-se de produções forjadas essencialmente em ambientes virtuais que carregam um significado social.

Gomes (2010) afirma que a escrita tradicional pode adquirir outras funções quando mediada pelo uso de tecnologias digitais. Diferentes eventos de letramento podem surgir a partir da apropriação e exploração dos artefatos digitais como, por exemplo, os *memes*.

É válido informar que junto com a concepção de *meme* deve estar presente também a noção de *design* dos novos letramentos, trazida por Cope e Kalantzis (2009) ao tratarem da construção de significado como uma forma de *design*. De acordo com o pensamento dos autores, a dinâmica de mundo social tem características multimodais, uma vez que as linguagens verbal, visual, sonora e gestual estão integradas às práticas culturais.

Para o *New London Group* (1996), a criação de significado é um processo que passa por *designs* disponíveis, concepção e redesenhado. Estes três elementos demonstram como a criação de significado é um processo ativo, não condicionado a regras e padrões estáticos. Sobre os recursos que compõem os *designs* disponíveis, o *New London Group* (1996) afirma que eles podem ser tanto sistemas gramaticais quanto outros sistemas semióticos, como vídeos, imagens, gestos e elementos de ordem do discurso, que são definidos como:

Conjunto estruturado de convenções associadas à atividade semiótica (incluindo o uso da linguagem) em um determinado espaço social - uma sociedade particular, ou uma instituição particular, como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços mais livremente estruturados da vida comum encapsulados na noção de diferentes modos da vida. Uma ordem de discurso é um conjunto de discursos socialmente produzidos, entrelaçados e que interagem dinamicamente. (NEW LONDON GROUP, 1996, p.17).

A atividade de construção dos *memes* envolveu a utilização de *design* disponível, como o uso de fotos e imagens que já tinham viralizado na internet. No que diz respeito aos enunciados presentes nos *memes*, eles estavam associados a um determinado espaço social e foram produzidos em concordância com os modos de vida e elementos contextuais dos estudantes.

A concepção dos *memes* recorreu a *Designs* Disponíveis, em sua elaboração, no entanto, o processo de criação feito pelos alunos recontextualizou um *design* disponível, não foi uma repetição, foi um processo criativo, que se utilizou de elementos que já existiam e partir desses elementos apresentou novas construções, que trouxeram um novo significado. Como resultado do processo de concepção, surgiu o redesenhado. Que entra no ciclo e passa a ser um novo *design* disponível.

Os *memes* são um bom exemplo desse processo de criação conceituado como *design* pelo multiletramento. As produções que viralizam se tornam *designs* disponíveis para outras construções, que são elaborações carregadas de significado social conforme descrito em nossas análises.

A multimodalidade e o *design*, que constituem a elaboração dos *memes*, também se fazem presentes em outros eventos de multiletramento, como a construção de vídeos na modalidade *stop motion*, que será detalhada no tópico seguinte.

5.4 Oficina de *stop motion*

Projetamos para essa oficina a criação de vídeos em *stop motion*, uma técnica de animação bastante difundida em meios cinematográficos, mas que pode se dar em animações habituais de forma simples e com produções não tão pomposas. Trata-se de uma linguagem disseminada em forma de animação. Definida como a “arte de conferir ilusão de vida, através do movimento, a objetos inanimados” (MAGALHAES, 2015), a técnica do *stop motion* é

alcançada a partir da ilusão do movimento, conseguida por meio da sucessão de imagens fixas.

A oficina de *stop motion* aconteceu em dois encontros. No primeiro encontro realizamos uma produção, a qual detalhamos como *corpus* empírico da pesquisa. Decidimos com os estudantes realizar outra construção em *stop motion*, assim apresentamos dois vídeos de animação neste tópico.

No primeiro encontro da oficina de *stop motion* apresentamos o conceito dessa técnica de animação. Iniciamos com a exibição de diversos vídeos produzidos dentro desse campo conceitual. Ao visualizarem as produções, as possibilidades que a modalidade de vídeo em questão oferecia, houve interesse na realização da atividade, já que, até aquele momento, não era uma prática cotidiana dos estudantes.

Consideramos que os vídeos em geral são construções bastante comuns entre os estudantes, que possuem, inclusive, canais no *youtube* com a finalidade de compartilhar suas criações sobre os mais variados temas, incluindo a escola.

O uso da técnica *stop motion* era desconhecida entre os participantes. Dessa forma, iniciamos a oficina com a demonstração de como construir vídeos em *stop motion*, por meio da exibição de alguns vídeos tutoriais que trabalhavam a temática.

Em seguida, partimos para a prática. Oferecemos aos estudantes alguns objetos para a criação da animação: papel, palitos, massa de modelar. Diversos objetos inanimados podem facilmente servir a essa técnica de *stop motion*, inclusive a construção de vídeo com humanos. Assim, os estudantes optaram pelo uso de massa de modelar para criar a animação.

Nesta prática é preciso produzir várias fotos para gerar o movimento, sendo assim, o momento da captura de imagens foi bastante lento. Era necessário pensar sobre o movimento que se desejava obter como resultado e capturar várias imagens para esse fim.

O início foi lento e pouco interessante, mas, ao longo do exercício, especialmente quando os participantes começaram a visualizar o resultado das construções no dispositivo móvel, a atividade foi se tornando envolvente.

O comprometimento com a atividade tornou os alunos mais críticos sobre a criação das animações, isso despertou a necessidade de melhorar, de corrigir, a fim de que a atividade se tornasse mais compreensível.

A construção em *stop motion* abordou a temática da violência, assunto recorrente em nossas oficinas. Um dos participantes se autodenominava integrante de um grupo violento no gueto. Em sua fala, o estudante sempre se descrevia como alguém que não aceita que

outras pessoas invadam seu território. O participante mostrou, no tom de voz, ter um confronto com a comunidade vizinha.

Lia: Tu fala como se tu fosse bandido. Tu fala ‘nós tava sentado lá quando invadiram. Aí chegou os cara’, como se tu tivesse no meio dos bandidos.

Tiago: Falo.

Lia: Tu nunca nem pegou numa arma, tu nem é bandido, nunca roubou.

Mário: Lia, deixa o Tiago ser feliz. Iludido.

Lia: Eu tenho orgulho de não ser envolvida com essas coisas

João: Dois.

Mário: Três.

Lia: Alguém mais? (informação verbal)¹¹⁰.

Entendemos que as práticas existentes na comunidade podem envolver alguns jovens que, iludidos com um falso domínio que as atividades criminosas podem exercer sobre os moradores, tendem a apresentar interesse em aderir essas práticas ilícitas. De acordo com Borelli *et al* (2009), o comportamento está associado à inserção dos jovens no universo criminalizado. A prática da violência pode funcionar, para muitos, como espelho identitário, desse modo, a “violência é percebida como inerente ao ofício almejado ou um componente imprescindível de legitimação” (BORELLI *et al* (2009, p. 79). Nesse sentido, é possível que a falta de opções de lazer no bairro, a ociosidade e a limitação financeira funcionem como ingredientes capazes de tornar o crime uma ocupação.

A discussão em torno da temática da violência entre os participantes conduziu a criação do vídeo em *stop motion*. A elaboração do enredo da história que faria parte do vídeo foi marcada pela violência, especialmente pelo conflito que os adolescentes vivenciavam naquele momento de disputa de território entre duas comunidades vizinhas, o Gueto e o Morro Santiago. Esse contexto de conflito emergiu na elaboração dos vídeos em *stop motion*.

Compreendemos, nesse sentido, que as práticas de violência e conflito são elementos contextuais que estavam incorporadas ao cotidiano dos participantes, especialmente naquele momento de disputa de território. Esses fatos recorrentes integram as aprendizagens adquiridas ao longo de suas vivências e isso se comprova quando, ao oferecermos aos estudantes a possibilidade de criar um vídeo sobre algo que partisse do

¹¹⁰ Diálogo entre os participantes da pesquisa.

contexto e que fosse interessante, eles optam por uma construção cujo resultado apresenta cenas de agressão. Seguem algumas imagens da elaboração da atividade.

Figura 20 – *Stop motion A* / montagem dos personagens



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 21 – *Stop motion B* / Construção do cenário



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 22 – *Stop motion C* / Captura das imagens



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 23 - *Stop motion D* / Captura das imagens



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 24– *Stop motion E* / Elaboração do vídeo



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 25– *Stop motion F* / Construção do vídeo e narrativa



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 26– *Stop motion G* / Construção da narrativa



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 27– *Stop motion H* / Edição do vídeo



Fonte: acervo da pesquisa.

A seguir, transcrevemos as falas dos participantes no momento inicial da construção da animação em *stop motion*:

Lia: Sim, a gente vai fazer a história de quê?

João: A história de dois bonequinhos brigando.

Lia: Não! #semviolência!

João e José: Sem violência? [Os dois falam ao mesmo tempo]

Lia: Vamos fazer um *bullying*?

Rafael: Sem violência, esqueceu?

Lia: Vamos fazer uma pessoa esfaqueando outra pessoa?

Rafael: Você disse sem violência. (Informação verbal)¹¹¹.

O enunciado #semviolência elaborado pela participante Lia, foi dito no momento da construção das ideias a respeito da animação em *stop motion*. A estudante havia elaborado o *podcast* coisas de escola, porque preferia não falar sobre drogas e violência. Lia é moradora do morro Santiago, comunidade que disputava território com o Gueto no período em que realizamos a pesquisa. Lia decidiu negar o lugar em que vivia e conseqüentemente as práticas violência presentes em seu contexto.

Mário: ela [Lia] também é do morro

Lia: e o que eu tenho a ver com isso, eles tão brigando é contigo não é comigo. Eu não sou do morro, não!

Todos os alunos gritam: é sim, tu é do morro.

Lia: eu moro na rua Roberto Kennedy

João: é morro!

Lia: pois pra mim não.

Rafael: da rua da feira [Robert Kennedy] até chegar na praia é território do morro.

No entanto, notamos que na construção das ideias para a animação ela nega a violência, mas esse elemento contextual presente em seu cotidiano, surge em sua narrativa ao

¹¹¹ Diálogo entre os participantes da pesquisa.

longo do desenvolvimento das ideias e é observado por outros participantes “sem violência, esqueceu?”

Compreendemos que a estudante reconhecia que precisava superar essa condição estabelecida pelo local onde vivia, no entanto, as práticas estavam imersas em seu contexto, de forma que surgiam de maneira inusitada nos diálogos tecidos entre ela e os estudantes, mesmo quando havia rejeição a temática da violência. Os participantes encaminharam uma construção que tratava sobre essa temática.

Houve uma tentativa de planejamento do roteiro que não se efetivou, mas os participantes foram construindo a história à medida que criavam os bonecos. A atividade foi instituída de forma improvisada, o que fez com que surgisse um vídeo sobre práticas de violência na comunidade.

Os estudantes se envolveram tanto na elaboração do vídeo e deixaram de participar do intervalo para concluir a atividade.

Lia: A gente não vai sair para o intervalo, não. A gente vai ficar aqui.

Rafael: Tu é o quê do grupo? A líder, é?

João: Só se for! (informação verbal)¹¹².

Pesquisadora: Em um determinado momento, houve uma preocupação com a organização do cenário que iria ficar ao fundo do *stop motion*.

Lia: Por que a gente tá desenhando em cima se a filmagem é embaixo? [falando dos desenhos que estavam muito acima da área onde seriam feitas as imagens]

João: Cuidado aí, tá estragando as coisas. Avacalhou a atividade já. [reclamou de José].

Lia: Que diabo é isso? [Lia reclama do desenho feito na cartolina]

João: Não pinta de várias formas, não!

Rafael: Ei, mah, tú tá estragando isso aí. Pará de pintar. Vai levar pedrada. [mais uma repreensão feita a José pelo desenho na cartolina].

João: Quem sabe desenhar? [João solicita outra pessoa]

Lia: Eu.

João: Pois vai lá. Vê se melhora. (informação verbal)¹¹³.

¹¹² Diálogo entre os participantes da pesquisa.

¹¹³ *Idem*.

A narrativa é impregnada por falas com nuances violentas, como “vai levar pedrada.” As experiências vividas pelos estudantes dentro de um contexto violento, como o Gueto, surgem nas narrativas dos jovens em questões simples, como a autoria dos vídeos. O contexto tem influência na constituição das suas narrativas, mas eles não estão presos a esse contexto. Percebemos que eles tiveram um cuidado na construção da atividade proposta, um desejo de melhorar o que estavam produzindo, de construir um bom trabalho, de aprender naquele processo.

À medida que os participantes movimentavam os bonecos, a história da filmagem surgia, apesar de solicitarmos que se pensassem na história antes de capturar as imagens. Os estudantes decidiram que fariam a história no momento da elaboração das imagens. Ela foi surgindo de maneira colaborativa, com cada participante dando a sua opinião e contribuindo com a animação.

Lia: Gente tem que fazer uma menina.

José: Faz uma menina.

Lia: O cenário ficou legal?

João: Não.

Lia: Ficou legal sim. Vocês fizeram uma menina?

José: Bota aí, mulher de malandro. (Informação verbal)¹¹⁴.

Foi importante notar a inclusão de gênero feita por Lia ao abrir a discussão sobre a construção de um boneco feminino. No entanto, a inclusão de uma mulher no enredo da história sugeriu como as mulheres aparecem no contexto da comunidade onde vivem: como “mulher de malandro”. A expressão é um indicativo do feminino encoberto pelo domínio dos homens do tráfico de drogas ilícitas.

A construção da narrativa em *stop motion* continuou. Seguem as transcrições das falas dos estudantes.

João: O outro boneco deu certo? Vamos fazer a historinha.

José: Isso aqui é o pé dele na barriga.

¹¹⁴ Diálogo entre os participantes da pesquisa.

João: Ele vai dar um chute

Lia: Por que a confusão?

João: É o morro e o gueto, tá rolando um B.O.

Lia: Aí ele fica por cima do cara.

João: Joga o boneco para cima e tira foto.

Lia: E por que eles querem invadir o gueto?

João: É invasão.

João: Ele vai dar um chute agora.

Rafael: Relaxa, cara, tu tem o quê no dedo? [pede para José esperar um pouco para capturar a imagem].

João: Joga o boneco para cima e tira foto.

Lia: Bota pra ele voar.

João: Bota a música ‘Baile de favela’, vai lá, bota do começo.

Lia: Invasão é baile de favela... [trecho da música ‘Baile de favela’]. (Informação verbal)¹¹⁵.

Ao invés de ser ter uma história que determinasse o movimento e a criação dos bonecos, foi a partir dos bonecos e do movimento que os estudantes foram elaborando a história. Através dela emergiram falas e situações presentes no contexto dos participantes.

As falas dos estudantes, durante a elaboração da animação em *stop motion*, forneciam indícios do contexto em que os adolescentes estavam inseridos. A manipulação dos bonecos, para a captura das imagens, envolvia chutes e um boneco sobre o outro para simular uma briga. A criação de imagens violentas apareceu na história de forma marcante.

A criação da animação em *stop motion* foi um indicativo de como os estudantes falam e convivem uns com os outros. Não existiam regras escolares e obrigatoriedade sobre a linguagem que deveriam utilizar durante a atividade, na verdade, os estudantes iam construindo aquilo que tinha relação com o seu contexto de vida de forma simples e direta.

Adiante, transcrevemos as falas dos participantes que revelam a trama da história construída na animação.

José: Que esse cara tá fazendo aí?

¹¹⁵ *Idem.*

João: O cara tá brigando porque invadiu a comunidade.

José: Tira a foto. O cara tá brigando, chegou outro junto com ele.

Rafael: Que diabo é isso aí?

João: É um chutão.

José: Mexe no tripé não, mah, porque senão, não vai prestar. [José é repreendido por mexer no tripé].

João: Agora ele deu um mortal para mostrar quem é que manda.

José: Pera, pera, deixa do jeito que tava pra eu fazer essa foto aí.

Lia: Agora aproxima o cachorro para separar a briga.

João: E aquilo é um cachorro? Tira a foto, vai!

Rafael: Deixa o cara no chão.

José: Agora ele vai destruir tudo.

João: Coloca ele de lado e vai tirando as fotos.

Lia: Tira a mão do mêi.

João: Vão arrancar a cabeça do cachorro. Kkk...

João: Cadê o machado.

Pesquisadora: Como vocês vão finalizar o vídeo?

Rafael: Com o grandão matando todo mundo. Quem mandou invadir. (informação verbal)¹¹⁶.

As narrativas produzidas para o vídeo são experiências vividas pelos estudantes. No período em que realizamos a pesquisa, havia um movimento de ocupação no Gueto, que já tinha vitimado alguns moradores. A produção é o reflexo de elementos contextuais que marcavam a vida dos estudantes naquele momento.

Depois da captura de imagens, passamos para edição. Os participantes decidiram que a música para a animação deveria ser “Baile favela”¹¹⁷, pois tinha relação com o vídeo deles e revelava um pouco da cultura da favela.

Quando finalizamos a animação em *stop motion*, os participantes foram muito críticos com o resultado. Gostaram da prática em construir, mas entenderam que poderiam

¹¹⁶ Diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

¹¹⁷ Música disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mc-joao/baile-de-favela.html>>.

fazer melhor. Pediram para apagar o primeiro vídeo. Combinamos uma segunda animação em *stop motion* na oficina seguinte.

João: Apaga esse vídeo. Isso foi só o teste. Agora a gente vai fazer um que preste. (informação verbal)¹¹⁸.

O vídeo não foi apagado. Concluímos com os estudantes que a experiência com a criação em *stop motion* foi positiva.

José: Eu acho que o vídeo foi rochedo. Foi massa!

Maria: Eu não sabia como é que fazia e a gente fez aqui e eu aprendi muita coisa. Foi bom porque a gente pôde mostrar o que a gente sabia fazer. (Informação verbal)¹¹⁹.

A afirmação feita por Maria “a gente pôde mostrar o que a gente sabia fazer” é um indicativo dos eventos de multiletramento trabalhados nessa oficina. O trabalho desenvolvido “valorizou” o saber dos estudantes, os conhecimentos que eles levavam para a escola. A fala de Maria é reveladora, pois mostrou o que ela e os amigos sabiam fazer nas oficinas.

Compreendemos que a atividade contribuiu na ampliação dos conhecimentos sobre o contexto em que os participantes estavam situados. Ela foi realizada de forma intuitiva e revelou as experiências vividas pelos participantes, compreendidas à luz do campo conceitual dos multiletramentos. Em nota de rodapé apresentamos um *link* para a animação em *stop motion*.¹²⁰

No segundo encontro da oficina de *stop motion*, planejamos complementar a atividade iniciada no encontro anterior, visto que era uma demanda dos estudantes continuar a elaboração de vídeos. A técnica em *stop motion* interessava aos participantes, pois permitia a construção de animações com o uso de outros recursos.

Para a segunda criação em *stop motion*, os estudantes optaram por participar da atividade como personagens. Ela foi elaborada a partir de um tema trazido para a oficina no

¹¹⁸ Fala de João, participante da pesquisa.

¹¹⁹ Falas de José e Maria, participantes da pesquisa.

¹²⁰ Link para a animação em *stop motion* como resultado final dessa oficina:

<https://drive.google.com/file/d/0B4XisVCFbw4BdVpLbVB5U18wREU/view?usp=shar>

dia da concepção da animação. Os estudantes decidiram começar uma nova animação, não quiseram aprimorar a produção anterior, pois achavam que poderiam construir uma atividade mais refinada que a anterior.

Ao iniciar o encontro, uma participante me apresentou um vídeo no celular, disponibilizado no aplicativo de mensagens *whatsapp*. A apresentação do conteúdo do vídeo promoveu uma conversa que aproximou os demais estudantes que estavam começando a chegar à sala naquele dia. Os participantes da oficina passaram, naquele momento, a compartilhar seus conhecimentos a respeito do evento que fora disseminado por meio das *interfaces* digitais no fim de semana que antecedia nosso encontro.

Daniela: Olha aí, tia, o que mataram ontem.

Tiago: Ontem? Ontem?

Daniela: Foi sábado, quer dizer.

Tiago: Foi um cara lá das áreas do morro.

Pesquisadora: Vocês foram lá filmar ou repassaram o vídeo para vocês.

Daniela: Não, repassaram o vídeo.

Tiago: É do morro aí, tia. Nós ‘butamu’ ele pra descer com uns carinho. Esse aí é um tal de Vitim.

Daniela: É não, esse não é o Vitor.

Tiago: É sim.

Daniela: O Vitor tem aparelho aqui, abestado.

Tiago: O Vitor tirou o aparelho.

Daniela: Tirou não.

Pesquisadora: Quem é o Vitor?

Daniela: Um dos traficantes do morro Santiago.

Tiago: Quer saber mais do que eu?

Daniela: Quero, eu via ele todo dia. No dia que ele morreu, ele tava sentado lá na esquina lá de casa. Falou comigo e com a minha mãe.

Pesquisadora: Tinha alguma coisa a ver com o tráfico?

Lia: Não, tia, foi num confronto entre o gueto e o morro. Porque tá o canal, o coqueiro, o morro, tudo junto, mas o gueto não quer se unir. Aí tá rolando o maior B.O.

Tiago: Esse aí é o cara lá do morro. O pessoal lá das áreas cortaram a mão dele.

Daniela: Eles lá que tão postando o vídeo, querem deixar o corpo dele. Que depois do meio dia o corpo dele vai entrar em.... esqueci o nome. O corpo dele vai se deterreter todim. (informação verbal)¹²¹.

Compreendemos, nas falas dos participantes, novamente, elementos contextuais presentes no local em que os jovens vivem, constituído por uma trama de violências, como é possível observar no trecho da fala de Daniela, que afirma ter visto um traficante todo dia próximo à sua casa: “[...] eu via ele todo dia. No dia que ele morreu ele tava sentado lá na esquina lá de casa. Falou comigo e com a minha mãe”.

Outra questão presente na constituição dessa comunidade que nos chamou atenção foi o uso de tecnologias digitais para disseminar vídeos em que as práticas violentas estavam presentes. Os vídeos divulgados como “ensinamentos”, lições para que ninguém ousasse enfrentar aqueles que dominam o tráfico de entorpecentes na região.

Os estudantes passaram a relatar fatos que aconteciam na comunidade onde viviam. Conforme os trechos a seguir, eles haviam passado por um fim de semana violento.

Tiago: Lá no morro se o cara fizer alguma coisa errada, tipo ficar com a mulher do outro.

João: Se mexer, leva umas caivada e ainda vai pro corte.

Tiago: Ou então vai pra creche

Pesquisadora: Mas o que é a creche?

Tiago: Coloca nos braços, assim... [Tiago faz um movimento de levantar os braços] e é só paulada. Nós leva a pessoa para morrer. (informação verbal)¹²².

Entendemos que as falas confirmam o contexto agressivo em que os estudantes estão imersos. A forma como eles relatavam as práticas de violência, como algo comum e trivial. São significados culturais que se revelam na fala dos estudantes e que apontam para uma cultura da violência, de crime e de morte em que esses estudantes estavam imersos.

A partir da discussão anterior, a atividade de construção do vídeo foi elaborada com a temática da violência. A participante Lia questionou a possibilidade de fazer mais um vídeo sobre violência.

¹²¹ Diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

¹²² *Idem.*

Lia: Já chega de falar de violência. Não aguento mais!

Pesquisadora: Então vamos falar de outros assuntos, que não sejam a violência.

Rafael: Que não seja violência? A gente tá no Brasil, tia, onde é que não tem violência?

João: É! Aqui é o Brasil. (Informação verbal)¹²³.

Rafael e João afirmaram que, por estarmos no Brasil, não há como não falar sobre violência. Por estarem imersos em ambientes tão violentos, os alunos acabavam por desenvolver esse olhar “limitado” sobre o nosso país. Novaes (2006) afirma que há uma diferença geracional em os jovens do passado e os da atual geração no que diz respeito à violência. O tema faz parte de um imaginário socialmente construído, especialmente porque essa é comum que a atual geração conviva com a perda prematura de seus pares. Enquanto a geração anterior pensava em como iria se aposentar, a atual geração apresenta palavras vagas sobre o futuro.

Prosseguimos com a atividade de construção dos vídeos. Os participantes elaboraram uma narrativa em que os amigos ofereciam drogas para outro amigo. A elaboração repercutiu sobre o território de atuação do tráfico de drogas ilícitas e a disputa de território, já que a construção feita pelos estudantes tratava de dois colegas de escola pertencentes a comunidades diferentes, que vivem em constante disputa.

A produção do material tinha relação com o momento vivido pelos estudantes no período em que realizamos as oficinas. O movimento de disputa de território entre as comunidades repercutiu sobre a escola, inclusive com a interrupção das aulas. Em dias específicos, sob ameaças realizadas por meio de aplicativos de mensagens, os envolvidos nas questões de disputa de território faziam ameaças e decretavam o fechamento da escola.

No planejamento da atividade de *stop motion* elaborei um roteiro para construção da animação em *stop motion*. Os estudantes decidiram que o melhor ambiente para a gravação seria fora de sala, pois o local era mais adequado para capturar as imagens.

Nessa produção os participantes da pesquisa se posicionaram como personagens da narrativa. A captura das imagens era realizada a partir do movimento dos estudantes ao criarem o vídeo. O objetivo dos participantes era produzir uma animação quadro a quadro sobre uma experiência que vivenciavam no local em que viviam a saber, as ocupações.

¹²³ Diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

A gravação das imagens chamou atenção dos demais estudantes da escola, que, no momento do intervalo, passaram a assistir à construção do vídeo. Primeiro porque os estudantes usavam um celular junto a um tripé no pátio da escola em uma prática pedagógica, e isso não acontecia na escola. Eles pareciam querer entender o que fazíamos com o uso dos artefatos digitais. O movimento dos estudantes, as formas em que eles estavam se posicionavam para capturar as imagens. Os diálogos em torno da construção da atividade que versavam sobre quem seriam os personagens, o que seria feito a cada imagem, para produzir o efeito de movimento ao final do processo de produção. Chamou atenção dos demais estudantes da escola.

Interrompemos a atividade em razão do intervalo, mas foi interessante notar que, mesmo no horário do intervalo, os alunos permaneciam ali gravando o vídeo, não queriam parar a atividade, o que demonstrou um real interesse deles, uma vez que eles não tinham o hábito de dispensar o horário do intervalo.

Eles capturaram parte das imagens, mas faltou concluir a narrativa e editar o vídeo. Ao retornamos do intervalo, procuramos concluir a elaboração da animação, porém, em virtude do tempo disponível, não terminamos o exercício.

Ficou combinado com os participantes que a conclusão da atividade seria efetuada na oficina seguinte, porém, fomos surpreendidos com o encerramento antecipado das atividades do programa¹²⁴ em que realizávamos a pesquisa.

Na oficina seguinte, último encontro do programa, a coordenação da escola tinha algumas atividades de encerramento propostas, o que inviabilizou a conclusão da atividade de animação em *stop motion*.

Os participantes não estranharam o fato de não terminarmos a atividade, pois havia um espaço de tempo de uma semana entre as duas oficinas. Outro motivo que pareceu estar relacionado à ausência de questionamentos foi o fato dos estudantes ficarem interessados na gravação dos vídeos em formato de depoimentos, pois estes eram individuais e, nessas construções, os estudantes poderiam imprimir suas características individuais e sua identidade, conforme visualizamos na oficina seguinte.

Na elaboração dos vídeos com a técnica *stop motion*, elementos contextuais emergiram durante a prática da oficina. A ordem do discurso, conceito apresentado pelos

¹²⁴ Trata-se do Programa Mais Educação. Um programa de complementação de carga horária no contraturno escolar. Que visa reduzir o abandono da escola e a reprovação dos estudantes.

estudos sobre o multiletramento, foi construída a partir de uma linguagem constituída socialmente dentro de um determinado contexto.

Assim, para o grupo de alunos, o processo de criação teve uma base cultural e também situacional. A este respeito, compreendemos que as produções realizadas pelos estudantes se baseavam nas circunstâncias vivenciadas por eles na comunidade. As questões trazidas, normalmente, eram relativas à disputa de território.

Outros contextos também podem perpassar a realidade dos participantes por meio do uso de tecnologias digitais e o uso da *interface*. Nesse sentido, o objetivo do campo conceitual do multiletramento não é desenvolver uma linguagem específica para representar um contexto, uma modalidade, um gênero, um discurso, mas compreender que os estudantes devem estar preparados para o novo e o desconhecido. Assim, a estratégia é “projetar experiências de aprendizagem por meio das quais os alunos desenvolvam estratégias para a leitura do novo e desconhecido em qualquer forma que possam se manifestar.” (*NEW LONDON GROUP*, 1996, p 14). O que procuramos fazer em nossas oficinas foi projetar experiências e abrir possibilidades para criações multimodais e multiculturais.

Os alunos se engajaram nessa proposta com a participação ativa e criativa, colaborando e produzindo atividades que dialogavam com o contexto em que eles estavam inseridos. Havia empolgação na realização das atividades que envolviam o uso de tecnologias digitais.

A participação dos estudantes nesse processo integrava os diferentes conhecimentos trazidos pelos estudantes e estimulava o desenvolvimento de habilidades no tocante ao uso dos artefatos digitais. Eram propostas que estimulavam a criação e a autoria.

A metodologia da *Oi Kabun*, perpassou esse processo formativo, ao abrirmos possibilidade de autoria e construção criativa, estabelecendo conexões entre a escola e a vida dos participantes, tratando de questões como linguagem, identidade, território e violência. Para a metodologia *Oi Kabum* a ênfase está centrada sobre o fazer dos estudantes, mais do que conteúdos e conhecimentos técnicos, embora, exista o interesse no aprofundamento de uma linguagem. (*INSTITUTO OI FUTURO*, 2015).

A conclusão da formação no formato de oficinas aconteceu com um encontro de encerramento. Na ocasião, gravamos vídeos depoimentos sobre as aprendizagens construídas ao longo da formação.

5.5 Oficina de encerramento

Na sexta oficina, realizamos nosso último encontro. Durante a semana que antecedeu esse dia, fomos informados pela coordenação a respeito do encerramento das atividades naquele ano. Dessa forma, planejamos um encontro de encerramento. Como era comum entre os estudantes a prática de *selfie* e vídeos, solicitamos aos estudantes que gravassem vídeos com seus depoimentos sobre... não havia um tempo determinado para cada gravação; logo, eles ficaram livres para fazer seus apontamentos da maneira que achassem melhor. Antes do vídeo, fizemos três perguntas que os estudantes poderiam responder ou não, apenas para que eles compreendessem a intenção da gravação proposta. As perguntas foram: “O que foi bom?; O que foi ruim? E o que você aprendeu?” nas oficinas.

Iniciamos o último dia de oficina com agradecimentos pelas contribuições e pelas aprendizagens construídas ao longo do processo de formação. Essa oficina incluía uma pequena participação da coordenação em virtude do encerramento do programa naquele ano. Assim, tão logo iniciamos nossos agradecimentos, partimos para a gravação dos depoimentos.

A gravação de depoimentos diante da câmara do dispositivo móvel foi uma atividade que os participantes fizeram com facilidade. Um dos estudantes gravou os depoimentos em um telefone celular, enquanto os demais aguardavam a sua vez para ser gravado.

Percebemos que os estudantes se preocupavam com questões específicas dos dispositivos, como o momento exato de pausas – para que eles preparassem as falas –, o momento de ligar o *zoom* dos celulares, por exemplo. De fato, houve facilidade na elaboração das gravações.

Notamos em cada vídeo as marcas que os participantes deixavam em suas gravações, revelando uma construção de uma identidade e singularidade que era intencional no momento da gravação.

Como exemplo dessa intencionalidade nas gravações, observamos algumas características como, a colocação da voz ou até a mudança de tom em alguns momentos. Houve tentativas de infantilizar a voz e de fazer um tom engraçado. O comportamento dos participantes, no momento da gravação do vídeo, é outro exemplo de como os adolescentes tentam imprimir sua individualidade e identidade.

Houve também o movimento do corpo, especialmente com as mãos, na construção de símbolos que marcassem alegria, como fazer um coração com as mãos, ou que marcassem tristeza, como enxugar lágrimas que não existiam nos olhos. Tais recursos só

foram utilizados no momento da gravação dos vídeos. Como ocorrido anteriormente, a produção desses jovens autores (nativos digitais) demonstrou a prática de *redesign* (reconstrução) apontado por Cope e Kalantzis (2009). Essas construções foram favorecidas pelo uso de tecnologias digitais, uma vez que os *designs* disponíveis, como os vídeos dos *youtubers* (publicados na internet), foram recursos importantes para a elaboração de vídeos depoimentos dos participantes naquele momento.

Dessa forma, compreendemos que a prática dos estudantes na gravação de vídeos conduziu a elaborações carregadas de significado, uma vez que se sustentam em uma compreensão mais profunda. Os estudantes experienciaram na formação seus conhecimentos fora da escola aplicados dentro de um contexto escolar.

As produções dos alunos nas oficinas foram um convite à colaboração, à construção conjunta de sentidos, favorecidas pelo uso de tecnologias digitais, pois facilita a construção multimodal e a diversificação de diferentes situações de interação se comparadas ao que em geral ocorre na sala de aula tradicional.

Outra questão que deve ser levada em consideração são os discursos construídos pelos estudantes ao longo da realização das oficinas. De acordo com o campo teórico do multiletramento, o discurso é socialmente construído e, no caso do local onde realizamos nossa oficina, o discurso era carregado por práticas de violência que marcaram as construções realizadas pelos estudantes.

No entanto, é preciso considerar que a elaboração do discurso, como já mencionamos em outros momentos de nosso texto, pode misturar diferentes sistemas semióticos, o que observamos nos *memes* elaborados pelos participantes.

Esses contextos são moldados uns pelos outros e “cada discurso envolve a produção, reprodução e transformação de diferentes tipos de pessoas” (*NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 18). As produções realizadas pelos estudantes tinham um discurso moldado pelo contexto que, por sua vez, era constituído por práticas de violência, que foi apontado pelos estudantes como algo que era significativo e um problema na comunidade em que viviam.

5.6. As produções dos estudantes e a internet

A publicação das produções realizadas pelos estudantes na internet, por meio das *interfaces*, como o *Facebook* foi limitada por algumas questões que apresentamos a seguir.

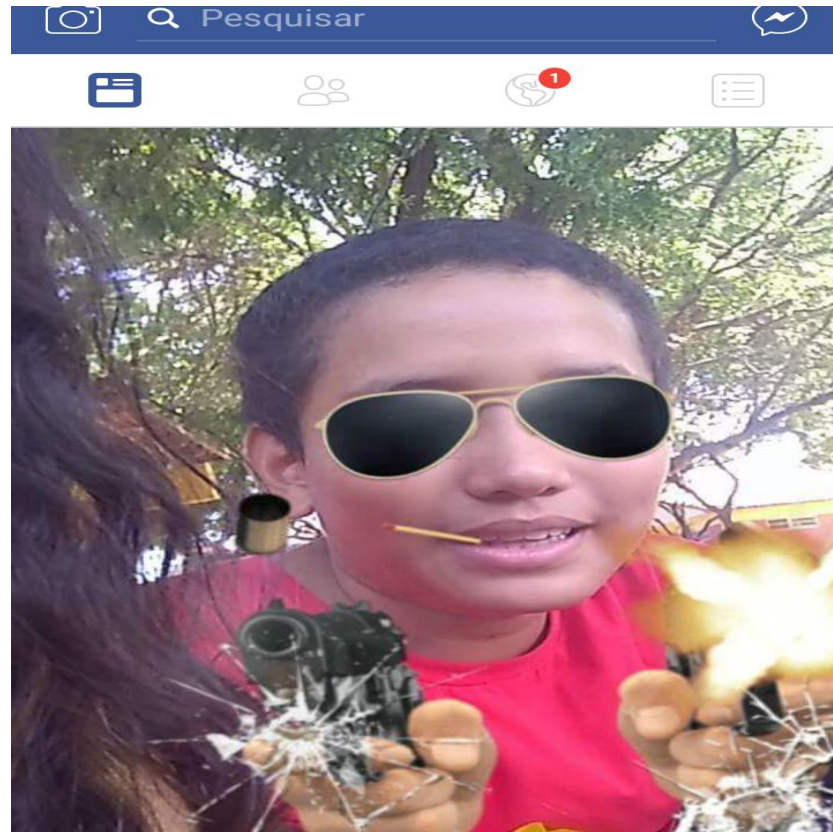
Ao iniciarmos a pesquisa os estudantes relataram que a escola proibia o uso dos dispositivos móveis e que os professores recolhiam os telefones celulares dos estudantes no momento das aulas. Assim, compreendemos que no ambiente de aprendizagem os artefatos digitais são vistos como algo que não oferece contribuições para a escola. Por outro lado, os estudantes subvertiam as regras de proibição e encontravam meios para acessar a internet na escola.

Iniciamos uma pesquisa de práticas de multiletramento em um contexto de aprendizagem marcado por proibição e afastamento em torno do uso de tecnologias digitais. Entendemos que os próprios estudantes haviam estabelecido uma separação entre as coisas que pertencem à escola, como o livro, práticas de escrita, e aquelas que não são da escola. E o uso de tecnologias digitais era uma delas. Eles usavam as *interfaces* digitais nas mais diversificadas ações, fora da escola, porém, eles não relacionavam, no primeiro momento, que esses usos poderiam ser associados à aprendizagem em caráter escolar, já que suas experiências na escola negavam o uso de tecnologias digitais. Na apresentação da pesquisa aos estudantes a indagação sobre como usaríamos os telefones celulares em práticas escolares eram frequentes, demonstrando esse fato.

A separação feita pelos estudantes entre a internet e a escola interferiu na publicação das produções realizadas nas oficinas. As *interfaces* digitais são o local em que os jovens constroem sociabilidades e o que se faz na escola muitas vezes não é descrito por esses estudantes nas publicações realizadas na rede. Isto é possível verificar por meio das publicações que eles fazem em seus perfis no *Facebook*, existem poucas ou quase nenhuma referência à escola, entre o grupo pesquisado.

Os estudantes se engajaram nas oficinas, produziram vídeos, *memes*, *podcast*, mas divulgar na internet não era uma demanda para eles, pois essas produções não dariam muitas “curtidas” (na rede social *Facebook*). Esta questão tem relação com o contexto em que vivem. Na comunidade, as práticas de violência são marcantes e essas experiências vivenciadas no *off-line* repercutem sobre o *online* e guiam algumas das publicações feitas pelos estudantes participantes da pesquisa. Conforme é possível verificar na figura.

Figura 28 Publicação de um dos participantes da pesquisa no Facebook



Fonte: Facebook

Quando um jovem articula uma identidade em torno de ações violentas, não é interessante para ele divulgar vídeos e produções que não corroboram com essa identidade. Conforme é possível verificar na figura 28, em que um dos participantes da pesquisa (Mário) apresenta uma autoria em *remix* em que sua produção o representa com óculos escuros e com armas em suas mãos.

Outro motivo são as produções elaboradas nas oficinas, que eram como denúncias das condições vivenciadas por esses jovens. Divulgá-las na internet geraria uma exposição ao perfil desses estudantes. Já que a relações dos jovens pesquisados, com a comunidade, também se estabelece em rede. A apropriação das *interfaces* digitais pela comunidade do Gueto, como já demonstrado na pesquisa busca dar visibilidade as situações de violência. Abordar questões tão específicas desse local em seus perfis poderia ser perigoso.

O estigma de morar no Gueto é outra questão “Aí é Gueto”; “ele é lá do Gueto, por isso ele é assim”; são expressões usadas com frequência pelos estudantes. Assim como muitos jovens da comunidade, negam morar nesse lugar. Dessa forma, compreendemos dois comportamentos em rede. Havia os estudantes que pareciam ser capturados pelas ideias do tráfico e construía uma identidade em rede de violência, de ameaça, enquanto outros acessam outros contextos, outros lugares, eles são jogadores de *games*, produzem vídeos para

canais do *Youtube*, tem amigos virtuais em locais distantes e não seria interessante dar visibilidade a essas questões violentas do local em que vivem. Dessa forma, trazer o problema para escola sim, divulgar na internet, não.

Por fim, outro fato que dificultou a publicação das produções na rede foi o precário acesso à internet na escola. A condução das oficinas acontecia em dois momentos. O momento da elaboração das experiências com multiletramento e uma segunda parte de divulgação das produções via internet. Essa divulgação era condicionada a questões como o acesso a internet. A escola possui uma rede de *wifi* fechada, cuja senha não era do conhecimento dos estudantes. A coordenação forneceu a senha para alguns computadores em uso, mas para os dispositivos dos alunos não tivemos acesso. Ainda que tivéssemos a senha, era preciso estar na sala da biblioteca onde o acesso à internet era possível. Dessa forma surgiam outras dificuldades, como disponibilidade da sala e o deslocamento de um local para outro em busca de sinal que nos possibilitasse fazer uma publicação nas *interfaces* digitais. Uma realidade comum nas escolas municipais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs a entender as práticas de multiletramento de um grupo de jovens, ao interagir com os artefatos digitais, por meio de uma experiência desenvolvida como oficinas no contraturno escolar. Tendo como unidade de análise as experiências desenvolvidas, com o multiletramento descritas no capítulo cinco.

As experiências relatadas como *corpus empírico* da pesquisa, os *memes* e os vídeos em *stop motion* envolveram leitura, escrita, produção fotográfica e videográfica, e produção de conteúdos por meio da autoria colaborativa e do *remix*, e se constituíram como a expressão dos jovens em múltiplas linguagens utilizando seus próprios telefones celulares e computadores da escola.

A experiência de construção de *memes* possibilitou ressignificar práticas de escrita entre o grupo de jovens. Os estudantes se utilizaram de *designs* disponíveis (imagens que viralizaram na internet) e atuaram construindo novos significados, o redesenho, projetaram assim suas aprendizagens e demonstram suas habilidades diante do novo e das possibilidades criadas a partir do uso de tecnologias digitais em uma prática multimodal, em que os *designs* linguísticos, gestual, e visual, estiveram presentes.

A experiência com a produção de *memes* abordou as dimensões multimodal e multicultural, princípios do multiletramento, e demonstraram como outros contextos acessíveis por meio de tecnologias digitais podem fazer parte das produções dos estudantes. Como termos que foram apropriados por outras culturas, o *crush* (paquera), é um exemplo dessa apropriação.

A produção de vídeos em formato *stop motion* possibilitou que os jovens utilizar múltiplas linguagens associadas a elementos contextuais, dentre estes elementos vivenciamos um momento de confronto entre duas comunidades rivais, o que repercutiu nas produções dos vídeos em *stop motion*. As narrativas produzidas nos vídeos foram experiências vividas pelos estudantes, que surgiram nos vídeos como denúncias de uma situação de violência recorrente no local de moradia desses jovens.

Nas duas produções de *memes* e vídeos os traços culturais e linguísticos dos participantes ficaram evidentes. Ainda que, precisamos ressaltar, esse contexto violento não seja determinante em suas vidas. Eles ecoam nas produções, mas são superadas em algumas narrativas dos estudantes, como na elaboração de alguns *memes*, que nada tem a ver com as situações de violência vividas pelos jovens. Eles tentam escapar do contexto da violência, mas

vivem barreiras impostas pelas condições socioeconômicas, à dificuldade de espaços culturais que ampliem sua participação social.

Ao incentivarmos a produção de conteúdos, abrimos espaço para que a imaginação, a expressão dos jovens, a partir do que fosse significativo para eles, florescesse revelando o contexto e a leitura de mundo realizada por esses estudantes.

Notamos no conjunto de atividades a necessidade de a escola reconhecer o potencial criativo dos jovens e suas vivências de múltiplas linguagens e as diversidades culturais possíveis por meio do uso de artefatos digitais e das redes. E a compreensão que a linguagem pode assumir outros formatos, para além das práticas de escrita escolar, tão comuns nos espaços educacionais.

As produções multimodais são um exemplo de como a escola pode mobilizar os jovens no sentido de incentivar sua criatividade e autoria. Para além das “amarras” do currículo escolar.

O olhar construído a partir do ponto de vista dos jovens acaba por não encontrar espaço na escola, que mantém as práticas limitadas a um tempo determinado, espaço determinado, conteúdo determinado. Que dificulta outras experiências de aprendizagens para esses estudantes, afim de que elaborem novas formas de construir saberes mais próximas de seu contexto e identidades.

Essa dificuldade ficou evidente nos momentos em que a coordenadora da escola pesquisada, limitava a sala de aula como único espaço de aprendizagem da escola.

As produções elaboradas pelos estudantes romperam com conteúdos presentes na proposta curricular da escola e conseguiram apresentar de maneira livre suas percepções e leituras de Mundo. As vivências dos estudantes apareceram nas oficinas nas produções dos estudantes, o que provavelmente não acontecia durante as aulas convencionais conduzidas com base no currículo escolar que não dialogam com a realidade vivida pelos participantes.

As leituras de mundo dos estudantes podem ser influenciadas pelo contexto onde vivem, ou não. Uma vez que a intensa participação nas interfaces digitais pode inserir esses jovens em outros contextos e abrir possibilidades de participação que talvez não fossem possíveis se suas experiências estivessem limitadas ao espaço em que vivem.

Assim, se faz necessário reconhecer as oportunidades e especificidades dos jovens diante das possibilidades educacionais, possíveis por meio das práticas culturais que se utilizam intensamente de tecnologias digitais, para expressar suas singularidades e diversidades, essa forma de ser jovem está vinculada a campo conceitual do multiletramento

quando defende que a sociedade homogeneizadora daria lugar a uma sociedade da diversidade, como uma sociedade aberta à mudança e à transformação.

Os elementos contextuais, como as práticas de violência, foram marcantes nas produções dos estudantes. Como uma demonstração das experiências vividas pelos jovens e que foram trabalhadas em nossas análises demonstrando que o espaço escolar, sofre influência desse contexto violento. Como os toques de recolher, e a rotina marcada por episódios de perseguição policial. Essas questões foram trabalhadas na pesquisa, ouvimos, participamos e entendemos que a maioria deles deseja superar essa condição existente no local onde residem.

Outro fato que consideramos em nossa pesquisa é a apropriação de tecnologias digitais para o uso de maneira criminosa. Como por exemplo, a solicitação de toques de recolher e a disseminação de vídeos violentos por meio das *interfaces*, como forma de intimidar as pessoas e demonstrar força e domínio do território.

Essas ações repercutem negativamente sobre os usos que podem ser feitos a partir dos artefatos digitais, ao passo que demonstram que esses recursos estão acessíveis a diferentes categorias da sociedade. O que nos faz refletir, como a escola ainda pode apresentar um afastamento das tecnologias digitais visto que, a sociedade de modo geral integrou as tecnologias digitais ao seu cotidiano.

Sobre as culturas juvenis Dayrell (2003), afirma que a juventude é vista com certa negatividade, como uma geração que ainda não chegou a ser. Essa concepção está presente na escola. O vir a ser do aluno, que se traduz em diplomas e projetos de futuro, e não considera as possibilidades formativas do momento presente. Assim, a pesquisa foi um momento para explorar esse potencial criativo dos jovens considerando os saberes que se constroem dentro e fora da escola.

“O fora da escola” é descrito neste trabalho como a possibilidade de reconhecer práticas e aprendizagens que se constituem em outros espaços que não apenas espaços convencionais de ensino, de dialogar com essas aprendizagens e de incorporar práticas que talvez pudessem agregar e significar a escola para os jovens. Torná-la um lugar de pertencimento, espaço para a autoria e para construção de identidades.

Não se trata de retirar da escola seu papel de formadora, de fato a escola possui um papel fundamental na formação dos estudantes e essa função não pode ser substituída por outras agências, ainda que nelas se construam diversas aprendizagens. Trata-se de aproximar a escola dos jovens e de dialogar com eles, sobre questões que sejam significativas e façam sentido em suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORELLI, S. H. S; ROCHA, R.M; OLIVEIRA, R. C. A. **Jovens na cena metropolitana: percepções narrativas e modos de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- CARDOSO, R. O. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Pararelo 15; São Paul: Editora UNESP, 1998.
- CAVALCANTE, A.P.P. **Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo**. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014.
- CONTÉUDO aberto. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/W3C>>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: new literacies, new learning pedagogies: an international journal**, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- DAMATTA, R. **Relativizando; uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DAYRELL, J. **Por políticas públicas que ampliem o acesso e a adesão às linguagens culturais pelos jovens brasileiros**. In: INSTITUTO OI FUTURO. Arquivo Oi Kabum! 12 anos: juventudes, experiências e aprendizados em arte e tecnologia. In: PEDROSA, Fernando; LEONEL, Juliana de Melo. Rio de Janeiro: Instituto Oi Futuro, 2015.
- DECLARAÇÃO mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 11 jun. 2016.
- DERRY, J.S. et all. *Conducting vídeo research in the learning sciences : guidance on selection, analysis, technology, and ethics*. *Journal of the learning sciences*, 19:1 , 3-53. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10508400903452884>> Acesso em: 02 jun. 2017.
- DIEB, M. **Agência, mobilização e letramento no ensino da escrita escolar**. In: **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. EdUece. 2014. Vol. 1. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=Ag%C3%Aancia&category=2>>. Acesso em: 22 de mai. 2017.
- FEIXA, C. **Precisamos voltar a uma ideia de cultura juvenil associada à educação**. Congresso Internacional de Cidades Educadoras. 2016. Entrevista a Pedro Ribeiro Nogueira.

Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/05/20/carles-feixa-precisamos-voltar-uma-ideia-de-cultura-juvenil-associada-educacao/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. **What is agency?** *American Journal of Sociology* **103**(4), p. 962-1023, 1998.

FOOTE- WHITE, W. **Treinando à observação participante**. In: Guimarães, Alba Zaluar (Org.). *Desvendando as máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 77 -86.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARCIA, M.F. et.al. **Novos Letramentos e docência na educação à distância**. EDT- Educação Temática. Vol. 9 n. 1. p. 211- 233. Jan/mar. 2017. Campinas. São Paulo. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640578>> Acesso em: 15 jan. 2017.

GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourse**. Londres: Falmer, 1996. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.9477&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

HIMANEN, P. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação: a importância dos exploradores da era digital**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PENSE- Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2017.

INSTITUTO OI FUTURO. **Arquivo Oi Kabum! 12 anos: juventudes, experiências e aprendizados em arte e tecnologia**. In: PEDROSA, Fernando; LEONEL, Juliana de Melo. Rio de Janeiro: Instituto Oi Futuro, 2015.

INTEL EDUCATION. **Byod planning and implementation frame work**. K-12 Blueprint. 2014. Disponível em: <<https://www.k12blueprint.com/sites/default/files/BYOD-Planning-Implementation.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KNOBEL, M. **Remix literacy and creativity: an analytic review of literacies, community, and place**. In: **Literacy Research Association Conference Symposium**, 04 dez. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/19987630/Remix_literacy_and_creativity_An_analytic_review_of_the_research_literature>. Acesso em: 05 abr. 2016.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

LEANDER, K.; MCKIM, K. *Tracing the everyday 'sitings' of adolescents on the internet: a strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces*. **Education, Communication & Information**, Vol. 3, No. 2, July 2003. Disponível em: <<http://www.vanderbilt.edu/litspace/sitings.pdf>>.

LEITÃO, A. **Barra do Ceará: bairro mais antigo de Fortaleza**. 2015. Disponível em: <<http://blog.opovo.com.br/portugalsempassaporte/barra-do-ceara-bairro-mais-antigo-de-fortaleza-tem-409-anos-de-historia/>> Acesso em: 05 jan. 2017.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LIMA, B. F. A. **Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico**. 2015. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica / etnopesquisa – formação**. Série Pesquisa. Brasília: Líder Livro Editora, 2010.

MATTOS, C.L.G; CASTRO, P.A. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. [online]. 298f. EDUEPB. Campina Grande. 2011. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MAGALHAES, M. **Cartilha anima escola: técnicas de animação para professores e alunos**. Org. Joana Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: IDEIA, 2015.

MAIA, J. O. **Novos e híbridos letramentos em contextos de periferia**. In: ROJO, R. H. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-71.

MARTINS, B. C. **Autoria em rede: os novos processos autorais através das redes eletrônicas**. 1 ed. Rio de Janeiro. Mauad, 2014.

MELO, E.P.C.B.N. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal São Carlos. Sorocaba.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGENIO, F. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2006, p. 105 – 120.

NUNES, J.V; JUNIOR, O.F.A. *Etnografia como ferramenta metodológica para pesquisa de redes sociais na internet*. In. PINTO, V.B; VIDOTTI, S.A.B.G.V; CAVALCANTE,L.E. (Org.). **Aplicabilidades metodológicas em ciências da informação**. Fortaleza: Edições UFC. 2015, p. 50- 60.

DICIONÁRIO **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford University Press. Oxford. 2013.

PAULILO, M.A. S; JEOLÁS, L.S. **Jovens, drogas e vulnerabilidade social**: aproximações teóricas. Serviço Social em Revista [online]. 2000. Vol. 3. n. 1. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n1_jovens.htm> Acesso em: 10 jan. 2017.

PICCOLI, L. **Práticas escolares de letramento e gêneros textuais: interlocuções e implicações pedagógicas**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5. 2009. Caxias do Sul, RS. **Anais...Caxias do Sul**:[s.n], 2009.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, M. **Pedagogia do parangolê – novo paradigma em educação presencial e online**. Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0004.htm>. Acesso em: 19 mai. 2017.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

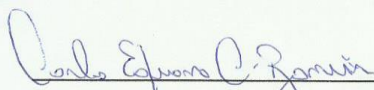
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu CARLOS EDUARDO DE CASTRO BANDEIRA, abaixo assinado, responsável pela EM REITOR PEDRO TEIXEIRA BARROSO (nome da Instituição), autorizo a realização do estudo PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO: ATIVISMO E AUTORIA JUVENIL EM TEMPOS DE CIBERCULTURA. A ser conduzido pela pesquisadora Neila Rodrigues Santos CPF 002 858 683 - 22. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Fortaleza, 10 de outubro de 2016.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Carlos Eduardo C. Bandeira
DIRETOR
Mat 86692

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu filho está sendo convidado pela pesquisadora Neila Rodrigues Santos como participante da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO: ATIVISMO E AUTORIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Nesse estudo pretendemos investigar práticas de multiletramentos de um grupo de jovens mediadas pelas tecnologias digitais no contexto de uma formação oferecida no contraturno escolar.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto são as transformações – com uma dimensão educativa, mediadas por tecnologias digitais, presentes na sociedade de modo geral, que parecem não afetar a escola. A aprendizagem que se faz fora dos muros da escola parece não chegar às salas de aula.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a constituição de um espaço formativo, para realização de uma pesquisa qualitativa, que será criado pela pesquisadora, tendo como sujeitos os jovens de uma escola pública de Fortaleza, com faixa etária entre treze e quinze anos.

As formações como oficinas terão os temas: “O que te move” uma atividade de criação de microvídeos de animação em *stop motion*. Com o objetivo de construir vídeos de animação a partir do interesse dos estudantes, procurando entender o que é interessante no contexto deles. Uma segunda oficina de produção autoral de histórias em quadrinhos, que objetiva incentivar a produção autoral de histórias de forma colaborativa, incluindo cenários, personagens e diálogos, a partir de algo que é significativo e relevante no contexto dos estudantes. Uma terceira oficina, para construção de uma página no *Facebook* para a postagem do material produzido nas oficinas anteriores. Como o objetivo de estimular as trocas colaborativas e o compartilhamento.

Se seu filho participar dessa pesquisa, o pesquisador irá observar suas ações e irá tomar notas. O pesquisador também irá gravar em tela e áudio sua navegação na internet e conversas ao longo das atividades relacionadas à pesquisa. Ele também poderá ser entrevistado ao longo do estudo.

A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém os riscos envolvidos com sua participação nesse estudo

referem-se à apresentação de suas ações online, em provável exposição nas interfaces digitais ao pesquisador e a possíveis perguntas realizadas pelo pesquisador, diretamente relacionadas ao estudo, para as quais ele (a) não se sinta à vontade para responder, podendo recusar-se a responde-las a qualquer momento.

Destaco, ainda no convite, que a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Você ou seu filho (a) não receberá nenhum pagamento pela participação na pesquisa. A participação dele (a) poderá contribuir para realização do estudo e sugerir caminhos para uso de tecnologias digitais na escola. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação, exceto aos responsáveis pela pesquisa, a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo.

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

<p>Nome: Neila Rodrigues Santos Instituição: Universidade Federal do Ceará Endereço: Professor Raimundo Gomes, 534 Telefones para contato: 3013 0727</p>

<p>ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.</p>
--

O abaixo assinado _____, ____anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está autorizando a participação do seu filho na pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do responsável pelo participante da pesquisa _____

Data ____/____/____ Assinatura _____

Nome do pesquisador _____

Data ___/___/___ Assinatura_____

Nome da testemunha (se o voluntário não souber ler) _____

Data ___/___/___ Assinatura_____

Nome do profissional que aplicou o
TCLE_____

Data ___/___/___ Assinatura_____

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como participante da pesquisa: **“PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO: ATIVISMO E AUTORIA JUVENIL EM TEMPOS DE CIBERCULTURA”**. Nesse estudo pretendemos investigar práticas de multiletramentos de um grupo de jovens mediadas pelas tecnologias digitais no contexto de uma formação oferecida no contraturno escolar.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto são as transformações – com uma dimensão educativa mediadas por tecnologias digitais presentes na sociedade de modo geral, que parecem não afetar a escola. A aprendizagem que se faz fora dos muros da escola parece não chegar às salas de aula.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a constituição de um espaço formativo para realização de uma pesquisa qualitativa, que será criado pela pesquisadora, tendo como sujeitos os jovens de uma escola pública de Fortaleza com faixa etária entre treze e quinze anos.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Neila Rodrigues Santos
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Professor Raimundo Gomes, 534
Telefones para contato:3013 0727

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO: ATIVISMO E AUTORIA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

Pesquisador: NEILA RODRIGUES SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62120516.8.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.956.882

Apresentação do Projeto:

O avanço das tecnologias digitais e sua relação com a cultura contemporânea fez surgir a cibercultura, e, com ela, os multiletramentos: conjuntos de práticas sociais que interligam pessoas e objetos midiáticos na construção de significados. Este projeto objetiva investigar as práticas de multiletramentos de um grupo de jovens mediadas pelas tecnologias digitais no contexto de uma formação oferecida a eles no contra-turno escolar. Especificamente documentar e analisar as práticas dos multiletramentos de integrantes do grupo durante a formação. Compreender como se dá o ativismo e a autoria dos estudantes no contexto em que estão situados, durante o desenvolvimento do projeto de formação mediado por tecnologias digitais. Analisar as experiências (como oficinas) como possibilidade de uma efetiva presença de tecnologias digitais no ambiente escolar. Será realizada uma pesquisa qualitativa com observação participante. O lócus da pesquisa será uma escola de Ensino Médio ou Ensino Fundamental II ainda a se definir. O procedimento de coleta de dados será realizado por meio de densa descrição das ações dos estudantes ao participarem das oficinas. Quanto a análise dos dados será realizada a análise qualitativa do corpus da pesquisa para conhecer a natureza da comunicação que se realiza no contexto da cibercultura e nas práticas de multiletramentos.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 1.956.882

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar práticas de multiletramentos de um grupo de jovens mediadas pelas tecnologias digitais no contexto de uma formação oferecida a eles no contra-turno escolar.

Objetivo Secundário:

- Documentar e analisar as práticas de multiletramentos dos integrantes do grupo durante a formação.
- Compreender como se dá o ativismo e a autoria dos estudantes no contexto em que estão situados, durante o desenvolvimento de um projeto de formação mediado por tecnologias digitais.
- Analisar as experiências (como oficinas) como possibilidade de uma efetiva presença de tecnologias digitais no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

posição aos instrumentos de pesquisa não constituem risco aos sujeitos salvo a "apresentação de suas ações online em expor a intimidade nas interfaces digitais ao pesquisador e a possíveis perguntas realizadas pelo mesmo, diretamente relacionadas ao estudo"

Benefícios:

Os benefícios incluem a oportunidade de contribuir para esse o estudo da temática e de "estabelecer contato com pesquisadores da área da educação e dos multiletramentos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante, atual trazendo vários elementos que com certeza contribuirão para o aprofundamento da área e para a melhoria da qualidade do ensino, e, da Educação de modo geral.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão todo presentes e bem apresentados. Seria de bom tom que dois pequenos enganos de pontuação no TCLE, fossem corrigidos.

Recomendações:

A socialização dos resultados na escola e entre os professores do curso onde a pesquisadora está matriculada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 1.956.882

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_807174.pdf	26/01/2017 15:38:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tecle_motificado.pdf	26/01/2017 15:35:31	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_concordancia.pdf	14/11/2016 20:59:13	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	14/11/2016 20:38:58	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tecle_assentimento.pdf	14/11/2016 20:32:58	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	14/11/2016 20:27:32	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	14/11/2016 20:26:35	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	14/11/2016 20:23:15	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito
Outros	carta_de_apreciacao.pdf	12/10/2016 00:12:52	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituicao.pdf	12/10/2016 00:06:31	NEILA RODRIGUES SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 09 de Março de 2017

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 E-mail: comepe@ufc.br