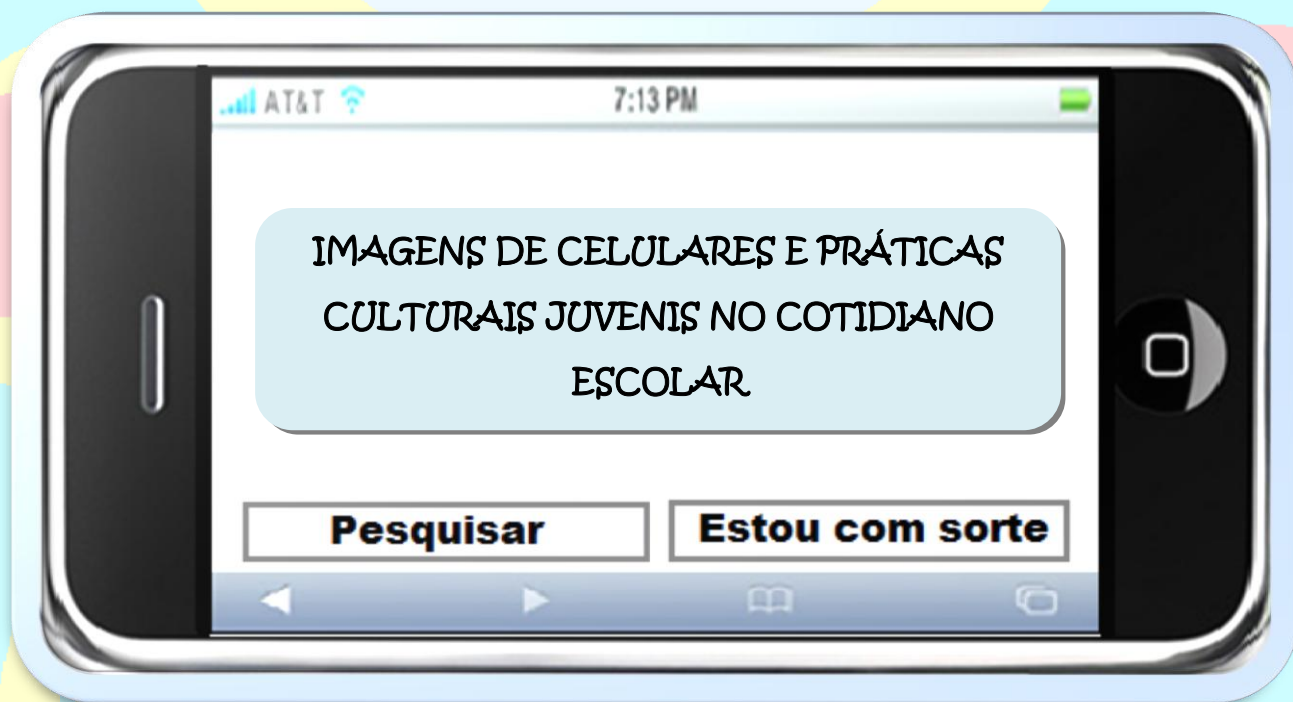




UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
MESTRADO



Clícia Tatiana Alberto Coelho

João Pessoa-PB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS -
MESTRADO

IMAGENS DE CELULARES E PRÁTICAS CULTURAIS JUVENIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Clícia Tatiana Alberto Coelho

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais das Universidades Federais da Paraíba e Pernambuco - PPGAV, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino das Artes Visuais. Área de concentração: Ensino das Artes Visuais no Brasil, sob a orientação do Profº. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento.



João Pessoa/PB

2013

C672i Coelho, Clícia Tatiana Alberto.
Imagens de celulares e práticas culturais juvenis no cotidiano escolar / Clícia Tatiana Alberto Coelho. João Pessoa, 2013.
167f. : il.
Orientador: Erinaldo Alves do Nascimento
Dissertação (Mestrado) – UFPB-UFPE
1. Arte. 2. Artes Visuais - ensino. 3. Cotidiano escolar.
4. Comunicação móvel. 5. Narrativa visual. 6. Cultura juvenil.

UFPB/BC

CDU: 7(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS –
MESTRADO

IMAGENS DE CELULARES E PRÁTICAS CULTURAIS JUVENIS NO
COTIDIANO ESCOLAR

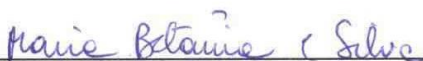
Clícia Tatiana Alberto Coelho

Aprovada em 08/02/2013

BANCA EXAMINADORA



Profº. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento - Orientador (UFPB)



Profª. Drª. Maria Betânia e Silva - Membro Titular Interno (UFPE)



Profº. Dr. Erenildo João Carlos - Membro Titular Externo (UFPB)

João Pessoa, 08 de fevereiro de 2013.

Sou grata...

à minha família,

a meu profº. orientador: Erinaldo Nascimento,

aos meus amigos e amigas,

aos colegas, professores e técnicos
do PPGAV-UEPB/UEPE,

às professoras, aos estudantes
da escola A.C.P. Macapá/AP

e a todos que contribuíram para
a realização desta pesquisa.



Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault





RESUMO

O aumento das possibilidades de acesso a produtos de tecnologia sem fio, como o telefone celular, que nos últimos anos passou por diversas transformações, tanto em sua estrutura física quanto em suas funcionalidades, têm desencadeado discussões acerca de sua inserção e influência no campo educacional. Mais que um meio de comunicação móvel, o telefone celular tornou-se um dispositivo com múltiplos recursos e com grandes probabilidades de interação nas mais variadas plataformas multimídias, de forma que, essas características têm atraído o interesse de sujeitos de todas as classes sociais e faixas etárias. Dentro desse contexto, esta investigação objetivou analisar as narrativas imagéticas (fixas e móveis) e orais que um grupo de estudantes do 9º ano, da Escola Estadual do Ensino Fundamental Antônio Cordeiro Pontes, na cidade Macapá/AP-BR, armazenavam e transportavam, diariamente, em seus telefones celulares, e como as professoras de Arte desta mesma escola pensavam e reagiam sobre tais imagens. A investigação partiu do pressuposto de que as concepções de arte fundamentam a prática pedagógica do professor e são determinantes para a problematização dos desafios do ensino de Arte na contemporaneidade. Adentrou no universo das culturas juvenis para compreender como os adolescentes pensam, agem e se relacionam com a cultura da imagem, entendendo que dá voz aos colaboradores de uma pesquisa, potencializa os discursos gerados, envolve os sujeitos e produz sentidos significativos. Orientada por uma abordagem qualitativa e exploratória de métodos mistos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, quanto ao princípio de delineamento; em relação à geração e análise de dados, explora entrevistas semi estruturadas (individual e discussão de grupo focal) e utiliza a análise de discurso para examinar as regularidade e inconstâncias existentes nos modos que estudantes e professoras veem e/ou são vistos pelas imagens.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; Telefone celular; dispositivo pedagógico; narrativa visual; cultura juvenil.



RESUMEN

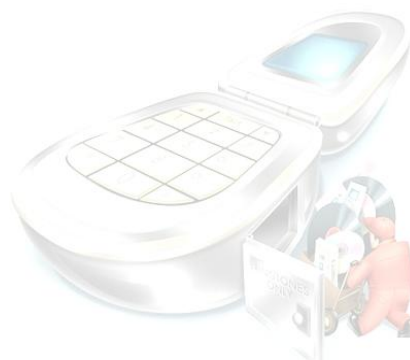
Las mayores oportunidades de acceso a los productos de tecnología inalámbrica como el teléfono móvil, que en los últimos años ha sufrido varias transformaciones, tanto en su estructura como en sus características físicas, han provocado debates sobre su inclusión y su influencia en el campo educativo. Más que un medio de comunicación móvil, el teléfono móvil se ha convertido en un dispositivo con múltiples funciones y con una alta probabilidad de interacción en una variedad de plataformas multimedia, por lo que estas características han atraído el interés de los individuos de todas las clases sociales y edades grupos. Dentro de este contexto, esta investigación tuvo como objetivo analizar las narrativas imágenes (fijas y móviles) y orales que un grupo de estudiantes en el grado 9, el Escuela Primaria Antônio Cordeiro Pontes, la ciudad de Macapá / AP-BR, almacenados y transportados diariamente en sus teléfonos móviles, y cómo los maestros de la misma escuela de arte y pensamiento reaccionó en dichas imágenes. La investigación se ha asumido que los conceptos que subyacen a la práctica pedagógica del profesor de arte y son cruciales para el interrogatorio de los desafíos de la enseñanza del arte contemporáneo. Entró en el mundo de las culturas juveniles a comprender cómo los adolescentes piensan, actúan y se relacionan con la cultura de la imagen, la comprensión que da voz a los empleados de una investigación, aprovecha los discursos generados, que envuelven sujetos y produce de manera significativa. Guiados por un métodos exploratorios cualitativos y mixtos, en esta investigación se caracteriza como un estudio de caso, en el principio de diseño, en relación con la generación y el análisis, explora las entrevistas semiestructuradas (individual y grupo de discusión) y utiliza el análisis de discurso para examinar la regularidad y las incoherencias existentes en las formas en que los estudiantes y los profesores ven y / o se ven en las imágenes.

Palabras clave: Todos los días escolares, teléfono móvil, dispositivo pedagógico; narrativa visual, la cultura juvenil.



SUMÁRIO (MENU)

LINK 1- PESQUISAS SOBRE IMAGENS DE CELULARES: POR QUE AGORA?	8
LINK 2- CULTURAS JUVENIS NO COTIDIANO ESCOLAR	30
2.1- Vida cotidiana e cotidianidade na escola dos nativos e imigrantes digitais..	49
2.2- Como são os “nativos” e os “imigrantes” digitais e porque associá-los a este estudo?	57
LINK 3- IMAGENS EM CELULARES COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E POSSIBILIDADES EM ARTES VISUAIS	63
3.1- Concepções de narrativa e de dispositivo pedagógico e suas implicações para o ensino das Artes visuais.....	73
3.2 - TIC, telefone Móvel, celular, telemóvel ou teletudo.....	79
3.3 – Celular, a “telinha que nunca se apaga”	87
LINK 4- IMPLICAÇÕES E DESLOCAMENTOS ENTRE ARMAZENAR E SER ARMAZENADO/NORMATIZADO PELAS IMAGENS	99
4.1- Imagens de celulares: as narrativas dos estudantes e das professoras de Arte.....	101
4.2- Regularidade e inconstância nos modos dos estudantes verem e/ou serem vistos pelas imagens	113
LINK 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
LINK 6- REFERÊNCIAS	157



LINK 1- PESQUISA SOBRE IMAGENS DE CELULARES: POR QUE AGORA?



Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência (NÓVOA, 2001).

Sirvo-me do pensamento de António Nóvoa (2001), epigrafado no início desta seção, para pronunciar a força motriz desta pesquisa. Refiro-me à persistência das indagações que foram se fazendo presentes na dinâmica da minha prática pedagógica como professora de Arte. Falo das inquietações e dos questionamentos acerca das escolhas que fiz, faço e que ainda poderei fazer no processo de ensino e de aprendizagem. É uma oportunidade para refletir sobre as razões e os motivos que me tornam ou que possam vir a me tornar de um modo e não de outro como docente.

As considerações de autores, como Nóvoa e Finger (1988), Freire (1996), Tardif (2002) e Alarcão (2003), que dizem respeito à importância da construção do perfil do professor-pesquisador e do professor-reflexivo na prática pedagógica, são provocações que despertam meu interesse em repensar, de forma crítica, as relações tensas presentes nos contextos educativos dos quais faço parte.

Em uma entrevista concedida à Revista Nova Escola¹, a educadora portuguesa, Isabel Alarcão, afirmou que o professor reflexivo “é aquele que pensa no que faz. Que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões”. O emprego do termo autônomo pode ser entendido como uma “autonomia relativa”, visto que o professor pode fazer escolhas que julgue pertinentes ao processo, podendo interferir, mudar ou abandonar currículos pré-estabelecidos caso seja necessário.

Nesta perspectiva, o questionamento torna-se a base do trabalho docente, assim como ponderou Paulo Freire ao afirmar que:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Reconheço a importância e a necessidade de o professor possuir um perfil

¹ Disponível no endereço eletrônico: <<http://www.firb.br/txts/txts14.htm>>. Acesso em 07 nov. 2011.

reflexivo e crítico, mas também, detecto - como alguém que vivência a docência – que esta experiência nem sempre assume tais características. Essa situação pode ocorrer por causa dos interstícios paradoxais e contraditórios, existentes entre a teoria e a prática, circunstância que o profissional, em vários momentos, ver-se imerso, ora por comodidade, para não ‘dificultar’ o processo; ora por falta de qualificação e, outras vezes, porque a prática docente apresenta-se de maneira solitária em muitos momentos da ação.

A respeito da “solidão docente”, Idália Sá-Chaves e Maria Amaral (2000) ressaltam que a prática pedagógica do ‘eu solitário’ ocorre quando o professor não consegue emancipar-se das receitas que lhes foram ‘prescritas’ durante a formação e/ou durante a sua experiência profissional. É importante considerar, também, as muitas outras receitas normatizadas e naturalizadas como “certas” por meio dos órgãos pedagógicos, que lhes são dadas e quase nunca contestadas ou problematizadas.

Acredito que a ação formativa do profissional docente careça ser constante, associando-se as concepções da ‘reflexividade crítica’, termo cunhado por Nóvoa e Finger (1988), para dar conta da ideia de que “ninguém” forma “ninguém”, porque a “formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos de vida” (NÓVOA e FINGER, 1988, p. 116).

Compreendo a prática pedagógica como a expressão das atividades diárias desenvolvidas na escola e em todas as situações que demandam e complementam este fazer. São as “pequenas acontecimentos” desse cotidiano que emanam as necessidades de se investigar e buscar alternativas para que se possam construir outros olhares sobre ela. Por isso, é importante vê-la de maneira crítica e suscetível de transformação.

De acordo com Ilma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto.” Trata-se de uma dinâmica que entende o exercício pedagógico como desdobramento da vida. Uma ação coletiva, pensada em função de alcançar escopos pré-definidos. Nesse mesmo modo de pensar, recorro a minha trajetória de vida, num exercício autonarrativo para estabelecer relações reflexivas entre a experiência com a docência e a necessidade de construir sentidos para a pesquisa no campo do ensino de Arte.

A dinâmica da autonarração pode ser entendida como uma modalidade de relato autobiográfico, também conhecido como: autobiografia, memória e história de

vida (SOUZA, 2007). Em razão disso, aproprio-me brevemente do exercício da narrativa (auto) biográfica para tecer argumentos que possam elucidar as razões pelas quais me lancei na empreitada de fazer pesquisa no campo do ensino das Artes Visuais.

Minha relação profissional com a docência iniciou-se quando concluí o ensino médio, em 1998, num curso de formação de professores, no Instituto de Educação do Estado do Amapá (IEEA), que na época chamava-se Magistério para as Séries Iniciais. Quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, na Universidade Federal do Amapá, em 1999, já exercia a profissão, lecionando para as classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (antiga 1ª a 4ª séries). Desde esse período, servia-me da prática e da vivência nos ambientes educativos para melhor compreender sua dinâmica e aprender a ser professora.

Ao longo dessa trajetória, acumulei experiência como docente nas várias instâncias do processo educativo, como na educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA.), bem como no Ensino Superior, com a formação de professores de Arte.

Durante este percurso fui servidora das redes de ensino pública e privada. Atuei ativamente como membro de entidades sindicalistas, associações de professores e cursos de formação continuada. Ressalto que toda a experiência acumulada durante esse percurso profissional, aliada à força pessoal de continuar sendo aprendiz, contribuiu decisivamente no desdobramento desta pesquisa, cuja problemática surgiu da experiência de ser professora de Arte e da necessidade de compreender algumas situações vivenciadas por professores e estudantes no cotidiano, relativas à presença do telefone celular na escola.

Corriqueiramente, professores têm suas aulas interrompidas por sons de Mp3, ou campainhas de telefones celulares dos estudantes que, por descuido ou não, insistem em utilizar o aparelho na sala, causando conflitos e polêmica a respeito da permissão ou da proibição do dispositivo no interior da escola. De um lado, estão as regras e a disciplina escolar e, de outro, o fascínio que o celular desperta nos estudantes, em especial, nos adolescentes. Para justificar esta afirmativa, trago como exemplo, o diálogo² entre uma aluna colaboradora da

² Ressalto que os diálogos e as falas dos colaboradores da pesquisa foram destacados no documento pelo uso de caixa de texto, com fonte em itálico e espaçamento simples. E os nomes utilizados para identificá-los são fictícios.

pesquisa e eu, em que a adolescente de 13 anos, expõe a sua relação com o aparelho.

Clícia: *Pan, qual importância você atribui ao telefone celular para sua vida?*

Pan: *É muito importante. Ah... Eu acho que não conseguiria ficar sem ele nem uma semana, nem um dia... (risos). É muito importante professora!*

Clícia: *(risos) Já aconteceu de você esquecer o celular em casa?*

Pan: *Já. Ah... Foi horrível professora! Eu fiquei desesperada porque eu não queria que minha mãe visse as coisas e lesse minhas mensagens... (risos). Só me acalmei quando lembrei que tinha colocado senha. Foi aí que eu melhorei um pouco. Mas antes eu chorei, chorei! (risos).*

Compreendo a sala de aula como um espaço educativo, que se apresenta como um campo relacional fértil e de múltiplas possibilidades de interação, troca, conflito e tensões geradoras de aprendizagem. As vivências do cotidiano provocam e fomentam, cada vez mais, a necessidade de estudos focalizados nessa dinâmica, percebendo a importância do dia-a-dia, ouvindo e dando voz aos agentes formadores de opiniões, diretamente envolvidos no processo, como é o caso dos professores e alunos.

Durante a elaboração da questão principal desta pesquisa, observei que, para contemplar, em magnitude, o escopo do problema não seria possível cunhar somente uma questão basilar e, sim, duas, que se complementam. Dessa forma, no decorrer dos capítulos deste estudo pretendi responder aos seguintes questionamentos:

Como são as narrativas visuais (fixas e móveis) e orais que um grupo de estudantes do 9º ano da Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes, em Macapá/AP-BR, armazenam e transportam diariamente, nos seus telefones celulares e como as professoras de Arte desta escola relacionam-se com tais imagens?

A partir da pergunta principal, outras foram desencadeadas, a fim de delimitar e direcionar a investigação, seguindo uma ordenação flexível e exploratória,

destacadas a seguir:

- a) Como os estudantes de uma turma do 9º ano da Escola Antônio Cordeiro Pontes, em Macapá/AP, constroem sentidos a partir das imagens dos seus celulares?
- b) Como estes jovens constroem suas representações sobre si e sobre os outros diante ou a partir das imagens?
- c) Como o professorado de Arte da Escola Antônio Cordeiro Pontes, em Macapá/AP, concebe a presença dos telefones móveis e demais modalidade de tecnologia informacional e comunicacional (TIC) no processo educativo formal?

O objetivo geral desta investigação consistiu em analisar as narrativas imagéticas (fixas e móveis) e orais que um grupo de estudantes do 9º ano, da Escola Estadual do Ensino Fundamental Antônio Cordeiro Pontes, na cidade Macapá/AP-BR, armazenava e transportava, diariamente, em seus telefones celulares, e como as professoras de Arte desta mesma escola pensavam e reagiam sobre tais imagens.

Para complementar as perguntas da pesquisa, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar quais imagens e quais narrativas visuais os estudantes tinham armazenados em seus telefones celulares.
- b) situar o uso dos dispositivos de TIC, dando ênfase para o celular e seus desdobramentos na vida cotidiana dos adolescentes;
- c) inferir sobre os possíveis significados e as contribuições das narrativas visuais armazenadas nos celulares dos estudantes para os processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais;
- d) analisar a relação das professoras de Arte da escola com dispositivos de tecnologia, informação e comunicação.

Investigar as imagens que os estudantes armazenavam em seus telefones celulares surgiu a partir da necessidade de compreender as relações existentes entre este dispositivo e as vivências no contexto escolar. A recorrência de casos de “indisciplina” na escola, relacionados ao uso do telefone móvel e a observância da facilidade do uso das tecnologias multimídias pelos alunos, passaram a ser foco do

meu interesse de pesquisa. Recordo três situações bastante provocativas, ocorridas durante minha trajetória como professora de Arte na Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes – Macapá/AP.

O primeiro caso ocorreu no ano letivo de 2008, durante uma roda de conversa com um grupo de estudantes da 8ª série (atual 9º ano). No momento em que me aproximei do grupo, percebi que falavam e riam bastante. Diante da situação, quis saber sobre o que falavam tão empolgadamente.

A dinâmica extrovertida do relacionamento entre professora e alunos facilitou que expusessem suas motivações. A protagonista do caso relatou que se tratava de imagens gravadas com o telefone celular, nas quais ela aparecia em cenas íntimas com outro colega da escola, sendo que, ele mesmo, com o consentimento dela, gravou as cenas. O que mais chamou a atenção foi perceber que não havia constrangimento de nenhum dos envolvidos no caso. Ao contrário, percebi que, naquele momento, a menina se mostrava confiante e satisfeita com a repercussão no grupo, que também reforçava o feito com comentários engraçados, mas sem julgamento negativo.

O segundo caso ocorreu no ano de 2010, com uma colega de trabalho que foi ameaçada de sofrer uma investigação pelo Conselho Estadual de Educação, após uma denúncia feita pelos pais de uma aluna, do sexto ano, sobre a sua suposta postura antiprofissional. A aluna, utilizando um dos recursos multimídia do telefone celular, gravou a fala da professora, sem o seu conhecimento e consentimento. O intuito era produzir provas que comprovassem que a professora, frequentemente alterava a voz e usava palavras de “baixo calão” para agredir os estudantes. As gravações seriam usadas como prova na ação judicial, movida pelos pais da aluna contra a professora. No entanto, a situação foi resolvida numa ação conjunta entre a equipe gestora da escola, pais, a professora e a aluna, sem que a denúncia fosse levada para outras esferas competentes.

Um aluno foi acusado por uma colega da sala, após um desentendimento entre eles, de distribuir, via *Bluetooth*³, para outros integrantes da sala, cenas de um vídeo pornográfico. Este é o terceiro caso que aconteceu também em 2010, durante a minha aula numa turma do nono ano. No momento, diante da queixa e do tumulto

³ É um padrão global de comunicação sem fio e de baixo consumo de energia que permite a transmissão de dados entre dispositivos compatíveis com a tecnologia. A transmissão de dados é feita através de radiofrequência, permitindo que um dispositivo detecte o outro independente de suas posições, desde que estejam dentro do limite de proximidade (RILLO e DURÁN, 2010).

instaurado, a primeira atitude foi de confiscar o aparelho do aluno e encaminhá-lo ao serviço técnico pedagógico da escola. A intenção foi “amenizar” a confusão. Não percebi que o momento era de extrema importância para problematizar a questão e agregá-la ao processo educativo.

As explicações de apenas três casos, não encerraram as recorrências de episódios dessa natureza. Pelo contrário, passei a percebê-los com mais frequência a ponto de eleger as imagens que os estudantes armazenavam em seus telefones celulares como foco deste estudo. Compreender como estudantes e professores se relacionam com tais arquivos imagéticos tornou-se imprescindível para novas tomadas de decisão com relação às possíveis possibilidades de apropriação ou desapropriação que se possa fazer do aparelho celular no cotidiano escolar.

Uma busca nos arquivos de periódicos brasileiros específicos sobre pesquisa científica - como CAPES, SCIELO, nos bancos de teses e dissertações de universidades como UNICAMP, USP, UFG, nos anais da ANPAP e da ANPED - no período de 01/04 a 31/05/2011, revelou a não ocorrência de estudos que abordassem especificamente sobre a investigação das narrativas imagéticas de telefone celular no âmbito escolar. Contudo, a revisão evidenciou temas correlacionados como: o uso de tecnologia, informação e comunicação (TIC) na educação.

Após as consultas nestes acervos, foi possível estabelecer pontos de aproximação com o meu foco de estudo, ainda que as análises caracterizassem conjuntos de abordagens diversas, como se pode observar nas pesquisas realizadas por Costa (2007); Cònsolo (2008), Dutra e Maio (2009); Mello (2001); Silva e Consolo (2007).

O estudo de Antônio Costa (2007) - com o título *Mídias na educação: um estudo sobre a proposta do curso de formação continuada de professores para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação na rede pública de ensino do Estado do Amapá* - avaliou as possibilidades pedagógicas do uso das diferentes mídias para produzir e articular projetos de aprendizagem, junto aos professores e a realidade de suas escolas. A pesquisa contemplou quatro áreas básicas, como: material impresso, TV/Vídeo, rádio e informática e o repasse desses novos conhecimentos aos alunos, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Estado do Amapá.

A dissertação de mestrado de Angeles Cênsolo (2008), denominada *Mobile Learning: o aprendizado do século XXI* fez um levantamento do estado da arte dos dispositivos móveis, chamando a atenção para o potencial que estes apresentam para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem, tanto informal quanto formal. Fez uma abordagem exploratória sobre os dispositivos móveis, como: aparelhos celulares, games, MP3, MP4, Ipods entre outros. Também abordou conceitos como: mobilidade, portabilidade e conectividade. Por fim, apresentou uma análise reflexiva sobre as teorias de aprendizagem e os potenciais cognitivos acerca do uso dos dispositivos móveis.

A investigação de Lidiane Dutra e Ana Maio (2009), chamada *O ensino de arte diante das tecnologias contemporâneas*, buscou ratificar a pertinência de um ambiente virtual capaz de contribuir para o ensino e aprendizagem dos acadêmicos do Curso de licenciatura em Artes Visuais – Licenciatura e para a formação continuada de professores de Arte da rede pública de ensino do Município de Rio Grande/RS. Apresentou também, uma reflexão sobre as atuais práticas pedagógicas que caracterizam o ensino de Arte, aliadas às tecnologias contemporâneas.

O estudo de Odon Mello Júnior (2001), intitulada *Percepções do professor universitário sobre a incorporação e o uso de novas tecnologias na sua prática pedagógica*, desenvolveu uma pesquisa teórica sobre a história e a presença das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCI) no campo da Educação, analisando sua influência na profissão docente e na relação ensino/aprendizagem.

A pesquisa de Maria Silva e Adriane Cênsolo (2007), denominada de *Uso de dispositivos móveis na educação – o SMS como auxiliar na mediação pedagógica do curso à distância*, analisou o uso dos dispositivos móveis, telefonia celular, como agentes complementares à mediação pedagógica em um curso de extensão: “Educação à Distância na Prática” oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Investigou, ainda, as implicações do uso do celular e o seu potencial como um dispositivo móvel educacional capaz de promover a comunicação, a interação e trocas entre os participantes por meio do envio de mensagens SMS, bem como a criação de comunidades de aprendizagem.

Com o levantamento dessas pesquisas, foi possível constatar que, apesar da diversidade de abordagens, as pesquisas citadas mantinham aproximação entre si e também com o foco deste estudo, sobretudo por investigarem o possível uso pedagógico de dispositivos de TIC no processo de ensino e de aprendizagem em

espaços formais, como a escola, não formais, como as organizações não governamentais e informais, como a sala de um cinema.

Outras pesquisas realizadas em sites de busca na Internet apontaram publicações sobre iniciativas envolvendo o uso pedagógico do telefone celular. Dentre elas, há a do professor Suintila Valiños Pedreira⁴, que utilizou pedagogicamente os recursos multimídias do telefone celular nas aulas de Física com estudantes de uma escola pública. Por meio de um aplicativo de computador, ele desenvolvia os questionários e, depois, baixava para o celular. O arquivo, então, era enviado por *Bluetooth* aos estudantes. Quando o estudante respondia a todos os exercícios, o sistema mostrava quantas questões ele tinha acertado. Os arquivos ficavam armazenados nos celulares dos alunos, que acessavam quando podiam e quantas vezes quisessem revisar.

Na tentativa de aproximar a investigação acadêmica do cotidiano dos adolescentes - faixa etária dos estudantes que integram o escopo em foco – realizei também, uma série de pesquisas no período de 20/12/2011 a 04/01/2012, em sites de relacionamentos e redes sociais como: orkut, Twitter, Facebook, Windows Live Messenger e YouTube. De acordo com Recuero apud Abdalla e Bravo, 2011, uma rede social, dentro de uma perspectiva sociológica, é compreendida como uma inter-relação entre dois conjuntos de elementos: atores – na figura de pessoas, instituições ou grupos – e suas conexões sociais. Essas conexões são entendidas como os laços e relações sociais que ligam as pessoas por meio da interação social.

Com este levantamento, constatei que alguns desses sites possuíam rubricas impróprias para menores de 13 a 18 anos e outros não restringiam o acesso e a abertura de conta. No entanto, congregavam em seus contingentes de seguidores, um público infanto-juvenil significativo que, para ter acesso, burlavam as regras, informando dados falsos para associarem-se aos sites com facilidade.

Investigar por meio das redes sociais midiáticas “significa considerar as relações de poder que advêm de uma organização não-hierárquica e espontânea e procurar entender até que ponto a dinâmica do conhecimento e da informação interfere nesse processo” (MARTELETO, 2001, p. 73). De maneira que as pesquisas em sites de relacionamentos e redes sociais demonstraram discursos que compreendiam o telefone celular como um dos dispositivos móveis mais valorizados

⁴ Professor e moderador do blog: <<http://www.seraoextra.blogspot.com/>>. Acesso em 20 nov. 2011.

pelos internautas. Como exemplo, é possível citar o dado exposto na comunidade pública ***Eu amo meu celular***⁵ do site Orkut, que possuía até o dia da consulta, 12.975 membros associados.

Segundo Helen Faria (2010, p.35), “quando são públicas, qualquer usuário do Orkut pode se integrar à comunidade sem autorização prévia.” Esta permissão aumenta o índice de seguidores de diversa faixa etária. O crescente número de acesso e aceitabilidade da referida comunidade mostrou-se tão significativo a ponto de influenciar na escolha e nas razões pelas quais intitulei parcialmente este estudo.

As pesquisas serviram de parâmetro para o conhecimento do “estado da arte” e ressaltaram a importância e a necessidade de investigações que ajudassem a compreender a problemática da pesquisa. Reconhecer situações do cotidiano dos estudantes e dos professores como foco de investigação, ampliou a possibilidade de alcançar o objetivo do estudo.

A metodologia da pesquisa, chamada aqui de ferramentas, em alusão ao atalho do *menu* do celular, foi construída a partir do referencial teórico consultado e especificamente sob as orientações de George Gaskell (2002), Rosaline Barbour (2009), Norman Denzin e Ivonna Lincoln (2006), Uwe Flick (2004 e 2009), Antônio Gil (1999 e 2010) e Robert Yin (2001).

Considero a fase da pesquisa de campo como um momento de grande importância. Entendo-a como uma ocasião decisiva para toda e qualquer investigação empírica, exploratória e qualitativa, que lida com pessoas e seus universos sociais. Por isso, explico detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, que foram excepcionalmente construídos a fim de conduzir com êxito o trato com os colaboradores.

Esta pesquisa pode ser considerada, quanto à natureza e aos objetivos, como qualitativa e exploratória. Trata-se também, de um estudo de caso, quanto ao seu princípio de delineamento. Em relação à geração e análise de dados, explorou entrevistas semi estruturadas (individual e discussão de grupo focal) e a análise de discurso, caracterizando-se como uma abordagem de métodos mistos.

A abordagem qualitativa é condizente com este estudo porque se coaduna com a problematização desencadeada a partir da interação entre o ‘objeto de pesquisa’ (imagens de celulares), os colaboradores (professoras de Artes e

⁵ Comunidade do site de relacionamento Orkut. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=968863>>. Acesso em 04 abr. 2012.

estudantes), a pesquisadora e as reflexões surgidas na dinâmica de compreender o processo da investigação. As pesquisas, que adotam esse viés, “estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). O caráter exploratório desse estudo configura-se em um fato pouco explanado, que apresenta dificuldade de formulação hipotética e operacionalidade. Aventura-se na intenção de fundamentar e analisar discursos de valor íntimo agregado a cada dado gerado (GIL, 1999).

Dentre as várias possibilidades de realização de pesquisa qualitativa, esta investigação serve-se do estudo de caso por suas delimitações e peculiaridades. Segundo Yin (2001, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Figura 1 - Visão frontal da Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes – Macapá/AP



Fonte: Arquivo da autora

A seleção do campo de pesquisa baseou-se em três fatores estratégicos: referência geográfica, histórica e a relação pessoal com a pesquisadora. O campo de investigação foi o ‘universo’ de uma sala de aula, do 9º ano do Ensino

Fundamental, da escola da rede pública denominada Antônio Cordeiro Pontes (ACP)⁶ (figura 1), na cidade de Macapá/AP – BR.

A escola ACP é considerada uma instituição de referência histórica e tradicional no Estado e está situada na Av. FAB, nº 264, Bairro Central, numa área considerada nobre, porque dá acesso às outras áreas da cidade. Foi inaugurada em 1949, com o nome de *Escola Profissional Getúlio Vargas*. Naquele momento, voltava-se exclusivamente para a formação técnica de uma clientela masculina. Porém, ao longo de sua existência, passou por várias transformações em sua denominação e propósitos situacionais.

No período de 1950 a 1964, recebeu o nome de *Escola Industrial de Macapá*, com a formação exclusiva em Artes Industriais. De 1965 a 1972, passou a ser chamada de *Ginásio de Macapá para o Trabalho* e ofertava, além das Artes Industriais, outros cursos técnicos como Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Administração para o lar. A partir 1973, com a promulgação da Lei nº 5692/71, houve uma nova estruturação no ensino ofertado no país, com isso, a escola passou a ser chamada de *Ginásio de Macapá* (GM) e, em decorrência, a admitir estudantes de ambos os sexos.

Em 1976, houve a implantação do ensino fundamental (2º grau básico) e, no período que compreendeu os anos de 1976 a 1979, a escola passou por mais algumas transformações. Foi autorizado o funcionamento do curso de habilitação básica em mecânica e, conforme a portaria nº 199 e 200/79-SEC/AP, o Ginásio de Macapá passou a se denominar *Escola Integrada de Macapá*.

Somente em 2009, sob a vigência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a instituição de ensino recebeu o nome de *Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes*, em homenagem a um ex-diretor da escola, pessoa considerada ilustre no Estado. Atualmente, a instituição oferta o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino médio, funcionando em dois turnos (manhã e tarde). O colégio possui um contingente de 1.406 estudantes, atendendo a uma clientela diversificada, vinda de todos os bairros da cidade. Além dos aspectos mencionados, a escola ACP também foi escolhida por causa da minha relação profissional com a instituição, como foi explanado no início deste capítulo, ao justificar as motivações desta investigação.

⁶ Blog da escola ACP: <<http://eeantoniocordeiropontes.blogspot.com/>>. Acesso em 03 jan. 2012.

Sirvo-me do pensamento de Aldo Victorio Filho (2007), no artigo intitulado *Pesquisar o cotidiano é criar metodologia*, quando ressalta a dinâmica do pesquisador que investiga o “seu local”, onde “se vive” e “se fala”, com propriedade de conhecimento de causa. Para ele:

quando se é professor ou professora e o lócus da pesquisa é o nosso próprio local de trabalho essa Hidra⁷ mostra-se muito mais potente. Entre suas muitas cabeças que se multiplicam, cotidianamente, estão aquelas que nos interrogam intimamente, que nos impõem pensar sobre os sentidos de nossa presença, fazendo-nos descartar as explicações simplistas e reducionistas do que vemos e sentimos (VICTORIO FILHO, 2007, p. 100).

Neste sentido, é possível inferir que, mesmo não sendo uma pesquisa de natureza autobiográfica ou participante, foi possível, estabelecer uma relação pessoal com o foco investigado. Isso ocorre porque “no espaço e no tempo da pesquisa [...] penso que o pesquisador é inexoravelmente inseparável daquilo que investiga” (VICTORIO FILHO, 2007, p. 101). Ser professora de Arte da escola ACP agregou à investigação um “olhar” de pesquisador mais participativo e, acima de tudo, familiarizado com o problema, sem deixar de preservar, evidentemente a ética pertinente à realização da pesquisa.

Um dos fatores mais importantes na pesquisa qualitativa é o tratamento dado aos participantes/informantes. Nesta pesquisa, os participantes são considerados colaboradores, ou seja, aqueles que cooperam decisivamente para a realização da investigação. Foram selecionados dois grupos-chaves como unidades de análise: um constituído por professoras e o outro por estudantes.

Para Barbour (2009), em pesquisas envolvendo o grupo focal no qual o interesse principal é explorar profundamente os significados socialmente construídos, a transcrição de modo verbal ou de nota de campo deve ser literalmente respeitada. Por esta e outras razões, são indicados, no máximo, oito participantes por grupo, delimitação que além de favorecer a transcrição de todos os detalhes das entrevistas, também, favorece o cruzamento dos dados subjetivos inerentes ao método de pesquisa com grupos focalizados.

⁷ Conforme Homero e Hesíodo, que compuseram para os helenos uma teogonia, deram nome aos deuses e descreveram seus aspectos, a Hidra era uma serpente gigantesca e de muitas cabeças que aterrorizava a região e Lerna, na Argólida. [...] A picada de Hidra era extremamente venenosa, e contra o veneno não existia antídoto. Quando uma cabeça era cortada, outra nascia em seu lugar e, além disso, uma delas era imortal. (HESÍODO Apud VICTORIO FILHO, 2007).

Com o grupo formado por professoras, investiguei as que eram formadas, no âmbito da Licenciatura, para atuar no ensino de Arte e que lecionavam a referida disciplina na escola. Apesar de apenas uma professora ministrar aulas na turma selecionada, julguei importante, para melhor compreender o problema da pesquisa, aproveitar a oportunidade para ouvir como pensava a equipe docente de Arte desta escola.

O grupo de colaboradores foi formado por estudantes que integravam uma turma do 9º ano, de ambos os sexos. Sendo que, este grupo de respondentes foi instituído, seguindo os principais critérios:

a) indicação das professoras de Arte da escola ACP – ao justificar que os estudantes precisavam ter uma faixa etária entre 12 e 14 anos, as docentes indicaram os estudantes do 9º ano, pois eram os que mais utilizavam o telefone celular na sala de aula. Eram, também, os que mais apresentavam casos de indisciplina pelo uso indevido do dispositivo móvel. Como na escola existiam seis turmas do 9º ano, a seleção da turma 811, do turno da manhã, foi feita por meio de sorteio;

b) da turma selecionada, foram privilegiados os estudantes que possuíam telefone celular, com tecnologia multimídia e que aceitaram disponibilizar seus acervos imagéticos armazenados no dispositivo móvel, bem como fornecer entrevistas para a realização da pesquisa;

c) os estudantes foram selecionados por meio de convite formalizado, após a exposição dos pontos-chaves do projeto para toda a classe. É importante ressaltar que, para integrar a equipe de colaboradores da pesquisa, os responsáveis dos estudantes autorizaram formalmente a participação dos menores de idade para garantir a legalidade da pesquisa.

As pesquisas qualitativas são comumente alimentadas por diversas possibilidades de coletas de dados. Uma das suas características fundamentais é continuamente ser provocada pelo problema da investigação, exigindo flexibilidade e diversidade metodológica. A este respeito, Flick (2004, p.22) afirma: “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conjunto metodológico unificado”. Em razão disso, essa flexibilização permite a utilização de uma abordagem metodológica mista como a adotada neste estudo.

Os estudos guiados por métodos mistos são aqueles que empregam mais de uma abordagem para gerar e analisar dados. Permitem a combinação de métodos

qualitativos ou quantitativos, de abordagens qualitativas diferentes como observação de campo, entrevistas ou grupos focais (BARBOUR, 2009). Para a autora:

é útil encarar os grupos focais e as entrevistas individuais – ou, de fato qualquer outra forma de coleta de dados qualitativa ou quantitativa – como produzindo bases de dados paralelas. Tal abordagem permite ao pesquisador aproveitar o potencial comparativo de varias bases de dados, em vez de ser capturado por tentativas de estabelecer uma hierarquia de evidências (BARBOUR, 2009, p. 73).

Baseada nestas ideias e, principalmente, guiada pelas características peculiares do problema da pesquisa, optei pela abordagem de métodos mistos, combinação entre entrevistas individuais e discussões de grupos focais, para formar esta base de análise.

Como o foco principal da pesquisa estava entrecruzado pela interação de saberes, ou seja, investigar as narrativas visuais (fixas ou móveis), armazenadas nos telefones celulares dos estudantes e na compreensão de como os professores de Arte relacionavam-se com tais imagens, as fontes imagéticas, chamadas aqui de arquivos, conseguidas durante a entrevista individual, foram consideradas como variáveis documentais de grande importância para a análise dos dados.

Esta combinação de métodos é aconselhada por Barbour (2009), especialmente quando se emprega um esquema de análise cujo objetivo é a triangulação, que diz respeito às tentativas de comparar os dados obtidos por meio de métodos diferentes, ou seja, baseada na noção de corroboração ou validade trazida da tradição quantitativa.

Atendendo a essas peculiaridades, os dados coletados nas entrevistas individuais e nas discussões com os grupos focais foram cruzados e comparados a fim da obtenção de resultados satisfatórios. Para isso, realizei uma seção de entrevista individual com cada respondente e, posteriormente, uma reunião em grupos focais distintos (um formado por professoras e outro por estudantes) para ampliar a discussão sobre o foco da pesquisa.

As entrevistas individuais e discussões nos grupos focais foram semiestruturadas. Servi-me de guias de tópicos, que são um conjunto de questões ou direcionamentos gerais que antecipam as áreas a serem cobertas nas entrevistas e nas discussões dos grupos focais. Os roteiros foram construídos a partir de um

estudo piloto. Tais procedimentos colaboraram para indicar se determinadas linhas de questionamento e terminologia seriam aceitáveis ou não para os participantes (BARBOUR, 2009).

Segundo Gaskell (2002), a combinação das entrevistas em profundidade e as discussões em grupos focais, também são conhecidas como “enfoque multimétodo”. São modalidades de entrevistas qualitativas que apresentam várias vantagens, como acessar narrativas pessoais (arquivos armazenados no telefone celular) e poder levá-las para uma discussão em grupo. Ação que só é possível com a utilização de metodologias mistas.

A entrevista individual, também, conhecida como entrevista em profundidade, é uma conversa entre entrevistador e o entrevistado, uma interação díade, ou seja, em dupla. O entrevistador precisa estabelecer uma relação de confiança e segurança por meio do encorajamento verbal (GASKELL, 2002). Para o autor, a entrevista individual é indicada quando o objetivo da pesquisa é explorar em profundidade o mundo da vida do respondente, quando os tópicos se referem às experiências individuais detalhadas e quando o assunto de sensibilidade particular possa provocar alguma ansiedade. Tal situação é possível de ser percebida na fala de Brow, aluno colaborador, quando perguntei sobre as suas experiências com o uso do celular na sala de aula.

Brow: *Já vi sim, ano passado, teve uma professora que saiu chorando da nossa sala de aula porque o menino estava usando o celular e enchendo a paciência dela. Ela expulsou ele de lá e disse que não ia mais dar aula na nossa sala. Ela ficou muito brava.*

A entrevista em profundidade possibilita estreitar laços de confiança e credibilidade entre o entrevistador e o respondente, além de fornecer dados importantes para a construção dos guias tópicos para os estudos posteriores. Foi, neste momento, que tive acesso às imagens armazenadas no telefone celular dos estudantes. Arquivos que compuseram decisivamente o quadro amostral significativo.

A discussão em grupo focal pode ser definida como um método de coleta de dados qualitativos que possibilitam a análise de declarações e relatos sobre experiências e eventos, especialmente quando se pretende discutir tópicos especiais sugeridos pelo pesquisador de forma interativa com o contexto e quando os tópicos

da conversa são considerados delicados (BARBOUR, 2009). Em razão disso, foi adotado para nortear a discussão a cerca de arquivos pessoais armazenados nos telefones celulares dos estudantes.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa faz-se pertinente a formação de um grupo focal quando a intenção é verificar a subjetividade dos participantes e como estes interagem com outros sujeitos e com o meio, conforme a exposição dos guias de tópicos e dos materiais de estímulo, que são recursos materiais utilizados como instigo para provocar ideias e discussões. São estratégias para fazer com que as pessoas usem sua imaginação e desenvolvam ideias e assuntos (GASKELL, 2002).

Na realização das discussões focalizadas foram utilizados recursos multimídias para expor imagens fixas e móveis com a finalidade de provocar a fala dos colaboradores sobre o assunto. Isso pode ser observado na fala de uma professora, durante a realização da discussão focalizada:

Fátima: *Clícia, vejo você mostrando esse vídeo e associo com minha sala de aula. Eu tive um aluno, ano passado que todo o conteúdo que eu levava ele pesquisava na Internet pelo celular. E aquilo para mim era muito instigante. Ver o interesse dele de querer saber mais me instigava. Então, eu não me incomodo quando o aluno usa o telefone na aula, desde que ele não escute alto, não incomode os outros colegas. Por mim não tem problema. Agora, tem um problema quando é época de prova. Eu percebi que eles passavam cola um para o outro por SMS. Então, no dia de prova eu peço para que eles guardem.*

É possível perceber que a discussão focalizada permite gerar dados particulares e pormenorizados, bastantes significativos para compreender como grupos específicos respondem a questões possíveis de generalização. No entanto, é importante ressaltar a fragilidade deste procedimento metodológico quando a intenção é obter narrativas pessoais. Isso ocorre porque segundo a “natureza das discussões de grupos focais significa que as histórias provavelmente não vão se desenvolver sequencialmente, tal como seria o caso em uma entrevista individual” (BARBOUR, 2009, P. 41). Como a intenção era ter acesso aos acervos imagéticos, considerados como narrativas pessoais dos estudantes, tornou-se imprescindível a ocorrência das entrevistas em profundidade com cada respondente.

A proposição de um enfoque metodológico misto foi necessária por ser considerado um procedimento complementar, possibilitando o acesso aos dados subjetivos relativos à investigação. Tal atitude tornou possível posteriormente, o

cruzamento e a comparação dos dados para a construção de conclusões condizentes. De acordo com Gil (2010, p. 120), “na maioria dos estudos de caso bem conduzidos, a coleta de dados é feita mediante entrevistas, observações e análise de documentos”. As orientações, apontadas pelos autores destacados, confirmaram e legitimaram a escolha pela abordagem mista para a condução da pesquisa.

A primeira fase da pesquisa foi compreendida como os procedimentos de agendamento inicial para a visita de campo, a revisão de assuntos preliminares, bem como a verificação de procedimentos de acesso aos documentos especiais relativos à pesquisa. A segunda fase destinou-se à seleção dos colaboradores e aconteceu por meio da exposição dos objetivos em foco e dos critérios necessários para o envolvimento dos informantes. Para garantir a confiabilidade e ética da investigação, foram utilizados documentos formais de autorização.

A realização das entrevistas individuais com todos os colaboradores, de acordo com critérios pré-estabelecidos para cada grupo, incluindo o seguimento de guias de tópicos específicos para professoras e estudantes, caracterizou-se como a terceira fase. Com a posse da autorização dos informantes/colaboradores, as entrevistas tiveram o áudio gravado em um telefone celular, enfatizando mais uma das potencialidades deste dispositivo móvel.

A quarta fase foi a realização de discussões com os grupos focais distintamente. Foram adotadas as rodas de conversas com os grupos focais de professoras e de estudantes separadamente. As sessões aconteceram no ambiente da escola ACP, e contaram com uma preparação a fim de favorecer a geração dos dados, como: materiais de estímulos, notas de campo e instalação de equipamento para registrar as discussões.

As evidências geradas em cada entrevista ou discussão com os grupos focais foram analisadas e categorizadas parcialmente, após cada sessão para depois serem usadas como elementos fundamentais na construção do relatório de análise.

É importante ressaltar a dinâmica própria de cada pesquisa diante das diversas possibilidades investigativas e dos caminhos condescendentes e extraordinários a cerca do seu desenvolvimento. A flexibilidade teve uma abertura eminente neste estudo, pois faz parte das características da pesquisa qualitativa não manter estruturas rígidas e fechadas em si. Desejou-se o contrário, deixar-se guiar pelas necessidades apresentadas pelos grupos de colaboradores.

A análise de dados foi compreendida neste estudo como o momento de cruzar e comparar informações geradas pela pesquisa de campo com as abordagens teóricas acerca da questão principal da pesquisa. Para Gil (2010), diferente dos outros procedimentos metodológicos de pesquisa, a análise e a interpretação dos dados de um estudo de caso ocorrem respectivamente à sua coleta; tarefa considerada delicada e que merece toda a atenção possível em virtude da multiplicidade de enfoques analíticos. Este autor também sugere uma ordem coerente para o cumprimento desta etapa que são: a codificação dos dados, o estabelecimento de categorias analíticas, a exibição dos dados, a busca de significados, a busca da credibilidade e a redação do relatório ou o texto da dissertação.

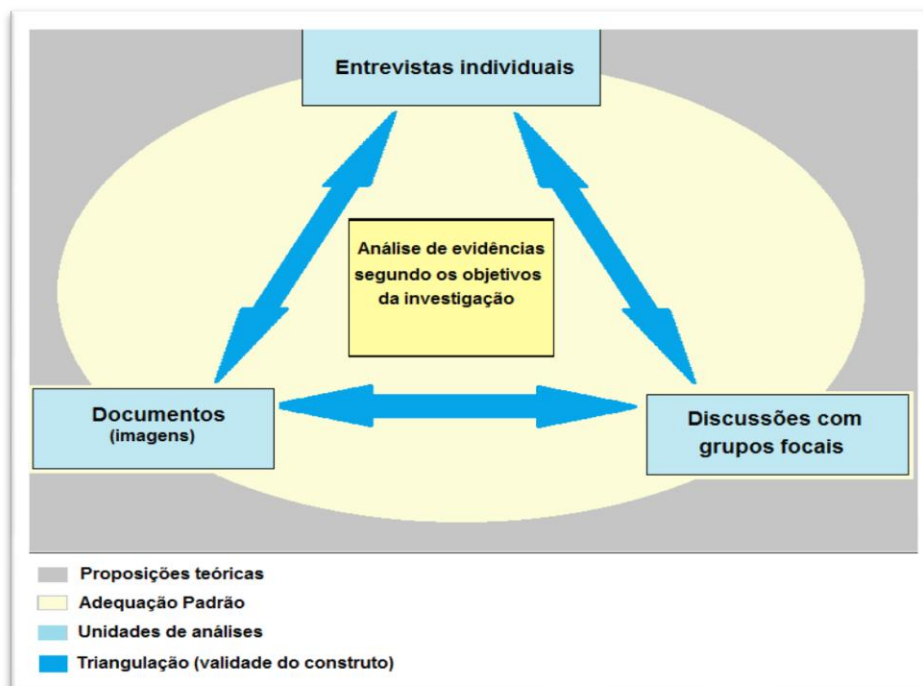
É oportuno elucidar que o emprego da triangulação como um método de averiguação no estudo de caso busca basicamente, a convergência das informações e a estipulação de formas mais específicas de validação do estudo, o que ocorre mediante a manipulação dos dados. A triangulação dos dados pode ser feita quando fontes diferentes de evidências convergem para o mesmo conjunto de fatos ou descobertas visando fortalecer as delimitações do construto (YIN, 2001). No entanto, essa ideia de convergência não pode ser confundida com anulação de dados contrários e divergentes que possam aparecer na análise. A este respeito, Duarte (2009) faz uma reflexão sobre as relações iminentes à validade da triangulação e reforça que:

na realidade, parece demasiadamente simplista pensar que dados gerados por diferentes métodos podem ser agregados para produzir uma visão unitária que se assume como 'a verdade'. Na medida em que a realidade é multifacetada, a categoria 'verdade' funciona apenas como um limite e uma orientação operatória, só podendo produzir aproximações. [...] Mesmo se (alegadamente) alguns métodos 'captam' mais do que outros 'a verdade', esta constitui uma visão enganadora (DUARTE, 2009, p. 12-13).

A triangulação também pode ser utilizada como um método para contestar “verdades” supostamente estabelecidas como forma de analisar evidências. O que se almeja não é discutir se os dados corroboram ou se anulam completamente ao fenômeno social investigado e sim “produzir um retrato do fenômeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método” (DUARTE, 2009, p. 14). A validade da triangulação não visa somente conclusões fiéis e concisas, mas

também, que os analistas sejam críticos e até céticos diante da amostra coletada. O esquema (figura 2) demonstra como os dados foram analisados segundo o método exposto.

Figura 2 - Esquema dos métodos de análise e interpretação das evidências



Fonte: Arquivo da autora

A redação do relatório final da pesquisa começou a ser executada simultaneamente com as fases de busca de significados e de credibilidade das evidências, ou seja, na pré-análise dos dados, ainda na pesquisa de campo sob a perspectiva do método discursivo analítico como prática social.

A análise do discurso preocupa-se com a ‘orientação da ação’ e a ‘função do discurso’, ou seja, compreende todo discurso como ação social onde a linguagem e seus meios de propagação não são vistos como unificados e coerentes. De acordo com Rosalind Gill (2002, p. 252), o ponto inicial mais útil da análise do discurso como prática social “é a suspensão da crença naquilo que é tido como algo dado. Isto é semelhante à regra de procedimento dos antropólogos de ‘tornar o familiar estranho’”.

Essa lógica fundamenta-se em assumir uma postura crítica e cética sobre o conhecimento posto sem contra argumentação e reconhecer que as maneiras de ver

o mundo são histórica e culturalmente construídas, específicas e relativas às práticas sociais.

Dentre as conexões epistemológicas que ajudaram a construir a base teórica desta investigação, a temática pós-estruturalista foi subsidiada, principalmente, pelas ideias de Michel Foucault (1987, 1994, 2005, 2005a, 2005b, e 2008), Michel Certeau (1994), Stuart Hall (1997a e 1997b) e Zygmunt Bauman (2005) para subsidiar a explanação dos principais conceitos empregados que são: narrativas; telefones celulares como dispositivos móveis e pedagógicos; cotidiano escolar; culturas juvenis; relações de poder; subjetividade e identidade. Sendo que, estes são abordados ao longo do texto. Servi-me, também, de algumas colaborações das reflexões sobre leitura e interpretação de imagens pensadas por Fernando Hernández (2000) e Teresinha Franz (2003), entre outros autores, especialmente usados para analisar as imagens armazenadas nos celulares dos estudantes.

A análise dos dados coletados na pesquisa de campo, segundo estes parâmetros, auxiliou na compreensão das razões pelas quais os estudantes armazenavam determinadas imagens em seus telefones celulares e não outras, bem como as relações que as professoras de Artes tinham com tais imagens.

LINK 2



Pan: O adolescente tem que ter limites, cada um tem que saber que as coisas têm limites.

Jujuba: Não vai adiantar a escola falar, os pais também. Se o adolescente não tiver a consciência de fazer o certo. É assim que eu acho.

Logan: Vai muito também pela curiosidade. A gente tem curiosidade de ver as coisas. Os pais, os adultos fazem e não querem que o jovem faça também... Igual mostrou no vídeo.

Bia: Eu já vi uma foto de uma menina daqui da escola. Ela fez uma foto sem blusa no banheiro e depois passou pra alguém. Acho que o menino que ela tava a fim que pediu pra ela. Aí... Depois ele passou pra todo mundo. Até que chegou na sala do diretor da escola. Mas não sei se deu algum problema com ela por isso.

Logan: Eu acho que isso é coisa de jovem, de adolescente inconsequente.

Clícia: Como assim coisa de adolescente?

Brow: É porque é coisa de jovem professora. E assim... às vezes aprende errado e faz errado, não tem medo e, às vezes, não sabe bem o que fazer.

Carlos interrompe a fala de Brow dizendo: É uma coisa de só querer curtir a vida! (risos)... de poder fazer umas coisas que não se pode fazer antes. (risos).

Todos riem.

Clícia: E você Fany, quer comentar sobre o que é ser adolescente?

Fany: Eu acho que é a gente aprender coisas novas, é curtir a vida. É isso que eu acho.

O diálogo acima é um trecho da transcrição da entrevista, realizada em um grupo focal, em março de 2012, com os estudantes colaboradores da pesquisa. No momento, discutiam-se as atitudes e os conceitos sobre o que é ser adolescente e o que é ser jovem. Antes de tecer qualquer outra definição sobre o assunto, quis ouvir e dar voz àqueles que vivenciam esse momento específico da vida. Refiro-me aos estudantes do 9º ano da Escola Antônio Cordeiro Pontes, em Macapá/AP, sujeitos colaboradores nesta pesquisa.

A pretensão de cunhar alguns conceitos e definições sobre a adolescência e a juventude é uma tentativa aproximada e nunca conclusiva. O mesmo pode ser dito para conceituar e definir culturas juvenis, pois, possuem características voláteis e transitórias, que vão muito além do que se consideram como fases da vida.

Em razão desse entendimento, assumo neste estudo alguns conceitos e algumas definições sobre a adolescência e a juventude, tomando como base as que os adolescentes fazem sobre si e sobre os outros.

Recorrendo à etimologia, é possível dizer que adolescência é um termo procedente do latim *adolescencia*, que significa juventude e/ou *adolescere*, que pode ser interpretado como crescer. Adolescência, então, pode ser entendida como uma

fase da vida marcada por uma dimensão psicobiológica, com variáveis históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

A definição da Organização Mundial de Saúde (OMS) refere-se à dimensão biológica e psicológica da adolescência em uma ordem cronológica (SÃO PAULO, 2006). Segundo a OMS, a adolescência abrange a faixa etária que vai dos 10 aos 19 anos. Caracteriza-se, principalmente, por alterações físicas aceleradas e características da puberdade, diferentemente do crescimento e desenvolvimento que ocorrem em compasso constante na infância. Essas alterações surgem influenciadas por fatores hereditários, ambientais, nutricionais e psicológicos.

A partir do conceito da OMS, entende-se adolescência como um período de desenvolvimento situado entre a infância e a idade adulta, delimitado cronologicamente como a faixa dos 10 aos 19 anos de idade. Estes parâmetros também são adotados no Brasil, pelo Ministério da Saúde, para definir a adolescência. A OMS considera, ainda, como juventude o período que se estende dos 15 aos 24 anos, identificando adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos). A lei brasileira, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera adolescente o indivíduo de 12 a 18 anos.

No livro *O Adolescente por ele mesmo*, Tania Zagury (1996) reforça a dimensão psicobiológica da adolescência, quando a compreende como uma fase caracterizada pelo período transitório entre a infância e a juventude. A adolescência, nesse raciocínio, envolve um momento extremamente importante do desenvolvimento humano, com características muito próprias, com período de conflitos, precisão de afirmação, mudanças físicas e psicológicas, associadas com a impaciência e a 'irresponsabilidade'. A autora afirma que:

paralelamente ao desenvolvimento físico interno e externo, ocorrem modificações também a nível [sic] social. O grupo de amigos tende a aumentar em importância e a tendência à imitação acentua-se novamente. Assim, a forma de vestir, de falar, de agir, até mesmo os gostos tendem a ser muito influenciados pelo grupo. Temem não serem aceitos e valorizados pelos amigos e, portanto, procuram agir de acordo com o que faz a maioria (ZAGURY, 1996, p. 25).

Sobre a construção social da adolescência e seu processo peculiar de formação, é possível considerar que:

cada contexto sócio-histórico define uma pauta de expectativas e concepções sobre os adolescentes e a adolescência, nela incluindo aspectos fisiológicos, sexuais, afetivos, sociais, políticos e institucionais, de forma a orientar o papel dos neófitos em diferentes níveis da vida sociocultural. Além disso, aspectos religiosos, de gênero, a posição na família, a inserção de classe, e o significado relativo de cada um desses diferentes processos interferem na demarcação do intervalo entre o término da infância e a entrada na vida adulta, qualificando a duração da adolescência (OLIVEIRA, CAMILO e ASSUNÇÃO, 2003, P. 63).

Segundo Knauth e Gonçalves (2006), os campos da antropologia e da sociologia enfatizam que não se pode definir a juventude de maneira homogeneizante. Contestam, afirmando que, em geral, os conceitos referem-se à juventude e à adolescência como uma fase da vida marcada por estilos, excessos, atitudes extravagantes e enfrentamentos.

Chamo a atenção para as imagens abaixo - figura 03 e 04 - que retratam adolescentes brasileiros e afegãos na sala de aula, cada um em seu contexto. São imagens que exemplificam a pluralidade conceitual da adolescência e da juventude reforçando a impossibilidade de homogeneizar os modos de ser jovem, como endossam as perspectivas da antropologia e da sociologia.

Figura 03 - Estudantes na sala de aula da Escola ACP, 2012



Fonte: arquivo da autora

Figura 04: Jovens estudantes afegãs, 2011 - Foto: AFP



Fonte: <<http://noticias.terra.com.br>>. Acesso em 02 mai. 2012

Cabe frisar, complementando o que foi dito, que a “pluralidade que caracteriza o conceito se amalgama e se reduz em sentidos e concepções êmicas corriqueiras, modelares ou quase únicas sobre o que é ser jovem” (KNAUTH e GONÇALVES, 2006, p. 93). Neste aspecto, por mais que se tente, ao se combater as tentativas estereotipadas de definições, ainda assim, continuarão sendo propagadas.

O jovem rebelde, inconsequente, drogado, sem causa, emo, punk, funqueiro, Mauricinho, nerd, roqueiro, surfista... São inúmeros rótulos que estereotipam os sujeitos dando-lhes subposições sociais e quase sempre pejorativas, como se esta fase da vida fosse sempre compreendida como um ajuste necessário para uma adultez compulsória.

A adolescência e as culturas juvenis são construções sociais, culturais e econômicas (KNAUTH e GONÇALVES, 2006). Em razão disso, é complexo e impreciso atribuir aos termos culturas juvenis, bases comuns e simplistas como conceituação por suas características emblemáticas de diversidade e similaridade de sentimentos, comportamentos e possibilidades que se coadunam com esta suposta fase da vida.

Em confluência com as ideias expostas e elevando a criticidade da abordagem, Novaes (2006) alerta que considerar a juventude como um conceito

historicamente e culturalmente construído é uma prática comum. Defende, ainda, que, para se definir o que é ser jovem e quem pode se considerado jovem, é necessário observar as mudanças culturais no tempo e nos espaços sociais. Tais dimensões são sempre diferentes e, principalmente, nos tempos atuais, precisa circunscrever-se à cultura vigente. É necessário considerar, ainda, que “tais definições refletem disputas nos campos político e econômico, e também, conflitos entre e intragerações” (NOVAES, 2006, p. 105).

Knauth e Gonçalves (2006) ponderam que a literatura produzida sobre o tema tem trazido contribuições relevantes para esse debate, ao revelar a influência do momento histórico, do contexto social, econômico e cultural na modelação das representações e práticas diversificadas durante essa etapa da vida. Nesse sentido, a adolescência e a juventude precisam ser pensadas como “fenômenos plurais”, intimamente ligadas às condições materiais e culturais do meio social. Ainda assim, estas concepções correm o risco de serem forjadas em ideias pessoais de quem tenta definir. Como pode ser observado na imagem (figura 05), na qual a adolescência é compreendida conforme as construções sociais captadas pela artista que a produziu.

Dentre as múltiplas possibilidades de análise, é possível destacar a forma como a adolescente é apresentada no que diz respeito a sua expressão fisionômica, posição e iluminação espacial. Com um olhar levemente posicionado para cima, encostada na parede e a forma como cruza as mãos, sob uma tênue iluminação, aparenta um jeito inocente, melancólico e sonhador.

Já a adolescente representada na figura 6, imagem

Figura 05 - Retrato de uma jovem adolescente, de Sophie G. Anderson (1823-1903)



Fonte: <<http://www.flickr.com/photos/>>. Acesso em 18 jun. 2012.

coletada a partir do telefone celular da aluna Fany, colaboradora desta pesquisa, de certa forma, desmonta a versão da artista Sophie G. Anderson. Neste caso, a ideia de inocência, melancolia e sonho dá espaço para uma garota com expressão facial, gestual e postura fortemente desafiadora. É possível deduzir que este é o perfil de adolescente admirado e/ou almejado pela proprietária do arquivo, isso, se for considerado o juízo de gosto e a predileção na escolha do que se armazena ou se deixa de armazenar.

Figura 06 - Adolescente, personagem da série de TV americana iCarly, criada por Dan Schneider, 2007, arquivo do celular de uma estudante, colaboradora da pesquisa, 2012.



Fonte: Arquivo da autora

Knauth e Gonçalves (2006) afirmam que, para entender como as bases epistemológicas acerca do tema juventude foram estabelecidas, é importante salientar que as ciências sociais, passaram a considerar a juventude como categorias sociológicas ou como processo sociocultural, segundo dois enfoques principais: o essencialista e o estrutural-funcionalista.

Na visão essencialista, mais fortemente difundida a partir do século XX, considera-se, principalmente, a ideia de juventude a partir dos conteúdos universalistas e atemporais, baseados nos traços psicológicos característicos da

puberdade. É uma visão que diferencia a adolescência em contraste com a infância. Nesta visão, associa-se a adolescência e a juventude a uma fase da vida bastante “problemática”, quando surgem as primeiras pulsões sexuais.

Mesmo em estudos mais atuais, a essencialização juvenil é operacionalizada de maneira cronológica e “naturalista”, estabelecida segundo as faixas etárias do desenvolvimento humano e suas características psicológicas e fisiológicas determinadas entre 10 e 19 ou 10 e 24 anos de idade.

O segundo enfoque encontra-se nas bases dos estudos da sociologia estrutural-funcionalista, especialmente na década de 1950, nos Estados Unidos, na Escola de Chicago. Nesta perspectiva, os estudos sobre a delinquência juvenil ganharam bastante força e permitiram, posteriormente, romper com a ideia naturalizada e genérica de juventude marginalizada. Considera-se, neste enfoque, principalmente, as referências críticas construídas nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais. Baseiam-se na explicação sobre a existência e no fortalecimento das organizações também sociais em esferas “inferiores” ou tidas como subculturas. Trata-se de uma abordagem difundida pela escola culturalista, a partir da década de 1960.

Conforme este entendimento, cada organização desempenha seu papel para a manutenção sistêmica geral. Em razão disso, os conceitos engendrados nas relações culturais juvenis novamente passam a generalizar a juventude, baseada na formação de grupos estereotipados, com ideia comum a todos como, por exemplo, os Híppies e os lemas de “paz e amor”, associados com ideias de não violência (KNAUTH e GONÇALVES, 2006). Outras discussões significativas sobre o tema devem-se à influência do movimento feminista, na década de 1970 e das análises consumistas⁸ abalizadas na década de 1980, sob a forte influência da doutrina neoliberal dos governos de Reagan e Thatcher.

Essas visões passaram a construir e a desconstruir algumas interpretações sobre o que se chama de cultura juvenil. A partir deste momento, as extensões do consumo e o advento de novas mídias foram fundamentais para a afirmação de mercados voltados para esse público juvenil, como se pode depreender das imagens (figura 07 e 08) adiantes.

⁸ Para mais informações consultar: SLATER, D. **Cultura do consumo e modernidade**. São Paulo: Nobel, 2002.

Figura 07 Propaganda publicitária do Walkman/Sony na revista Bizz, anos 80



Fonte: <<http://demarcelaparaana.com/?p=4459>>. Acesso em 31 mar 2012

Figura 08: Alunas da Escola ACP, Macapá/AP, 2012



Fonte: Arquivo da autora

As imagens acima, mesmo tendo sido produzidas em momentos históricos e intencionalidades diferentes, ainda assim, apresentam fortes indícios de semelhança referente ao significado. Cada uma, a sua maneira, retratam jovens portando aparelhos portáteis como se estes fizessem parte do que lhes conferem um visual. A presença de fones de ouvido em ambas as imagens reforçam a ideia sobre a importância que os jovens atribuem ao fato de possuir e usar tais dispositivos. E a frase: *Sony faz sua cabeça*, na propaganda publicitária da marca Sony (figura 07), postula decisivamente a influência da mídia nas relações de consumo que permeiam o imaginário do que é ser jovem.

A existência de uma dualidade na forma de encarar o que é ser jovem numa visão historicamente construída geram desdobramentos conceituais demonstrando que em um

[...] primeiro momento, a juventude é pensada como parte de um mecanismo de continuidade de valores e de reprodução social; em um segundo instante, é vista como ameaça ou causa do rompimento desses mecanismos, das normas e regras já estabelecidas socialmente para os jovens (KNAUTH e GONÇALVES, 2006, p. 97).

Esta declaração chama a atenção para uma análise baseada no ato de desconfiar dos caminhos pelos quais uma cultura ou outra é definida ou tem seus conceitos cunhados conforme valores e tendências locais e temporais. É possível afirmar que toda concepção é tendenciosa, pois é forjada pelos valores de uma época.

Como a pretensão é discutir o tema da juventude, com destaque para uma compreensão sobre as variações de “culturas juvenis”, enfatizando a sua influência nos cenários contemporâneos e, em especial, nos ambientes formais educativos, torna-se oportuno relacioná-la às discussões teóricas, sob as perspectivas dos estudos culturais, também conhecidas como pós-estruturalistas. Ao fazer esta opção, será possível ponderar sobre algumas diferenças que constituem o universo das culturas juvenis que Maffesoli (2004) definiu como “uma nova dinâmica social”. Neste caso, esta dinâmica social será associada às práticas cotidianas escolares.

De modo geral, Libâneo (2005) afirma que os estudos pós-estruturalistas, dentre seus múltiplos enfoques, propagam a precedência do poder da linguagem como fator de luta em torno das construções e imposições de significados existentes na sociedade. Adotam uma atitude diferenciada para refletir criticamente as

‘verdades’ estabelecidas a partir de elementos como ambiguidade, inconstância e deslocamento.

Seguindo esta linha de raciocínio, depreende-se que a realidade social é tida como um conjunto diferenciado e mesclado por uma variedade de discursos produtores de múltiplas posições para o sujeito, em um modo processual de construção de identidades (SILVA, 2004).

Autores como Hall (1997b), Bauman (2005) e Silva (2007) têm se dedicado sobre as questões referentes à identidade, ou melhor, às identidades, pluralizando essa força que na contemporaneidade, não mais pode ser contida e homogeneizada por sua forma cada vez mais líquida e heterogênea. Segundo estes enfoques, as identidades assumem características de instabilidade e imprevisibilidade deixando de ser determinadas unicamente por grupos específicos.

As identidades tornam-se híbridas deslocadas e ressignificadas. Isso significa também que são transformadas em tarefa individualizadas, em processos construtivos constantes, e não mais de pertinência unicamente coletiva em conformação às normas sociais. Para Zygmunt Bauman (2005, p. 21-22, grifos do autor), a identidade é

revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

Os Estudos Culturais estabelecem conexões entre cultura, significados, identidade, subjetividade e poder. Compreendem a cultura como um campo de luta em torno dos significados construídos por diferentes grupos sociais. Neste aspecto, a “cultura é um jogo de poder” (SILVA, 2004, p. 134). O autor enfatiza que “as investigações que adotam a perspectiva dos Estudos Culturais não procuram ser neutras ou imparciais, ao contrário, [...] ‘tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem’” (SILVA, 2004, p. 134). Analisar os modos de produção das subjetividades juvenis perpassam por esta mesma lógica e compreensão crítica. Ater-se a estas formas de vivências requer envolvimento e empatia com o processo para que seja permeado de sentido no processo de investigação social.

A ideia de produção da subjetividade é valorizada neste estudo segundo a noção de subjetivação prevista, principalmente, nas discussões do filósofo Michel Foucault (1987, 2003, 2005a, 2005b e 2008), acerca da questão do sujeito. A problematização sobre o sujeito atravessou todo o percurso teórico desse autor com diferentes inflexões, mas sempre promovendo outra maneira de pensar, diferentemente do conceito convencional que compreende o ser humano como universal.

Na perspectiva de Foucault o sujeito é problematizado respectivamente, na sua relação com o saber⁹, com o poder¹⁰ e consigo mesmo¹¹, numa tentativa de vivenciar e ser provocado por uma estética da existência. O sujeito pode ser visto como uma entidade histórica, que surge em um determinado momento e se constitui também historicamente, passando por processos de fabricação, ou seja, de subjetivação.

Essa noção vem sempre antecedita das palavras *formas, modos, processos*, indicando que a subjetivação nunca se dá de maneira encerrada, mas se estabelece como processos consecutivos. Nesta perspectiva, existem múltiplos modos de se subjetivar que são distintos no decorrer da história, podendo fixar, manter ou transformar o pensamento. A subjetividade é sempre determinada e produzida historicamente, não depende de uma genealogia, nem é imanente a uma pretensa essencialidade humana. E ainda que se considere que há determinados modos da subjetividade se organizar relativos a aspectos psíquicos, esses modos estão pautados nos moldes identitários dos campos políticos que se instituem em cada época.

Ao considerar essa lógica, implica dizer que não existe um sujeito universal, contudo existe um sujeito que se institui por técnicas de sujeição e libertação. Noção que o filósofo ressaltou ao dizer que:

em primeiro lugar, creio, efetivamente, que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que se encontrar em qualquer lugar. Eu sou muito cético e muito hostil para com esta concepção de

⁹ Quando teoriza sobre a existência de uma arqueologia do saber. Ver a obra: Foucault, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

¹⁰ Quando problematiza sobre a genealogia do poder. Ver a obra: Foucault, M. **Vigiar e Punir – nascimento da prisão**. 1987. Petrópolis, Vozes.

¹¹ Quando teoriza sobre a Ética. Ver o conjunto das obras: Foucault, M. **A história da sexualidade**. vol. 1- A vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001; vol. 2- O uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2003 e vol. 3- O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui por meio das práticas de assujeitamento, ou de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade, desde (bem entendido!) de um certo número de regras, estilos, convenções que se encontra no meio cultural (FOUCAULT, 1994, p. 733).

Ao agregar as noções de subjetividade e modos de subjetivação aos Estudos Culturais, é possível inferir que a subjetividade juvenil é produzida culturalmente. Neste aspecto, a cultura disponibiliza uma série de procedimentos que os indivíduos devem aplicar sobre si e sobre os outros a fim de ajustar suas condutas na sociedade.

A vivência cultural estabelece padrões e ordens que, muitas vezes, são usados como parâmetros de conduta, criando demandas para possíveis modificações comportamentais por não estarem em acordo com referências pré-estabelecidas e construídas socialmente (HALL, 1997a). Não há como pensar a identidade individual fora de um grupo social (HALL, 1997b). Com esta dedução, emerge outro aspecto das identidades construídas socialmente: o sentimento de pertença.

Figura 09 - Grupo de adolescentes no corredor da escola ACP, Macapá/AP, 2011, arquivo do celular de uma estudante, colaboradora da pesquisa, 2012.



Fonte: Arquivo da autora

Na figura 09, um grupo de alunos adolescentes posam para terem suas imagens registradas e armazenadas no telefone celular de uma colega de classe e também, pertencente a este grupo de amigos. Para eles, essa prática de registrar por meio de fotografia ou vídeo é de suma importância, pois, por meio desse registro, seus modos e momentos são resguardados para a posteridade, mesmo que seja para um futuro ligeiramente próximo. Como afirma Janinha, aluna colaboradora da pesquisa e autora da foto acima.

Janinha: *Ah... A gente gosta de bater foto dos amigos. Nós somos como já disse antes, como uma família. A gente fica trocando as coisas com os outros colegas. Só os amigos guardam fotos e vídeos dos amigos. E esse é o nosso último ano juntos. Depois, vamos para outra escola.*

A partir desse posicionamento é possível perceber como os jovens constroem noções e cultivam sentimentos de pertencimento. Juntos, em suas ‘tribos’ e ‘redutos’, compartilham seus modos e significados em comum, criam redes de comunicação e de afinidades, como um grupo que tem algo em comum, ou identidades em comum que mesmo momentaneamente, lhes conferem plenitude.

Concordando com Hall (1997a), o sujeito vale-se de uma rede de significados culturais para interpretar, explicar, organizar e regular a sua forma e a do outro de agir na sociedade. Depreende-se, então, que todas as práticas sociais comunicam significados e constroem subjetividades. Seguindo a um raciocínio similar, Martins (2011, p. 16-17) afirma:

as marcas culturais que constroem nossas identidades servem para rachar, fraturar a suposta solidez das nossas convicções. Somos infiltrados e invadidos pelos elementos das culturas que nos constituem e que vão, gradativamente, nos transformando, assim como deixamos vaziar nossas diferenças pelas frestas e rachaduras dos e entre os diversos papéis e posições de sujeito que experimentamos.

Ao analisar conceitos e definições sobre identidade e subjetividade é pertinente compreendê-los como construções sociais indissociáveis, que se amalgamam para constituir ideias que personificam, particularizam e, a um só tempo, assujeitam e regulam os indivíduos.

As pistas que constroem e fixam a noção de identidade são comumente encaradas de formas intrínsecas e genuínas ao sujeito desde o nascimento. Paternidade, maternidade, naturalidade, nacionalidade, linguagem, entre outras características, identificam e são independentes de escolhas pessoais. No entanto, se analisada de acordo com as perspectivas pós-estruturalistas é visível a relação indissociável entre identidade e diferença, tornando infecunda a crença de que realmente exista o caráter intrínseco e genuíno na construção da identidade.

Isso corrobora com Silva (2007), quando afirma que a identidade não é uma essência, nem da natureza, nem da cultura. Não se circunscreve por particularidade fixa, estável, coerente, unificada, permanente ou homogênea. A identidade não é definitiva, pronta e acabada. É construída performativamente no cerne da sociedade de acordo com estruturas discursivas e narrativas pelas quais se estabelece e a faz existir. Identidade é invenção constante do sujeito em relação com a sociedade.

As pistas que realçam a noção de subjetividade cumprem justamente o papel de desestabilizar a existência de identidades homogêneas, ou seja, instalam-se, infiltram-se ao longo da existência humana por escolhas pessoais ou por imposição sistêmica e cultural.

É possível perceber essa ação exógena nas falas das estudantes, abaixo mencionadas, quando se referem às preferências por algumas séries de televisão. São discursos construídos sobre outras narrativas, sobre outros posicionamentos. Trago estas falas porque entendo que “é por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso” (SILVA, 2007 p.90, grifos do autor).

Fany: *Eu gosto de baixar coisas da net sobre os meus programas favoritos... Ah, eu adoro a Hannah Montana, Glee, Gossip Girl. Essas coisas.*

Janinha: *Ah... É verdade professora... O cel (celular) dela só tem essas coisas dos Glee (risos). Eu é que não gosto disso. (risos).*

Os termos “eu”, “meus” são pistas de representações de uma aluna e de outra não. São representações que constroem noções de identidade e,

consequentemente, de diferença. Os seriados de TV¹², com suas narrativas destinadas ao público infanto-juvenil e construídas sob o viés de outra cultura imaginada e estrangeira, atraem o gosto de uma grande parte dos adolescentes. Ao contrário de haver conformidade nos discursos, uma vez que ambas fazem parte do mesmo grupo relacional, a fala negativa de Janinha, acompanhada de risos ao final, demonstra diferença e algum preconceito sobre as preferências de Fany.

A ideia de que a subjetividade é produzida discursivamente, por meio de variados modos e tecnologias, ajuda a compreender a dinâmica acerca da juventude e suas formas de viver, de se expressar nas diversas situações do dia-a-dia, bem como compreender os processos de subjetivação pelos quais esse grupo social passa e interage (OLIVEIRA, CAMILO e ASSUNÇÃO, 2003).

Quando se compreende que adolecer constitui-se em ser jovem e em fazer parte de processo de juventude precária, estereotipada, num conjunto subversivo de regras e valores, simultaneamente, ostenta-se a ideia perspicaz de ser o adulto responsável por um futuro idealizado. Em razão disso, difunde-se a ideia do jovem como o “futuro do amanhã”. A respeito dos processos de subjetivações atribuídos a cultura jovem, é possível afirmar que:

esta “vida de inconstâncias” muda, ainda que sem suprimir, os constrangimentos do trabalho profissional, educacional e familiar. Os jovens tendem a tudo relativizar: desde o valor dos diplomas até a segurança de emprego. E não o fazem sem razões. Os diplomas são cada vez mais vistos como “cheques sem fundo” sem cobertura no ‘mercado de trabalho’, também ele sujeito a inconstâncias, flexibilizações, segmentações, *turn overs*¹³ (PAIS, 2006, p.09, grifos do autor).

Apesar de existir várias especulações acerca do conceito e da ideia de cultura jovem como grupo social, a expressão só se estabelece efetivamente no século XX e, sobretudo, no período do pós-guerra. Somente neste período, a juventude passou a ser vista como uma “força e um modo” de protestar, junto com uma ascendência no crescimento do mercado consumidor. Em razão disso, “os novos meios de comunicação, a importância do lazer e bem-estar social e o alargamento das

¹² Sites das séries de TV: Hannah Montana<<http://tv.disney.go.com/disneychannel/hannahmontana/>>. Acesso em 19 jun. de 2012. Glee<<http://www.canalfox.com/br/series/glee>> Acesso em 19 jun. de 2012. Gossip girl< <http://www.cwtv.com/shows/gossip-girl>>. Acesso em 19 jun. de 2012.

¹³ Termo utilizado e explicitado pelo autor em: PAIS, J.M. **Ganchos, tachos e biscates**: Jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbra, 2001.

fronteiras culturais, em muito influenciaram para o surgir destas novas culturas jovens” (DOMINGOS, 2009, p. 07).

Ponderando sobre a existência de elementos de subjetivação, que delimitam o lugar social do jovem - considerando aspectos psicobiológicos e socioculturais - é possível destacar as representações de que ser jovem é amar, é sofrer, é diversão, é refletir e posicionar-se sobre suas condições e suas experiências. São modalidades de representação que, além de cultivar anseio de melhorar de vida, também possui dimensionamentos simbólicos e expressivos bastante tendenciosos para o campo da comunicação e da arte (DAYRELL, 2007). Ou seja, as culturas juvenis são formadas a partir de imaginários simbólicos que lhes caracterizam.

O emprego do termo representação é condizente com uma análise sociológica cultural mais recente. Pode se referir às maneiras textuais e visuais por meio das quais se caracterizam diferentes grupos sociais. A esse respeito, Silva (2000, p. 97) destaca que:

[...] a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação.

Em razão do exposto, é possível deduzir que a representação é a ação de conferir significação. O signo em si representa ideias. Ao representar um grupo específico de pessoas, essas ideias são elaboradas sob as visões dos sujeitos que pertencem e também daqueles que não pertencem a esse grupo.

Dayrell (2007, p. 1109, grifo do autor) enfatiza que “a música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens, que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir um ‘som’, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer.” Depreende, então, que, além de consumidor, o jovem é também produtor destas modalidades de expressões artísticas e culturais.

Ao usufruir dos meios tecnológicos, de forma amena ou intensa, o jovem torna-os elementos indissociáveis de seu dia-a-dia. Usam os meios tecnológicos para construir uma rede de conexões, mesclando, reciprocamente, consumo de bens mercadológicos e culturais na contemporaneidade.

O contexto escolar configura-se como um ambiente prenhe de culturas jovens, pois grande parte da vida do sujeito contemporâneo processa-se no espaço formal da escola, quer seja dentro das salas de aula e em espaços, como corredores, pátio, quadra poliesportiva, entre outros. No entanto, “para muitos jovens o mundo da escola parece aleatório: as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro ‘aspas, aspas’, apesar dos suportes familiares. O mundo real, da ‘vida verdadeira’, é cheio de incertezas” (PAIS, 2006, p. 12).

Os estudantes deflagram no cotidiano escolar suas práticas simbólicas e representativas diariamente, sem necessariamente estabelecer ordem ou imposições conscientes. Corriqueiramente praticam e compartilham seus modos de ser jovem sem necessariamente ser uma ação planejada. A cultura jovem supera a noção de internalização normativa de valores, próprias das definições clássicas de socialização (PAIS, 1993). Estes modos de vivência podem ser entendidos como:

[...] um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses ‘significados compartilhados’ fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano (PAIS, 1993, p. 56).

Estes conjuntos de símbolos podem ser reconhecidos nos aspectos imagéticos e na construção da visualidade do jovem. Neste aspecto é possível perceber que os

jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Os jovens, cada vez mais, têm acesso aos dispositivos tecnológicos móveis, como: telefone celular, câmera fotográfica, notebook, Ipod, entre outros. Estes equipamentos são acessórios compositivos de seu visual. Estes visuais são comumente encontrados no cotidiano da escola. Mesmo que a instituição escolar seja, muitas vezes, rejeitada pelo jovem, ela se constitui em um dos seus territórios.

Conforme Pais (2006), muitos jovens faltam às aulas ou ficam satisfeitos quando o professor falta. Justificam tais comportamentos porque consideram a escola como um espaço “cerrado” e “estriado”. Espaço “cerrado” e “estriado” refere-se às dualidades primordiais, proposta por Deleuze (1980) ¹⁴, “o espaço estriado é revelador da ordem do controle [...] enquanto o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo” (PAIS, 2006, p. 07). Os espaços burocráticos da escola, com suas concepções pouco flexivas, contrapõem-se aos modos de vivência dos jovens. A respeito deste conflito, pode-se afirmar que,

tantas vezes designadas como ‘culturas de margem’, o que estas culturas juvenis reclamam é a inclusão, pertencimento e reconhecimento. Daí suas performatividades, que não por acaso se ritualizam nos domínios da vida cotidiana mais libertos dos constrangimentos institucionais – os do prazer e do lúdico (“espaços lisos”) (PAIS, 2006, p. 14-15 grifos do autor).

Minha experiência como professora faz-me perceber que o jovem que transita cotidianamente nos ambientes da escola, com seus tipos e visuais específicos, munidos de seus *gadgets*¹⁵, entre os quais se inclui o telefone celular, tem uma vida social associada a estes aparelhos ou dispositivos.

Mesmo em contextos sociais, considerados inferiores economicamente, como as escolas públicas localizadas em áreas periféricas da cidade, é possível detectar a presença de uma política mercadológica e de consumo. Estudantes, independente de suas classes sociais, desejam ou são tentados a consumir estes equipamentos. Esta afirmativa pode ser fundamentada a partir da fala de um aluno colaborador da pesquisa. Ao ser questionado sobre a importância que este dá ao telefone celular, ele diz:

Logan: *Eu acho assim, tipo assim. O celular é muito importante. Porque a gente faz tudo com ele. Liga, passa torpedo para a família e amigos. Eu fiquei sem celular um tempo, porque eu tinha um muito simples. Peba mesmo. (risos) Então esperei o meu pai comprar um bem melhor pra mim. Esse meu aqui, é bem melhor.*

¹⁴ DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mille plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

¹⁵ Termo inglês, que significa geringonça, dispositivo. É um equipamento que tem um propósito e uma função específica, prática e útil no cotidiano. <<http://pingodecultura.blogspot.com/2011/05/o-que-sao-gadgets-e-widgets-quais-as.html>> Acessado em: 05 jan. 2012.

De acordo com Domingos (2009), mesmo que as tribos jovens sejam e continuem sendo marginalizadas por alguns segmentos da sociedade, existe um paralelo indissociável entre cultura jovem e cultura dominante, uma relação estreita de exploração comercial crescente. Em razão disso, é plausível afirmar que,

ao mesmo tempo em que esta mesma cultura dominante problematiza a juventude, necessita dela devido à crescente importância no segmento do mercado de consumo. Desta forma, conclui-se que quando se estudam movimentos juvenis é impossível desligá-los do mercado de consumo. Não se pode fazer de conta que o fenômeno consumista não existe nem que não é corpo presente da sua formação e divulgação, apesar da sua intensidade variar consoante aos movimentos (DOMINGOS, 2009, p.18).

Assim, é oportuno considerar a cultura juvenil como uma prática comportamental indissociável das relações de poder existente nas ações sociais construídas nos espaços da escola. Estas relações adentram nos espaços formais com as influências sociais, políticas, econômicas e culturais externas. A escola também é palco de demonstrações e disputas de poder. Desde as mais “simples” como as “pelejas” entre os estudantes por um lugar de destaque em sua tribo, a embates mais calorosos entre candidatos a cargos de gestão.

No entanto, todos os dias, jovens estudantes, independentemente, de suas identidades, dos rótulos que lhes representam e que os assujeitam, vão à escola em busca das garantias que esta instituição historicamente, construiu e ainda constrói sobre si e os oferece. Mesmo que em algumas situações o jovem, em especial, o adolescente, seja visto como desinteressado e que não gosta de estudar, ainda assim, ele reconhece o estudo como uma coisa importante para sua vida. Ou seja, a escola - espaço educativo - vista como uma alternativa de uma vida melhor e também, como lugar de liberdade.

2.1- Vida cotidiana e cotidianidade na escola dos nativos e imigrantes digitais.

As pequenas ocorrências pulverizadas no fluxo líquido do cotidiano são, de fato, realizações e reinvenções de formas de manutenção da própria vida, fazeres que expõem, na nossa perspectiva, a cotidianidade como fonte vital de conhecimento, na medida em que a produção do conhecimento é indispensável às ações de promoção da existência humana, o que se dá,

inexoravelmente, nos modos de ser e agir diários(VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 09).

Figura 10 - Cotidiano escolar segundo a visão de um estudante da escola ACP- Macapá/AP, 2012,
Foto: Rheion da Silva



Fonte: Arquivo da autora

A dobradinha entre o pensamento de Victorio Filho e Berino (2007) – epigrafoado - e a fotografia (figura 10) - feita por um estudante do 9º da Escola ACP, Macapá/AP - versam sobre o cotidiano. Cada texto a seu modo, tratam do desdobramento do dia-a-dia. É possível inferir que a fotografia versa sobre um lugar muito além do geográfico. Reflete sobre um ambiente de construção social, político, econômico e cultural no qual se concentram identidades, constroem-se e se desconstroem cotidianamente as subjetividades, ação que se desenrola por toda a vida.

O artigo, intitulado *Uma escola: texto e contexto*, da autora Maria Tereza Tavares (2003), relata sua trajetória como pesquisadora no cotidiano escolar. Em sua incursão neste ambiente, a autora chama a atenção para fatos e situações pouco valorizadas, para os desdobramentos dos acontecimentos que ocorrem a

partir do corredor da escola, numa análise que envolve o tempo, o espaço e o acontecimento.

Ao eleger o corredor da escola como um elemento difusor e desencadeador de outras relações que se estabelecem no tempo e no espaço, a autora abre um precedente, que leva a uma forma menos estruturada de se enxergar os ambientes educativos formais. A esse respeito, a autora afirma:

o corredor (na minha lente interessada e na escuta sensível dos diferentes sujeitos escolares) é o espaço *mais praticado* [...], é o espaço mais intensamente vivido, onde menos parecem vigorar os ritos e normas da escola. É um lugar-trânsito, repleto pelas singularidades de seus protagonistas, principalmente pelos estudantes, que ao reinventarem-no como seu *pedaço* instituem nele outras dimensões materiais e simbólicas (TAVARES, 2003, p. 55, grifos do autor).

Os desafios de discutir o cotidiano da escola, geralmente, concentram-se nas dificuldades encontradas pela equipe pedagógica e pelos estudantes durante o período letivo. No entanto, antes de desenvolver uma análise sociológica compreensiva, daquela ou de outra realidade educativa, faz-se necessário, superar, primeiro, o obstáculo de definir o que vem a ser cotidiano (CARDIN, 2008).

Inês de Oliveira e Paulo Sgarbi (2008), autores do livro *Estudos do cotidiano e educação*, refletem sobre a ideia óbvia que o cotidiano sempre existiu. Partem deste ponto para explicitar as argumentações sobre a influência das “acontecências” cotidianas na produção do conhecimento historicamente acumulado pelo mundo ocidental. Sobre isto, estes autores tecem os seguintes comentários:

[...] enquanto algumas coisas são dissecadas, fracionadas, mortas e isoladas do real, nos laboratórios das experimentações, para que as explicações simplificadas das partes se somem para produzir a compreensão do todo, esse todo da complexidade da vida cotidiana continua na sua trajetória de existir aparentemente independente das explicações científicas (OLIVEIRA, SGARBI, 2008, p. 37).

Conforme Cardin (2008, p.08), “o estudo da vida cotidiana sempre teve um espaço reservado, porém nas últimas três décadas o interesse por esse universo de relações tornou-se mais acentuado, principalmente devido à crise das teorias de longo alcance.” Este pensamento compactua com as discussões acerca das

relações sociais “líquidas”, ou seja, que não são rígidas e passíveis de mudanças, estabelecidas na contemporaneidade.

Ao tentar instaurar uma definição sobre o cotidiano faz-se necessário compreender as distinções entre cotidianidade e vida cotidiana. As delimitações sobre o quê e para que pretendem traçar estas definições, devem ser claramente estabelecidas a fim de não se tornarem reflexões evasivas e desconexas do foco principal da discussão condizente com esta pesquisa.

Para este estudo, a discussão que se pretende suscitar refere-se às relações sociais construídas e/ou desconstruídas cotidianamente no cerne da escola, não somente como instituição burocrática, mas também como *lugar e não-lugar*¹⁶ de experiência de vida.

Segundo o dicionário Michaelis (1998), o termo cotidiano vem do latim: *quotidianu* e significa algo de todos os dias, ou aquilo que se faz ou sucede todos os dias e tem como variação o termo: cotidiano. Cotidianidade é formado por ‘cotidiano+i+dade’ e significa: qualidade, estado ou condição de cotidiano e tem como variação a palavra: quotidianidade. Ou seja, toda e qualquer atividade diária característica do meio que se realiza. Na escola, a cotidianidade é construída a partir das ações ocorridas nos âmbitos que compreendem essa instituição, que por consequência pertence a um âmbito maior que é a própria vida.

Há também o entendimento de ‘cotidiano ordinário’, teorizado por Michel de Certeau (1994), como um dos principais enfoques sobre a dinâmica do dia-a-dia. Ao contrário das expectativas das práticas racionalistas, que de um modo ou de outro, organizam as pessoas e as coisas atribuindo-lhes lugar, conduta seriada e homogênea, papéis a desempenhar e ditam quais produtos devem ser consumidos; o cotidiano ordinário é dinamicamente construído por indivíduos comuns, que inventam suas próprias maneiras de viver e agir.

Mesmo que existam regras e normas comuns a todos, ainda assim, cada pessoa, de uma forma ou de outra, inventa sua maneira de existir cotidianamente. Segundo essa miragem, o sujeito deixa de ser consumidor para se tornar usuário e, por consequência, inventor e tático da existência.

¹⁶ - Os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos...) quanto os próprios meios de transporte e os grandes centros comerciais [...]. Não-lugares por oposição à noção sociológica de lugar, àquela de cultura localizada no tempo e no espaço. AUGÉ (1994, p. 36). Para saber mais consultar: AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus. 1994.

Certeau acreditava na ‘arte de fazer’ e nas táticas de resistências por ‘astúcias sutis’, ou seja, as inteligências sutis e constantes que, aos poucos, vão driblando normas sistêmicas impostas e culturalmente construídas, invertendo a ordem tradicional de se pensar o cotidiano. Ele compreende que toda a atividade humana pode ser uma construção cultural, no entanto, não é ela forçosamente tida como tal, porque “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1994, p. 142).

Neste mesmo pensar, eu compreendo a vida cotidiana na escola como “acontecências” dinâmicas e repletas de significados. É um misto de espaço e tempo no qual o sujeito pode atuar como um construtor consciente de sua cultura. Como professora, sou mais uma pessoa em meio a tantas outras, que constituem a escola, que acredita que esse espaço institucionalizado ainda é um palco de grandes transformações. Não de forma idealizada ou utópica, e sim, eficaz e menos opressiva. Eis mais um interesse que me leva a pesquisar sobre esse cotidiano.

Sonia Penin (1995), em seu livro *Cotidiano e escola – a obra em construção* faz uma análise crítica sobre como a vida cotidiana, o cotidiano e a cotidianidade tem exercido, historicamente, influência na organização da escola. Segundo a autora, a vida cotidiana pode ser entendida como um nível de realidade social “totalizante”¹⁷ e investigativa, da mesma forma que são os níveis biológicos, fisiológicos, psicológicos, culturais e econômicos. Em razão deste entendimento, “por constituir-se nível de realidade, a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a este nível de realidade” (PENIN, 1995, p. 16). Ao contrário, está, simultaneamente, dentro e fora dela, pois o plano cotidiano não se organiza em um campo encerrado, mas se liga às condições da realidade.

A distinção conceitual de vida cotidiana, cotidiano e cotidianidade só pode ser feita mediante a noção histórica das transformações pelas quais passaram. Tais modificações são estabelecidas, muito além de pormenores descritivos e, sim, por meio de aspectos globalizantes de cada sociedade, em épocas e relações sociais também distintas. Atualmente, o cotidiano deixou de existir como um setor e passou

¹⁷ Refere-se ao estreitamento com a definição de práxis, “que abrange a totalidade da prática humana, incluindo tanto a atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana” (PENIN, 1995, p. 15).

a ser um dos principais produtos mercadológicos, submetido à programação exploratória do marketing e da publicidade.

A programação do cotidiano não fica a cargo somente do “tempo do trabalho” social, uma vez que passa a interferir decisivamente sobre o “tempo do não trabalho” também. As atividades associadas ao repouso, férias, vida privada e lazer são fortemente influenciadas por este modo de produção social. O “não-trabalho” passa a ser o “tempo” do consumo por ser objeto de programação de setores produtivos como o turismo, o lazer, o espetáculo, a indústria cultural etc. (PENIN, 1995).

Figura 11 - Montagem feita a partir de cenas de um vídeo coletado na pesquisa de campo, 2012.



Fonte: Arquivo da autora

As cenas da figura 11 foram montadas a partir de um vídeo produzido com a câmera de um celular e gentilmente cedido pelo aluno Carlos, colaborador da pesquisa. São cenas que, apesar de estáticas, pretendem retratar um momento de descontração dos estudantes na sala de aula. Nelas, meninos e meninas dançam e

ensinam passos de dança uns para os outros ao som de uma música eletrônica também propagada a partir de um telefone celular.

Os estudantes ocupam o tempo e o espaço do ‘trabalho’, considerado “vago”, porque a professora, pessoa responsável pelo horário da aula, estava ausente, com uma atividade mais prazerosa. Esta afirmativa complementa-se pela narrativa do aluno ao ser indagado sobre o vídeo e a prática de usar o telefone celular para armazenar imagens.

Clícia: *Como são as imagens que você costuma armazenar no seu telefone celular?*

Carlos: *Eu gosto de ter coisas da Internet, do YouTube e eu gosto de gravar as coisas engraçadas principalmente dos colegas aqui da escola, gosto de fotos, mas não muito, isso é mais coisas das meninas. (Risos). Aqui a gente grava vídeo de coisa engraçada.*

Clícia: *Vejo que você tem vídeos e fotos dos colegas armazenados no celular. Foi você que fez? Fale sobre isso.*

Carlos: *Nesse dia, (referiu-se ao dia da produção do vídeo), o professor não veio, sei lá... Acho que tinha saído e a gente fica brincando e gravando. Esses caras (colegas) são muito bagunceiros. (Risos). Eles ficam dançando e às vezes eu gravo para depois mostrar. Mas, é só brincadeira.*

Com o exposto, chamo a atenção para as práticas diárias da escola, principalmente dos estudantes, ao levarem, com vigor, atividades “mais prazerosas” para esse lugar. O tempo do “não trabalho” passa a ser o desejo desses sujeitos dentro da escola, quando se apropriam e vivenciam situações ditas não convencionais para a cotidianidade do ambiente escolar, como ouvir música ou usar um *game* durante a aula. Essas atitudes, de driblar as estratégias convencionais da escola, podem ser compreendidas como uma das ‘táticas’, pronunciadas por Certeau (1994).

Penin (1995) discute largamente sobre as características do tecnicismo e seus desdobramentos na vida cotidiana da escola. Em razão disso, “a entrada dos especialistas na escola e a ênfase técnica com que seu trabalho foi orientado na escola pública facilitou a fragmentação do processo educativo e a prática docente tornou-se burocraticamente organizada em todos os níveis” (PENIN, 1995, p. 21).

Mesmo havendo mudanças significativas de denominações pedagógicas e de valores culturais no âmbito dos sistemas educativos na contemporaneidade, as relações burocráticas ainda são fortemente observadas em todas as ações desenvolvidas, principalmente, no que compete a organização dos currículos. Estas ações refletem diretamente no cotidiano da escola que, de forma programada estrategicamente, tende a se constituir em um sistema produção-consumo-produção.

Penin (1995), ainda ajuda a entender que o cotidiano não pode ser definido como um “subsistema”, que existe no interior de outro sistema mais abrangente. Ao contrário, o cotidiano é um marco basilar para qualquer outro modo de produção. Por isto, torna-se fundamental compreendê-lo criticamente na sua cotidianidade como um prolongamento das áreas do conhecimento humano.

No Brasil, outras pesquisas estão sendo desenvolvidas no intuito de analisar e compreender como se dá cotidianamente a relação das culturas jovens nos espaços institucionalizados ou não. Pode-se citar, com exemplo, o estudo feito por Belidson Dias (2011a, p. 25), quando afirma que as práticas educativas contemporâneas precisam propiciar uma “visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça”.

Para esse autor, o cotidiano é um misto de espaço e tempo, que corrobora com a espetacularização das categorias sociais identitárias da cultura. Atribui-se ao jovem a disposição para usar, simultaneamente, diferentes formas de representações sociais, como bricoleur - aquele que é capaz de se adaptar - e por possuírem forte tendência autônoma nos seus modos de vivência cotidiana. Neste aspecto, entende-se que

a juventude faz uso da bricolagem, no cotidiano, como uma tentativa autônoma de construir e rerepresentar sua percepção destas performances culturais. Portanto, uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano espetacular é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça (DIAS, 2011a, p. 25).

Depreende-se, então, uma estreita relação entre educação, cotidiano e cultura jovem. Este trio de abordagem analítica auxilia na compreensão do universo do problema investigado nesta pesquisa, estabelecendo um vínculo direto com a educação da cultura visual, campo de conhecimento que fundamenta e problematiza a pesquisa com as imagens.

2.2 - Como são os “nativos” e os “imigrantes” digitais e porque associá-los a este estudo?

Apresento os termos “nativos” e “imigrantes” digitais nesta discussão associados principalmente às ideias cunhadas por Marc Prensky, em 2001, no artigo intitulado *Digital Natives Digital Immigrants*. Trata-se de uma argumentação importante para este estudo porque ajuda a delinear um perfil tecnológico de crianças e jovens, de modo a compreender melhor esta “nova geração” e seus modos de vivenciar o ambiente escolar.

De acordo com Prensky (2001), os nativos digitais são aquelas pessoas que já nasceram em um mundo digital, em contato com computadores, Internet e games. São pessoas que “falam” com muita desenvoltura e sem “sotaque” a linguagem da tecnologia. Lidam com pouca ou nenhuma dificuldade sobre as constantes transformações típicas destas tecnologias. Adequam-se de maneira mais livre, quase isenta de aversão ou traumas.

Os imigrantes digitais são pessoas que vivenciam os desdobramentos tecnológicos, mas atuam neste campo como “estrangeiros”. Em muitos casos, buscam maneiras para se enquadrar no mundo “midiático”, fazendo cursos de qualificação para saber operar os meios e os aparatos tecnológicos ou somente buscam interagir espontaneamente com as tecnologias.

Prensky (2001) afirma que por mais que tentem se adaptar ao contexto, ainda mantém até certo ponto, seus “sotaques”, isto é, um “pé no passado”. O sotaque de um imigrante digital pode ser visto em coisas como o fato de eleger a Internet como um segundo meio de informação ao invés do primeiro, quando envia um e-mail, procura saber se este foi entregue ao destinatário, ou prefere qualquer outro modo manual aos eletrônicos.

Em relação à educação, o “estrangeiro” costuma ser o professor. Segundo este autor, “os nossos instrutores imigrantes digitais, que falam uma linguagem ultrapassada (o da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma língua inteiramente nova” (PRENSKY, 2001, p. 02, tradução nossa).

Ao analisar as reflexões de Prensky, imediatamente faço conexões com as ideias pronunciadas por Bill Green e Chris Bigum (1995), no texto *Alienígenas na sala de aula*, quando tratam da relação dinâmica entre professor/aluno/jovem/adulto/escola/tecnologia. Esses autores discutem sobre quem realmente pode “vestir a carapuça” de alienígenas na contemporaneidade. Serão os estudantes, os professores ou a família? Os autores lançam como discussão basilar os questionamentos:

estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos/as de épocas anteriores? Uma questão subordinada: têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados e mesmo obsoletos sobre a natureza dos/as estudantes? (GREEN e BIGUM, 1998).

Outros questionamentos podem ser feitos: como os professores e gestores escolares olham para os estudantes? Será que todos se enquadram no mesmo estereótipo? Será que os enxergam como sujeitos táticos? Diante destas questões penso que, irremediavelmente, em qualquer tempo as gerações sempre estiveram em patamares hierárquicos diferenciados. Adultos, em geral, consideram-se ou são considerados os detentores da experiência vivida e, conseqüentemente, aptos a ensinar os mais jovens. Os jovens questionam até que ponto os ensinamentos dos adultos são válidos para as experiências que almejam.

A escola, num exercício dinâmico, poderia mira-se na mesma perspectiva de Green e Bigum, (1998, p. 225), quando dizem “olha para a criança que te olha: seus olhos estão frios”, como um convite para tornar mais humanas e menos burocráticas as relações ocorridas nesta instituição.

O texto abaixo lança uma pista de como esse olhar pode ser exercitado.

Numa sala de aula, um jovem com os fones de um walkman nos ouvidos sussurra entusiasmado, um trecho de um pop rock nacional: “o amooooor, é o calooooor que aquece a allmaaa!!” Enquanto isso, outro gruda, sorrateiramente, em seus ouvidos o radinho de pilha (provavelmente para

ouvir uma canção de sua preferência). Num canto da sala, um jovem “devora” páginas de um livro de poesias, “Best-seller” do momento. Junto à parede, uma jovem digita um torpedo em seu celular; já outra tenta esconder, junto aos cadernos, a última edição de uma revista juvenil, que traz na capa o galã da novela do horário nobre. Um jovem, num outro canto da sala, aguarda a professora passar por entre as carteiras e mochilas “da hora” espalhadas pela sala, para mostrar aos colegas uma tatuagem no ombro direito; eis que adentra na sala, esbaforida, uma garota, desfilando um cabelo multicolorido, sussurrando aos colegas: pinteí com papel crepom! Ao lado da janela, uma jovem escreve um bilhete para um colega: Eahe kra, vamu zoa nu xou dus omi? Toca um celular estridente! Insistentemente! E a professora (alheia a isso tudo?) segue explicando a matéria (GARBIN, 2009, p. 13).

Ao descrever a cena do cotidiano escolar acima, a autora retrata práticas culturais de jovens em um contexto específico, com significados também específicos, mas que não são indiferentes a outros contextos. É uma situação que pode representar qualquer outro ambiente de sala de aula na contemporaneidade e no contexto da globalização. Esta generalização ainda é mais nítida, principalmente, se forem substituídos os termos como “walkman” por “Ipod” (tocador de áudio digital), o ritmo “pop rock” por “funk”, “radinho de pilha” por “mp3” (MPEG 1 Player-3 ou Mini Player), “livro” por um “tablete” e “celular” por “Smartphone (telefone móvel inteligente).

Garbin (2009) chama a atenção para as relações que são estabelecidas cotidianamente e que, muitas vezes, passam despercebidas por parecerem tão triviais. Destaco esta citação porque nos convida a exercitar um “olhar em direção ao aluno”. Torna possível inferir, ainda, que existe certa distância entre o “mundo” das gerações dos professores e dos estudantes, o que propicia o emprego das expressões “nativo e imigrante digital”.

Considero oportuno refletir, também, sobre as circunstâncias que podem tornar professores e alunos em *marginais digitais*, ou seja, aqueles sujeitos que não possuem meios para tornarem-se *digitalizados* por questões sociais, econômicas ou culturais. Ou àqueles professores que não se preocupam em acompanhar as mudanças tecnológicas necessárias para o desenvolvimento da profissão.

Os nativos digitais possuem bastante habilidade e maneiras próprias de lidar com as tecnologias. Costumam absorvê-las como partes integrantes de sua vida cotidiana. Demonstram destreza para desempenhar vários afazeres

concomitantemente, como fazer uma pesquisa na Internet, ao mesmo tempo em que ouvem música, baixam arquivos e ainda conversam virtualmente com um amigo.

Estas habilidades, como qualquer outra forma de vivência em sociedade, adentram nos ambientes educativos, levados pelos estudantes. São posturas e relações sociais comumente vistas nos pátios, corredores e demais lugares da escola. Os estudantes são corriqueiramente flagrados desempenhando várias atividades simultâneas mediadas pelas tecnologias. Um exemplo pode ser o de realizar as atividades escolares, ouvindo música, com o auxílio do telefone celular e do fone de ouvido. Como demonstram os depoimentos abaixo feitos pelos estudantes colaboradores desta pesquisa, durante uma discussão focalizada, realizada em março de 2012.

Bia: *A gente sabe que dá confusão usar o telefone na hora da aula. Porque atrapalha mesmo.*

Pan: *Comigo acontece assim, nunca nenhum professor brigou comigo porque eu escuto música com o fone do celu (celular), mas não deixo de fazer meus trabalhos. Só que, tipo assim, tem estudante que não sabe fazer assim.*

Bia: *É professora, a senhora sabe que tem uns colegas que não respeitam os professores... Tipo... Ficam trocando arquivos na aula. Outros não. Se todos fizessem as coisas sem atrapalhar, não teria problema. Seria normal.*

Em uma análise feita no artigo *O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula*, Prensky (2010) reflete sobre as diversas ferramentas tecnológicas presentes na escola, sejam aquelas trazidas por estudantes, como o celular ou aquelas implementadas com a intenção de dar suporte técnico ao professor, como o diário eletrônico. De forma bastante crítica, este autor pondera:

[...] alunos do mundo inteiro resistem, com todas as suas forças, ao velho paradigma do professor que “fala e expõe”. Enquanto os professores proferem suas palestras em sala de aula, esses alunos simplesmente baixam a cabeça, enviam mensagens de texto para seus amigos e, em geral, param de escutar. Entretanto, esses mesmos alunos estão ansiosos por usar o tempo de aula para aprender por conta própria, exatamente como eles fazem quando saem da escola e usam suas tecnologias para aprender por si mesmo qualquer coisa que lhes interesse. Depoimentos de alunos, de algumas escolas e de alguns professores têm nos dito que: sim, a nova pedagogia funciona (PRENSKY, 2010, p. 203-204).

Os nativos digitais estão habituados a receber e apreender dados informacionais em um curso veloz, detendo muita intimidade com as mensagens visuais, com emblemas e algoritmos. Chegam a se comportar de maneira hostil ou evasiva diante de proposições pedagógicas, que não acompanham o mesmo fluxo operacional ao qual estão acostumados. Não compreendem como os adultos possam ser capazes de criar e planejar as TIC e ainda assim, não saber lidar com elas, suas próprias criações.

Neste ponto da discussão é oportuno explanar outras fontes teóricas que também tratam das características atribuídas aos jovens e suas relações com as tecnologias, principalmente as TIC, na contemporaneidade.

Nas últimas décadas do século XXI, tem se falado das expressões “homo zappiens” e “geração interativa”. Os autores Wim Veen e Bem Vrakking (2009), no livro *Homo Zappiens, educando na era digital*, apresentam a juventude contemporânea, em especial os adolescentes, como “aquela geração” que descobriu o mundo por meio das telas digitais. É uma geração que acessa, com muita facilidade e desenvoltura, sites, blogs, canais de televisão, Ipod, telefone celular, entre outros. Para estes autores, “o *Homo zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem” (VEEN e VRAKKing, 2009, p. 12).

As crianças e os adolescentes ‘homo zappiens’ estabelecem uma relação diferenciada com a escola. Ela é considerada apenas mais um ponto de interesse em suas vidas. As redes de relacionamento com os amigos, as atividades extraescolares e o lazer, são atividades consideradas muito mais importantes que a escola. Este público até gosta do cotidiano escolar, mas não daquele dia-a-dia pensado pedagogicamente por adultos. Consideram as instituições educativas como “imposição necessária” e que estão desconectadas de seus mundos altamente interativos (VEE e VRAKKing, 2009).

Essa geração “quer estar no controle daquilo com que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade, o *Homo zappiens* é digital e a escola analógica” (VEE e VRAKKing, 2009, p. 12).

A publicação *A Geração Interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas*, organizada por Xavier Sala e Charo Chalezquer (2009), evidenciou a forma dos alunos pensarem e de se relacionarem com as “telas digitais”.

Estudantes de mais de 800 escolas de países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela, responderam a este material que consiste na maior pesquisa realizada na região sobre o uso das telas como a Internet, telefones celulares, videogames e televisão. Segundo esta pesquisa:

é evidente que a Geração Interativa possui grande fascínio e atração pela tecnologia, independentemente de sua situação geográfica. [...] Para esta Geração Interativa, e cada vez mais para o mundo inteiro, o acesso a estes dispositivos se transforma em um bem clássico, de primeira necessidade. Portanto, sem pretextos, este fato permite falar de uma afinidade especial das novas tecnologias com este público infantil e juvenil, afinidade entendida como um grau de penetração superior neste público se comparado com o total da população. Qualquer um, órgão público, instituição ou empresa, que estiver interessado em se dirigir a este *target*, deverá levar em consideração estes meios tecnológicos para ser escutado (SALA e CHALEZQUER, 2009, p. 31).

É possível afirmar, a partir do exposto, que é grande a importância de investigar as ocorrências cotidianas relacionadas com o uso destas “telinhas” no ambiente da escola. É oportuno porque busca compreender os processos ciberculturais pelos quais os estudantes corriqueiramente têm acesso e são “bombardeados” por uma grande rede de informações.

No entanto, o pesquisador Andre Lemos (2005) alerta que o fato de estar bem informado, não consiste necessariamente em construção de conhecimentos. Pois, um amontoado de informação sem mediação planejada, não produz significados fecundos. Tentar compreender estes processos, por meio de pesquisas, também, dará subsídio para estabelecer ações educativas, que visem à transformação e apropriação de informações instantâneas em conhecimento efetivo.

A função da tecnologia na escola precisa ser o de amparar a “nova” pedagogia da qual os estudantes possam dispor de conexões de autoaprendizagem. Ensinar a si mesmo com a mediação e orientação do educador é fundamental, pois será possível movimentar o processo educativo no caminho que aproxime a ação educativa e a cotidianidade interativa, a qual os nativos digitais já estão acostumados.

LINK 3



Começo a discussão deste capítulo, retomando as reflexões de Prensky (2001 e 2010) sobre os Nativos e Imigrantes Digitais no campo da educação e, principalmente, sobre as relações estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo este autor, a existência dos padrões hierárquicos e tradicionais na forma que o currículo foi pensado ou ainda vem sendo estruturado na atualidade, tem corroborado para a manutenção dos impasses entre as gerações daqueles que “deveriam ensinar” e os que “deveriam aprender”.

Prensky atíça a discussão quando diz que os professores “não acreditam que os seus alunos podem aprender com êxito enquanto assistem à TV ou escutam música, porque eles (os Imigrantes) não podem. É claro que não – eles não praticaram esta habilidade constantemente nos últimos anos” (PRENSKY, 2001, p. 03). Esta análise é reforçada pelo fato de os professores, aqueles que se enquadram na descrição dos imigrantes digitais, não estarem acostumados com a velocidade dos hipertextos, a facilidade de acesso das mídias digitais para baixar arquivos de música, vídeos, jogos e outros aplicativos virtuais. Ao contrário dos estudantes, cuja habilidade de manuseio e interação digital pode ser observada na figura 12.

Figura 12 - Imagens editadas e armazenadas nos celulares dos estudantes - coletadas durante a pesquisa de campo, 2012



Fonte: Arquivo da autora

O conjunto de imagens (figura 12) foi produzido a partir de fotos, armazenadas nos celulares dos estudantes e coletadas durante as entrevistas individuais realizadas no mês de março de 2012, com cada colaborador da pesquisa. As imagens selecionadas chamam a atenção, principalmente, pelo fato de serem focadas na representação de autoimagens dos jovens e por terem sido manipuladas por eles. A maneira como arquivam as imagens demonstra suas desenvolturas para manipular e utilizar os recursos disponíveis no telefone, como para fotografar e editar imagens. Processo que, em raras exceções, são ensinados, por professores do ensino fundamental.

Ao justapor a análise feita por Prensky (2001 e 2010) sobre o cotidiano da escola ao processo de ensino e aprendizagem que mobilizam as ações educativas no campo da arte, percebo que, apesar de existir uma preocupação da escola em renovar as práticas educativas, a motivação e o desempenho dos estudantes em sala de aula, ainda vigoram, com grande força, tradições e práticas curriculares obsoletas, que já não atendem aos interesses atuais.

A respeito do descompasso entre a prática docente e a visão dos alunos, chamo atenção para a fala de uma das alunas colaboradoras desta pesquisa, quando foi questionada sobre como via as aulas de Arte e como estas, geralmente eram ministradas pelos docentes ao longo da sua experiência como estudante.

Janinha: *Olha professora, eu gosto das aulas de Arte. Mas, às vezes, é igual às outras. Os professores de Arte que eu já tive só gostam de copiar... É muito difícil levarem a gente para a sala de vídeo, pra ver algum filme. É interessante ver, porque assim a gente tem mais entendimento. Às vezes, a gente copia por copiar e nem sabe por que tá copiando. E vendo lá, não... Chama mais atenção. É mais fácil de aprender, é mais atrativo.*

Diante deste posicionamento, é possível entender melhor as reflexões feitas por Prensky (2001 e 2010) e por outros autores referenciados neste estudo sobre a dinâmica de ensinar e aprender no âmbito formal e seus desacertos. Ressalto, ainda, a minha inquietação ao observar este relato porque me incluo no grupo de docentes ao qual a aluna se referiu. De uma forma ou de outra, contribui para o fortalecimento deste pensar que considero negativo para o processo de ensino e

aprendizagem. Principalmente no que se refere aos momentos que perdi a oportunidade de ouvir ou dar mais atenção às necessidades dos estudantes.

Para contrapor as versões, exponho um trecho da entrevista individual que fiz com uma das professoras de Arte, também colaboradora desta pesquisa, na qual ela exhibe sua visão sobre seu desempenho profissional e o contexto onde desenvolve seu trabalho.

Clícia: *Você se sente satisfeita com seu desempenho profissional? Por quê?*

Teresa: *Olha, na verdade eu acho que eu preciso melhorar. E principalmente com essas novas linguagens no ensino da Arte. Algumas vezes me sinto muito desmotivada e tem muita coisa que eu ainda não entendo. Sempre que eu entro no site do Arte na Escola eu vejo que tem muita coisa que eu não sei. Reconheço que eu preciso me qualificar pra melhorar como professora. Eu busco melhorar. Faço isso. Mas ainda acho pouco. É preciso mais.*

Clícia: *A escola possui mecanismo que estimulem o uso das (TIC) nas aulas de Arte?*

Teresa: *Bem... A escola tem o laboratório de informática, onde você tem que agendar. Mas é difícil ter vaga porque a escola é grande. Possui a sala de vídeo, e um projetor de imagens. Então, na verdade são ambientes que eu, por exemplo, gosto de usar com os alunos. Gostaria de saber usar mais o laboratório de informática. Lá tem instrutor e tudo, mas, eu ainda não sei usar bem. Agora, é muito engraçado porque os próprios alunos me ensinam! Tem coisa que eu não sei mexer e eles me ajudam. (risos). Tu conheces a realidade da escola e sabes que as coisas tem que melhorar. Né?*

Perante o depoimento da professora, retomo as considerações iniciais desta pesquisa, quando discorri a respeito das dúvidas e incertezas que rondam as práticas pedagógicas, bem como das tentativas de acertos que vislumbram os docentes num contexto de lutas e enfrentamentos para o êxito do processo.

É oportuno considerar a reflexão de Paul Duncum (2011), no artigo *Por que a Arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer*. Nesse texto, o autor trata da urgência de transformação e de mudanças efetivas nas práticas de ensino e de aprendizagem no campo da Arte. Ele alega que, apesar de existir muitos fundamentos e teorias que justifiquem tais mudanças, na prática, no cotidiano da escola ainda vigoram discursos e procedimentos tradicionais.

Os modos de vivências atuais, em especial, os modos como vivem os alunos, “eletronicamente conectados” – são diferentes do mundo retratado pelo exercício

educacional artístico convencional e vigente. A Arte na educação “continua a enfatizar elementos e princípios modernistas, bem como meios de comunicação tradicionais. Muito tempo se passou desde que a pintura era considerada a principal forma de cultura visual” (DUNCUM, 2011, p. 15).

Em nenhum outro momento da história da humanidade foi possível estabelecer meios de comunicação e tecnologia tão instantâneos, virtuais e imagéticos como vem acontecendo desde as primeiras décadas do século XXI. Todos os dias, por todos os lados e situações diversas, as imagens estão presentes, demarcando territórios e permanecendo como força ativa de influência nas ações individuais ou coletivas na contemporaneidade.

No entanto, como alerta Duncum (2011, p. 15), “a tecnologia oferece os meios, não as explicações. Maravilhas tecnológicas nos fascinam, mas é preciso que haja a necessidade de assumi-las e de usá-las com sabedoria.” Não se pode pensar em tecnologia de forma dissociada das práticas econômicas, sociais, culturais e, acima de tudo, consumistas. Em geral, as relações juvenis apontam para o consumo desordenado e, cada vez mais, crescente das tecnologias midiáticas.

Este consumo é resultado de demandas econômicas que apostam em produtos efêmeros, associadas a imagens e aos processos de visualidades e invisibilidades construídas cotidianamente. Em síntese:

as novas tecnologias têm promovido uma saturação da imagética sem precedentes, uma economia capitalista requer bens efêmeros para sua própria sobrevivência e nós, como seres humanos, à deriva sem referências [...], dependemos cada vez mais da economia para desenvolver valores normativos que norteiam nossas vidas (DUNCUM, 2011, p. 19).

Considero importante refletir a respeito desta ‘saturação imagética’ pronunciada pelo autor a partir do que compreendo como seus elementos formativos que são as imagens e as visualidades. Para isso, primeiramente recorro a um momento específico no qual comecei a cunhar tais relacionamentos conceituais. No entanto, pondero que não são definições encerradas e, sim, em constante formulação por conta de tantas outras adjetivações que possam existir ou complementar.

Em uma sessão de orientação ocorrida no dia 21/08/2012, Erinaldo Nascimento, professor do programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Visuais

– UFPB/UFPE e orientador desta dissertação, explanou uma série de argumentos que fundamentam, diferenciam e amalgamam conceitualmente a imagem e a visualidade, os quais julgo importante expor. Para ele, a imagem é a materialização da visualidade. É a transformação do já visto e/ou imaginado em imagem. Na dinâmica da recepção e da produção da imagem, a visualidade é formada por meios históricos, sociais e culturais. Quando ocorre a interação do receptor ou produtor com a imagem, a um só tempo, estabelecem-se novas formas de visualidades. Quando se produz uma imagem, ela é constituída a partir de toda a bagagem histórica, social e cultural inerente ao produtor. O mesmo ocorre na interação do espectador com a imagem. Sua forma de ver e ser visto também se dá a partir da bagagem cultural anteriormente construída.

Levando em consideração as reflexões acima e, voltando ao que Duncum (2011) denominou de ‘saturação imagética’, deduzo que exista, associado ao que foi dito, não só as noções de imagem e visualidades, mas também, a de invisibilidade. A esse respeito, Norval Baitello (2005, p. 85, grifos do autor) afirma:

a cultura das imagens (e a transformação de toda a natureza tridimensional em planos e superfícies imagéticas) abre as portas para uma crise de visibilidade, dificultando aqui não apenas a percepção das facetas sombrias, mas até mesmo, por saturação, aquelas regiões iluminadas. Assim, como toda visibilidade carrega consigo a invisibilidade correspondente, também a inflação e a exacerbação das imagens agrega um desvalor à própria imagem, enfraquecendo sua força apelativa e tornando os olhares cada vez mais indiferentes, progressivamente cegos, pela incapacidade da visão crepuscular e pela univocidade saturadora das imagens iluminadas e iluminadoras.

Estar imerso na grande demanda de imagem cotidiana não se configura em interação consciente e crítica. Ao contrário, por conta do adensamento imagético, muitas vezes não se desconfia do que é visto, não se vê e não se combate o seu predomínio sobre os sujeitos.

Em razão das circunstâncias econômicas, sociais e culturais contemporâneas referentes à educação, pesquisadores de várias partes do mundo têm defendido o ensino das Artes Visuais a partir da leitura crítica de todos os tipos de imagens, não mais restrito ao âmbito das Belas Artes. Cada um, a sua maneira e conforme seus aportes teóricos reforçam a importância de mudanças para a Arte/educação, de modo a atender as necessidades atuais. Tourinho e Martins (2011) afirmam que as

mudanças e transformações são praticamente irreversíveis e precisam acontecer tanto nos modos de fazer e nas práticas artísticas, quanto na forma de pensar e, principalmente, nos processos de Ensino de Arte.

Dentre as diversas possibilidades pedagógicas, metodológicas e epistemológicas acerca da análise crítica da imagem, a Educação da Cultura Visual apresenta-se com grande potencial para fundamentar teoricamente o estudo sobre os arquivos imagéticos armazenados nos telefones celulares dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem. O interesse pela cultura visual tem desencadeado vários focos conceituais e de análise sobre suas singularidades, justamente por ser um campo transdisciplinar e de múltiplas abordagens coadunando-se com as necessidades deste estudo.

A cultura visual é um campo de pesquisa transmetodológico que investiga a “construção social da experiência visual, [...] enfatiza as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano” (DIAS, 2011b, p. 61-62). Volta-se a atenção para os processos de visualidade, visibilidade e invisibilidade diante da necessidade de praticar táticas de compreensão sobre o que acontece nos ambientes virtuais e reais, nas experiências concretas da vida, sejam elas coletivas ou individuais para superar a mera observação e atingir patamares críticos de interação.

Mirar uma abordagem de ensino sob o viés da Educação da Cultura Visual significa buscar compreender como a cultura visual atua e exerce poder sob a educação do indivíduo, seja ela promovida de maneira formal, não-formal ou informal. Concordo com Dias (2011b, p. 62) quando diz que:

a educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral, [...] porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e à crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e então, à ação. [...] incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando, resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade.

Para Hernández (2011), a cultura visual apresenta-se como uma rede teórica e metodológica em consonância com o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a nova história da arte, os estudos feministas, entre outras linhas de estudos pós-críticos. Nesta perspectiva, concebe-se a imagem e outras representações visuais

como detentoras e propagadoras de significações e discursos sobre o mundo, sobre o que os sujeitos pensam e sobre o que as imagens fazem pensar. Em suma, “fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33).

Dentre as várias abordagens, é possível traçar três eixos comuns, que ora ou outra se cruzam ou se justapõem para dar conta das concepções sobre a cultura visual. Estes eixos foram descritos por Tavin (2009) com a intenção de definir este campo de estudo. Para este autor, o primeiro eixo pode ser compreendido como uma condição cultural na qual o homem é extremamente afetado por variados tipos de imagens e por seus processos de ver, retratar e mostrar. O segundo eixo abarca um conjunto que inclui imagens, objetos e aparatos que servem como recursos de subjetivação. E por fim, o terceiro eixo que vê a cultura visual como “um campo de estudo crítico que examina e interpreta díspares manifestações e experiências visuais em uma cultura” (TAVIN, 2009, p. 226).

Nascimento (2011) eleger também, cinco eixos que norteiam o que chama de singularidades da Educação da Cultura Visual, os quais são: problematizar o processo interpretativo desencadeado pelas diversas imagens como nucleador e principal diferencial da educação da cultura visual; presumir que as imagens e suas interpretações são demarcadas por relações de saber e de poder; recorrer ao passado para ajudar a desconfiar e rever o presente; desempenhar uma função diagnosticadora do presente e da atualidade a partir das imagens; não comungar com qualquer concepção de educação e de currículo que não possa ser questionada e transformada.

No raciocínio de Nascimento (2011), o estudo da cultura visual é um convite à rebeldia e ao autoconhecimento a partir das imagens. Questiona como o sujeito passa a pensar como pensa, a ver como vê, a agir como age e a dizer como diz. Arremata com a seguinte provocação: “a abertura para possibilidades de mudanças subjetivas é a sua principal provocação e inquietação no processo educacional” (NASCIMENTO, 2011, p. 224).

O mundo todo, de forma e intensidade diferentes, vivencia um processo de saturação dos aparatos tecnológicos como monitores, painéis e outras telas. Estes aparatos propagam e disseminam imagens e objetos, que seduzem e rechaçam olhares, que chamam ou afugentam atenção e interesse. Cada vez mais se convive com mídias conhecidas como fotografias, televisão, filme; com mídias tradicionais

como pintura, escultura e design; e outras mídias artísticas e multimídias, como a World Wide Web (rede de alcance mundial) executados na Internet (TOURINHO e MARTINS, 2011).

Trazer a abordagem da cultura visual para esta discussão é adotar um campo de estudo que, por suas concepções e interesses, dá conta de fundamentar o que Tourinho e Martins (2011) chamam de contexto de transformação global da cultura virtual. Segundo estes autores:

crianças, adolescentes e jovens são provavelmente, os mais influenciados pelo contexto, pela informação, referências e valores [Sic] da cultura visual que os rodeia. Seus interesses, conhecimento, identidades e principalmente, seus afetos, são contagiados por essas influências e incorporados a seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 55).

Ao retomar as ideias de Duncum (2011), que defendem e justificam a mudança da arte-educação para atender a um mundo que vive em constante transformação, é possível compreender porque a Educação da Cultura Visual tem sido, cada vez mais, difundida e requerida para fazer parte de tais mudanças. Trata-se de uma perspectiva educacional que apresenta possibilidades interessantes para que se faça compreender as razões do fascínio exercido pelas mídias visuais sobre os chamados Nativos Digitais, *homo zappiens* ou gerações interativas.

Outro direcionamento relevante sobre a importância da abordagem teórica acerca das demandas tecnológicas e seus desdobramentos no campo da Arte, mais precisamente nas Artes Visuais, podem ser constatados em documentos oficiais que regem o segmento educacional no Brasil, os quais, constantemente, têm sofrido transformações para melhor se ajustar às necessidades do contexto atual.

Aponto como exemplo destas mudanças, a portaria¹⁸ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nº 238, de 04 de agosto de 2011, publicada no Diário Oficial, de 05 de agosto de 2011, Seção 1, p. 51 e 52, que definem e estabelecem as regras do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para a avaliação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais.

¹⁸- Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/attachments/189_diretrizes_artes_visuais_n_238.pdf>. Acesso em 12 de fev. 2002.

O ENADE tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas do conhecimento. O documento do INEP é uma mostra das diretrizes educacionais brasileiras circunscritas para a contemporaneidade, refletindo o que se espera profissionalmente do docente em campo.

Dentre as exigências estabelecidas pelo ENADE, apresentam-se às que se vinculam ao escopo desta investigação, como o art. 4º, que enfatiza a compreensão das relações entre visualidade, educação e cultura. A importância desta relação foi descrita por Hernández (2007, p. 27) ao balizar a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termo das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo”.

O art. 5º faz referência para avaliar o perfil do profissional, destacando que este deverá ter a capacidade de “interpretar a cultura visual nos diversos contextos de produção e circulação; fazer uso das tecnologias de imagem, da informação e da comunicação, além de técnicas e procedimentos tradicionais” (INEP, 2011, p.51).

Ao tratar das competências e habilidades do docente de Artes Visuais, o art. 6º da referida portaria explicita, dentre outras coisas, que o profissional deverá compreender as relações entre a Cultura Visual e a Educação em Artes Visuais; compreender os campos conceituais que envolvem a imagem visual e as relações entre a teoria, a história e a crítica da cultura nas Artes Visuais e valorizar a diversidade dos sujeitos e das produções visuais e culturais.

Quanto aos componentes específicos da área de Licenciatura em Artes Visuais, o documento, no art. 7º, toma como parte do referencial os seguintes conteúdos curriculares: a circulação e consumo de imagens; a imagem, as artes visuais e poder; o cotidiano e a visualidade; o estudo de materiais visuais e as visualidades da escola; linguagens, meios, processos e produção das visualidades; teorias da cultura, pedagogia crítica e estudos culturais; interpretação de imagens em suas diversas formas tecnológicas, midiáticas e sociais e em seus diferentes períodos históricos; novas tecnologias, tendências digitais, comunicação de massa e veículos midiáticos na Educação em Artes Visuais, explorando a visualidade e a textualidade.

As exigências contidas na resolução do ENADE permitem inferir que os fundamentos e as concepções da educação contemporânea denunciam uma enorme necessidade de um professorado que se adapte constantemente às novas demandas existentes no contexto educacional.

Dentre estas exigências, estão as que apontam para que o professorado seja capaz de assumir funções de orientação, mediação e liderança no processo educativo diante das tecnologias. Ressalta-se, também, que os educandos sejam orientados a agir criticamente perante a enorme demanda de conteúdos imagéticos e visualidades disponíveis na rede de informação, as quais têm acesso por meio das TIC.

3.1- Concepções de narrativa e de dispositivo pedagógico e suas implicações para o Ensino das Artes visuais.

Os termos ‘narrativa’ e ‘dispositivo pedagógico’ são muito importantes para a realização desta pesquisa. A partir deles, é possível compreender como as conexões discursivas são amalgamadas e estabelecidas. Segundo o dicionário Michaelis (1998), a palavra narrativa significa um modo de narrar, contar e de historiar. Narração consiste no ato ou efeito de narrar, contar, descrever e discursar. É a exposição verbal ou escrita de um ou mais fatos. É um tipo de discurso no qual o orador divide e desenvolve o assunto.

De acordo com Hernández (2007, p. 11), “as narrativas são formas de estabelece a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência”. Ao vincular essa experiência vivida à educativa, o autor traça, no tempo e no espaço, as três principais formas de apresentação destas narrativas e de como se estabelecem e se perpetuam historicamente.

A primeira delas é a narrativa educativa, derivada do Iluminismo, apoiada nas ideias de democracia, baseadas na manutenção do direito à cidadania. Conforme esta perspectiva, a escola e as outras instituições educativas deveriam “ensinar os indivíduos a ‘sujeitar-se’ para que deixassem de ser súditos e se convertessem em cidadãos” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 12). Com os conflitos instaurados depois da Segunda Guerra Mundial, surgiu a segunda narrativa, acrescentando à primeira, a

variante da liberdade e da democracia com a intenção de impedir novos focos totalitaristas.

Ainda segundo a lógica do autor, a narrativa atual é mediada pela ordem mercadológica entre clientes e comércio, ou seja, “a educação não é um direito, mas um serviço mediado pelas tecnologias que se hão de inserir na economia de mercado e nos ditames da Organização Mundial do Comércio” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 12). Conforme esse enfoque, o Estado fica cada vez mais, inclinado a cumprir com suas responsabilidades básicas, especialmente o fornecimento mínimo de deveres básicos e o assistencialismo à população. Defende-se que a educação precisa moldar-se às regras do sistema capitalista, sem sair da sua zona de tranquilidade.

Prosseguindo com a sua linha de raciocínio, Hernández destaca como seria pensar outras formas de narrativas educativas, afirmando que:

para transformar este círculo vicioso em um círculo virtuoso, penso que hoje, mais do que nunca, o professorado precisa revisar o que constitui os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes. Isso pressupõe ultrapassar os limites do que parece aceitável, [...] repensar e transgredir, para criar novas narrativas e experiências de aprendizagem que venham a ter sentido” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16-17).

Incorporar essas tentativas de mudanças ao processo de ensino e de aprendizagem das Artes visuais implica, também, em compreender como as imagens e as visualidades respondem às necessidades das narrativas mercadológicas vigentes. Considera que as imagens, sejam fixas ou móveis, junto com a escrita e a oralidade, também, são formas de narrar sobre a própria vida e os acontecimentos.

Reforçando o conceito de narrativas, Martins (2009, p. 33) afirma que:

[...] são manifestações orais, escritas, sonoras e visuais que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências de interesse humano que integram uma mesma ação. Uma sequência de ideias articulada através de palavras faladas ou escritas, e/ou através de sons e imagens é condição para que uma manifestação seja reconhecida como narrativa.

Ouvindo ou contando histórias, cotidianamente, as pessoas utilizam a diferentes modos de narratividade. Ao narrar casos, fatos e ocorrências sobre coisas

que existem no mundo, fala-se da vida, do outro e de si mesmo, imerso na história. Dentre esses modos, existem as narrativas visuais, que podem ser provenientes de imagens fixas, como a fotografia, a charge, a história em quadrinhos, as pinturas, os desenhos, entre outros. Há, também, as narrativas elaboradas a partir de imagens móveis, que são, em geral, associadas ao áudio, compondo o que se denomina audiovisual, entre os quais se incluem filmes, vídeos, jogos eletrônicos, desenhos animados, entre outros. As narrativas elaboradas a partir de imagens fixas e móveis são exemplos de diferentes formas de reinventar a vida e os acontecimentos. Ao registrar as ocorrências vividas por si e pelos outros, o narrador pode torná-las focos de interesse para outras narrativas associadas com o futuro (MARTINS, 2009).

Esta modalidade textual, associada com imagens fixas e móveis, tornou-se um campo amplo e dinâmico de discussão, que desestabilizou o sistema tradicional da literatura, mais precisamente, a partir das três últimas décadas do século XX. Isso ocorreu “por caracterizar-se como um tipo de manifestação ao alcance de gente comum que aspira contar aspectos de sua trajetória, desenhando percursos e rupturas de sua história particular” (MARTINS, 2009, p. 34).

Devido o advento das TIC, novas formas de produção de textos e de narrativas emergem nas práticas sociais da linguagem, destacando-se as narrativas multimodais e multimídia. Narrativas multimodais e multimídia são termos utilizados por Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2001) para designar o emprego de modos semióticos de linguagem, combinados entre si para comunicar sobre um assunto de diferentes formas e que tentam transmitir significados semelhantes.

Kress e Van Leeuwen (2001) distinguem multimodalidade de multimidialidade, ilustrando a tecnologia radiofônica como monomidiático, porque só pode ser ouvida, mas também, é multimodal, por difundir a fala, a música e outros sons. Já o vídeo, é multimodal e multimidiático por caracterizar-se como a combinação de falas, gestos e imagens.

Angela Dionísio (2005) - no artigo intitulado *Gêneros multimodais e multiletramento* - discute sobre diferentes formas de comunicação na sociedade contemporânea, que é cada vez mais visual. Define os textos multimodais como textos construídos pela sociedade para sua autorrepresentação. Reflete sobre como a imagem e a palavra constituem textos mais completos e, com o desenvolvimento tecnológico, as formas de letramento também precisam mudar.

Para Martins (2009, p. 34), as narrativas “têm potencial para provocar fissuras semânticas nos modos de organizar e interpretar discursos/textos/signos e imagens, rompendo os limites das ‘linguagens’ e desestabilizando convenções”. Por isso, a necessidade de se ocupar desta forma discursiva para problematizar as ocorrências cotidianas.

As imagens móveis e fixas armazenadas nos celulares dos estudantes apresentam-se como fortes meios de desencadeamento narrativo. Isso ocorre porque compõem o interesse de quem as contêm, tornando-as atrativas e curiosas. Configuram-se em artefatos com inúmeras possibilidades de conexões com a vida do narrador, do ouvinte ou do espectador.

Um exemplo de narrativa, segundo os termos referenciados por Martins (2009), pode ser destacado no vídeo: *Meu bb*. Trata-se de um vídeo com 28 segundos de duração, produzido e idealizado por Bia, aluna colaboradora da pesquisa. Apresento este arquivo coletado durante a pesquisa de campo, sem a intenção de analisá-lo densamente e, sim, salientar sua riqueza narrativa. As imagens (figura 13) são cenas do vídeo, selecionadas a fim de facilitar a sua descrição e expor a sequência fílmica arquitetada pela a autora.

Figura 13 - Cenas do Vídeo: *Meu bb*, cedido por uma aluna colaboradora da pesquisa, 2012



Fonte: Arquivo da autora

As imagens do vídeo foram capturadas, manipuladas e editadas pela aluna com a utilização do seu telefone celular. Conforme depoimento dela, o vídeo apresenta cenas de seu sobrinho, Gabriel, de dois anos de idade. As cenas foram filmadas na sala de sua casa numa tarde ensolarada. No momento da filmagem, o garoto brincava livremente de se balançar na rede, quando se desequilibrou e caiu. Na edição, Bia acrescentou ao vídeo, frases marcando a evolução dos acontecimentos, como pode ser observado na imagem estática acima. No início, ela

escreveu: *A arte de Gabriel*; no meio, *Opa!!opa!!* e *Tô felizão*; no final, ... *E a queda*. Bia acrescentou ao vídeo também, o som de uma música eletrônica. E justificou dizendo ser um “*som que gosta muito*”.

Ao descrever as cenas do vídeo, percebo que, apesar de ser uma descrição baseada no conteúdo das imagens e, também, mediada pela história narrada pela Bia, é possível afirmar que ela usou uma forma de narrar abalizada em acontecimentos do dia-a-dia. As imagens foram construídas a partir de suas experiências com o audiovisual juntamente com suas vivências.

A respeito do desenvolvimento das narrativas, pode-se afirmar que:

o vocabulário que empregamos para desentranhar a narrativa que uma imagem encerra [...] são determinados não só pela iconografia mundial, mas também por um amplo espectro de circunstâncias, sociais ou privadas, fortuitas ou obrigatórias. [...] Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir suas justezas variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa (MANGUEL, 2001, P. 28).

Para Alberto Manguel (2001, p. 24), “a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem”. Atribuo a essa possibilidade de reinvenção das narrativas a partir de uma mesma imagem e o seu desdobramento em outras possíveis imagens, a principal contribuição desse gênero discursivo para o ensino das Artes Visuais.

A compreensão dessa dinâmica amplia as possibilidades de ensino e de aprendizagem. O mesmo ocorre com o entendimento que as narrativas são cotidianamente produzidas a partir de variados dispositivos e tecnologias, abrangendo desde a fala até sofisticados programas de computação.

O segundo foco conceitual inerente a essa pesquisa, trata justamente da concepção de dispositivo pedagógico, entendendo-o como todo e qualquer meio ou espaço pelo qual se ensina e se aprende. De forma que esse ‘ensinar’ e ‘aprender’ não estão necessariamente condicionados ao contexto da educação escolar, abrangendo ambitos diversos, além dos ‘muros’ institucionalizados. Não estão, essencialmente, ligados à necessidade da existência do sujeito que ensina e do sujeito que aprende. Perpassam pela compreensão maior de autoensinamento e autoaprendizagem.

Conforme Jorge Larrosa (1994, p. 36) “a lógica geral dos dispositivos pedagógicos constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações”. Para este autor,

um dispositivo pedagógico será então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. [...] Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre no confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação de maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas (LARROSA, 1994, p. 57).

Sirvo-me também, das análises de Rosa Fischer (2002a), em seu artigo intitulado *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*, que conceitua um dispositivo pedagógico como aquele meio que opera de maneira subjetiva na vida social contemporânea, como um saber, que de uma forma ou outra, se dirige a educação dos sujeitos, ensinando-lhes modos de ser, de estar e de agir culturalmente. A autora reforça esta ideia quando diz:

considerando que o currículo é um dispositivo bem mais amplo do que a grade sequencial de disciplinas e conteúdos de um determinado nível de ensino, defendo neste artigo que a produção de significações nos diferentes espaços de cultura, a elaboração e a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas estão relacionados direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares (FISCHER, 2002a, p. 153).

Partindo das premissas conceituais organizadas por Larrosa (1994) e Fischer (2002a), acerca do dispositivo pedagógico, é possível compreender que o telefone celular, juntamente com as suas possibilidades e potencialidades tecnológicas, informacionais e comunicacionais, voltadas para a educação, sejam também, meios eficazes e extensivos dos currículos escolares. Os telefones celulares podem ser produtos e produtores de aprendizagem e de ensino. Da mesma forma pode ocorrer com as imagens armazenadas nestes dispositivos.

Ao vincular estes conceitos ao processo de ensino e de aprendizagem das Artes visuais, principalmente no que diz respeito às possibilidades de

armazenamento, produção e distribuição de imagens, que são ou que podem se tornar experiências visuais, dependendo da relação existente entre quem vê ou quem é “visto”, o educador pode tornar essa inclusão mais consciente e consequentemente mais eficaz. Isso ocorre porque “a experiência visual é um processo dinâmico e gradual, em constante transformação e, consequentemente, mais demorado, e, portanto, mais abrangente do que a instantaneidade da experiência de ver” (MARTINS, 2009, p. 35).

O telefone celular e suas possibilidades tecnológicas para produzir, armazenar e veicular narrativas visuais tornam-se eficientes dispositivos pedagógicos, especialmente quando associados ao processo de ensino e aprendizagem das artes visuais, sendo usado e concebido conforme os princípios defendidos pela Educação da Cultura Visual. Nessa dinâmica, dispositivo pode ser compreendido como todo e qualquer meio material ou imaterial que desencadeie possibilidades pedagógicas.

3.2- TIC, telefone móvel, celular, telemóvel ou teletudo.

Um dia, fui com meu pai à Companhia Telefônica Brasileira. Sabíamos dela por causa de uma luz redonda, um globo pendurado na porta com os dizeres CTB em azul. [...]
Na CTB pedia-se a ligação e se esperava. O gibi fazia passar o tempo. Adorava quando meu pai precisava telefonar, pois isso significava uma revista nova, depois revendida ao Nelson que tinha uma estante de segunda mão. [...]
[...] Na hora de falar, gritava-se, falava-se muito alto. Prenúncio do que viria com o celular que nos mostra estarmos vivendo em um mundo de surdos. Dessa maneira, quem estava esperando, e sempre havia muita gente, ficava sabendo as intimidades de cada um, doenças, namoros, casamentos, até fofocas (BRANDÃO, 2011 p.11).

Desde as últimas décadas do século XX e, consequentemente, nas primeiras décadas do século XXI, um expressivo avanço nas Tecnologias da Informação e da Comunicação vem abrangendo todos os setores da sociedade. No entanto, a evolução das TIC não se dá de maneira estanque, ela acontece toda vez que o ser humano desenvolve ou aperfeiçoa modos de se comunicar. O desenvolvimento da humanidade é balizado por inovações tecnológicas em todos os campos de sua atuação. O gesto, a fala, a escrita a roda, o papel, a máquina, o automóvel, o rádio,

a televisão, a informática..., exigiram novas e significativas mudanças nas organizações culturais e sociais, principalmente, relacionadas à sua utilização dentro do modo de produção capitalista.

Tais avanços resultaram e continuam desencadeando significativas transformações nas mais variadas formas de interatividades e mudanças nas relações sociais em todo o mundo. Este ligeiro percurso pode ser percebido e ilustrado nos fragmentos retirados das narrativas “A caixa de vozes”, de Ignácio de Loyola Brandão (2011) e na fotografia de Pissetti (figura 14), demonstrando o crescente engajamento nos setores da telefonia, informática e comunicação.

Figura 14- Evolução do telefone móvel. Fotografia de Pissetti, 2011



Fonte: <<http://www.flickr.com>>. Acesso em 10 jan. 2012

Os termos Tecnologia da Informação e Comunicação referem-se à “conjunção de tecnologia computacional ou informática com a tecnologia da telecomunicação e tem na Internet, mais particularmente na Worl Wide Web (WWW), a sua mais forte expressão” (MIRANDA, 2007, p. 43). São termos conjugados que tendem dar conta não só dos adventos e aparatos industriais e materiais, mas também, das formas conceituais que são ou que surgem a partir desta conjunção.

O desenvolvimento tecnológico dos dispositivos de TIC está associado ao processo e consolidação da globalização. Neste aspecto, pode-se dizer que seu advento forneceu suporte material e, também, virtual a este fenômeno de caráter econômico, cultural e social. As mudanças nas noções de tempo e espaço, bem como a globalização dos fluxos informacionais e de comunicação refletiram em todos os campos da vida cotidiana, afetando o trabalho, o lazer, as atividades domésticas e a educação entre outros (MOURA e MANTOVANI, 2005).

As mudanças mantêm uma crescente velocidade e alteram radicalmente nossa maneira de viver, de trabalhar e de aprender. As transformações aceleradas têm frequentemente inquietado as mais estáveis instituições, incluindo as educativas. Por isto, requerem indivíduos, também, transformados e qualificados para operar em ambientes equipados com essas tecnologias. O processo de qualificação não deve se dá somente de forma técnica, é necessário aliar as especificidades da profissão às exigências da sociedade contemporânea.

As maneiras de acesso às informações viabilizadas pelas TIC vêm transformando a sociedade, proporcionando status e poder às comunidades que as dominam. A mutabilidade e o fluxo da informação, aliados aos campos dos conhecimentos, tornam-se elementos importantes para amparar a sociedade contemporânea. Em razão dessa situação, uma das principais tarefas da educação na contemporaneidade é democratizar o acesso aos bens tecnológicos, por sua importância histórica e fundamental na formação dos sujeitos.

A escola, cada vez mais, adquire a incumbência de ser o local propício para a discussão crítica sobre a democratização e o acesso às tecnologias e ao conhecimento socialmente construído. No entanto, é importante elucidar a qual tecnologia se refere, pois

o universo particular dos textos em Educação costuma referir-se à tecnologia como algo distinto e único, sem considerar a multiplicidade de conceitos, formatos, produtos, processos, métodos e culturas diversas que existem no interior do termo. Tecnologias, quais tecnologias? (KENSKI, 2010, p. 215).

Dessa forma, tomo para análise deste estudo os termos e definições das TIC, aliadas à educação formal e não-formal que atendem a um campo maior, o da Tecnologia Educativa. Ao usar a conjunção tecnológica como suporte educativo, a

serviço do processo de ensino e de aprendizagem, considera-a como um elemento potencial para a inclusão de todo e qualquer recurso técnico aos processos que envolvem o funcionamento da educação, desde a aplicação da tecnologia à gestão financeira, administrativa até às ações pedagógicas (MIRANDA, 2007).

Na tentativa de delimitar, ainda mais, o campo de abordagem desta pesquisa, volto a atenção para os aparatos tecnológicos de informação e comunicação, desenvolvidos para serem transeuntes, móveis e interativos, como são os casos dos computadores portáteis como *Palmtops*¹⁹, *notebooks*, *Tablets*²⁰ e, em especial, os telefones celulares.

Cada vez mais, os ambientes educativos, principalmente as escolas, são invadidos por esses aparatos tecnológicos de maneira Legal - do ponto de vista do uso permitido - como os laboratórios de informática e o uso de notebooks na sala de aula. Outras vezes, mesmo contando com a legalidade, são vistos como ilegais, como vem acontecendo com o uso do telefone celular, em grande parte das escolas do Ensino Básico do Brasil, tonando-se alvo de muitos conflitos por ocupar lugar de destaque na preferência do alunado de todas as faixas etárias.

Cito como exemplo a publicação do site da Assembleia Legislativa de São Paulo²¹, a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, instituída pelo Governo do Estado de São Paulo, que o tornou conhecido como o primeiro Estado brasileiro a legalizar a proibição do uso do telefone celular em toda a rede pública de ensino. O artigo 1º desta lei, afirma o seguinte: “ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas”.

Merecem atenção, outras publicações disponíveis na Internet sobre a repercussão da lei proibitiva e a presença dos telefones móveis nas escolas. A este respeito, foi divulgado no site *Isto*²² é, no dia 12 de Fev. de 2010 no artigo do colunista Chico Siqueira a informação que os pais de uma adolescente, estudante de uma escola pública de Fernandópolis/SP, foram multados em cerca de R\$ 1.000 reais por permitirem que a filha entrasse com o telefone celular na sala de aula. A multa foi aplicada pelo Juizado da Infância e da Juventude.

¹⁹ Computador pessoal pequeno o suficiente para ser segurado numa das mãos e operado com a outra.

²⁰ Computador em forma de prancheta eletrônica, sem teclado e com tela sensível ao toque.

²¹ Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=74333>>. Acesso em 05 jan. 2012.

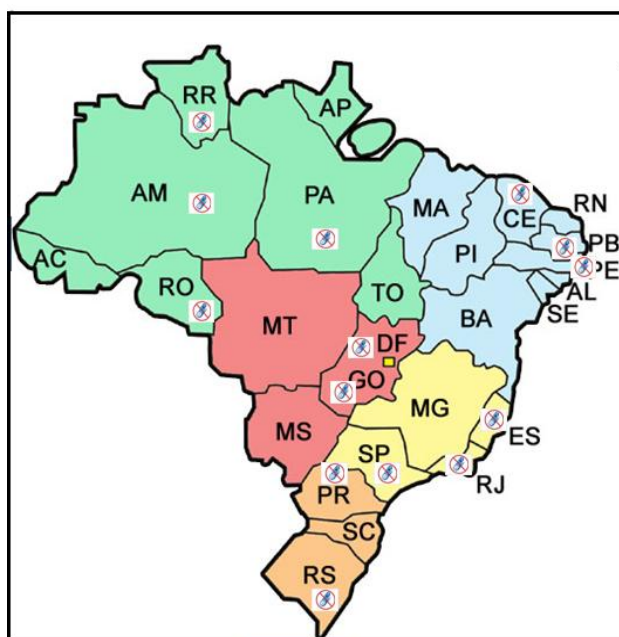
²² Disponível em:

<<http://www.istoe.com.br/noticias/detalhePrint.htm?idNoticia=50103&txPrint=completo>>. Acesso em 05 jan. 2012.

Segundo a notícia, a jovem comumente apresentava um comportamento inadequado e por isso a escola levou o caso para o Conselho Tutelar. Os pais foram advertidos na primeira denúncia, mas a estudante continuou a usar o dispositivo móvel na sala de aula, o que deflagrou reincidência de delito. O conselho compreendeu a atitude como descumprimento de pátrio poder, crime previsto no artigo 258 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Conforme o mapa (figura 15) construído a partir de consultas feitas no sistema de busca online da empresa Google, no período de 07 a 12 de out. de 2011, é possível perceber que outras capitais do Brasil seguiram o exemplo de São Paulo e proibiram o uso do telefone celular nas aulas. Na consulta, também, constatei que alguns Estados abrem precedentes para que cada instituição de ensino, com seus regimentos internos, decidam com proceder sobre a interdição. Tais desdobramentos reforçam a polêmica e suscitam outras reflexões a respeito dessas proibições que corriqueiramente são burladas pelos estudantes.

Figura 15 - Estados brasileiros que proíbem o uso de telefone celular na sala de aula



Fonte: arquivo da autora

A dinâmica da rotina escolar demonstra situações adversas à proibição dos dispositivos móveis, que podem ser desde um simples BIP (dispositivo eletrônico usado para contactar pessoas por meio de uma rede de telecomunicações) até os mais modernos telefones celulares e computadores de mão. Neste sentido, os

estudantes, cada vez mais, servem-se desses meios para realizar as mais variadas ações, as quais, muitas vezes, tornam-se grandes problemas de ordem disciplinar, tomados como má conduta e indisciplina diante de leis proibitivas.

A justificativa de que esses dispositivos interferem na concentração e no desempenho do estudante torna-se insuficiente para sustentar a proibição. Os dispositivos acessados pelos estudantes tornam-se aliados do processo de ensino e de aprendizagem, veiculando informações atualizadas que, muitas vezes, desbancam conteúdos de currículos escolares defasados.

Contrariando as proibições e ideias de prejuízo ao processo de ensino e de aprendizagem, a ação pedagógica, citada nas considerações iniciais deste estudo, desenvolvida pelo professor de Física Suintila Valiños Pedreira, que se apropriou do celular para desenvolver uma ação educativa é um exemplo positivo e consciente do uso do dispositivo, e não corrobora com as ações vistas como indisciplinares.

As peculiaridades atrativas do telefone celular vão além de sua função primeira de ser somente um dispositivo de comunicação. Perpassam pelas características de ser móvel, interativo, portátil e multimídia, juntamente com todas outras funções possíveis de serem desempenhadas com o aparelho. Dependendo do modelo e da tecnologia contida, pode-se usá-lo como despertador, calculadora, cronômetro, relógio, serviço de mensagem, gravador de voz, mp3, acesso à Internet, máquina fotográfica e filmadora, dentre outras funções.

As múltiplas possibilidades de uso do celular são largamente abordadas porque “expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um ‘teletudo’ para a gestão móvel e informacional do cotidiano. De medium de contato interpessoal, o celular está se transformando em um media massivo” (LEMOS, 2005, p. 07).

Em corroboração com esta opinião, Azambuja (2009, p.01) afirma que esses “dispositivos cada vez mais ubíquos e nômades [...] permitem o acesso/difusão de dados e conteúdo multimídia, tem possibilitado o alcance a lugares e circunstâncias nas quais câmeras e repórteres dificilmente chegariam”.

Os adventos tecnológicos pelos quais esses dispositivos passaram, desde o seu desenvolvimento até a atualidade, foram tarefas desafiadoras e urgentes, pois essa evolução acompanha, sobretudo, às necessidades mercadológicas. Isso implica dizer que, neste momento, outras possibilidades de uso estão sendo dadas

ao aparelho de telefone celular e conseqüentemente, há a possibilidade de não explaná-las em suas magnitudes.

Feita esta advertência e ao esboçar este percurso, será possível ter uma ideia de como, em pouco tempo, desde os primeiros projetos até os dias atuais, o celular tornou-se um objeto ou um bem de consumo quase indispensável para as sociedades, em especial para as que vivem a realidade midiática.

Segundo nota do site da ANATEL²³, o Serviço Móvel Pessoal (SMP) é um serviço que permite a comunicação entre celulares ou entre um celular e um telefone fixo. Pela resolução, tecnicamente é definido como o serviço de telecomunicações móvel terrestre de interesse coletivo que possibilita a comunicação entre estações móveis e de estações móveis para outras estações.

Figura 16 - telefone móvel Ericsson, 1956



Fonte: <<http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=976>>. Acesso em 13 out. 2011

Para se chegar à tecnologia da telefonia móvel, que se usufrui atualmente, é preciso considerar todo o percurso pelo qual passou o sistema de telefonia que teve seu início no período que compreendeu as décadas de 1877 a 1880. Conforme publicação da Fundação Telefônica²⁴, esse advento pode se dividir em três momentos denominados de: *Ponta a ponta e Magneto*,

Automático e Telefone Celular.

De acordo com Moura e Mantovani (2005), o sistema de telefonia móvel iniciou-se de maneira semelhante à da Internet. Ou seja, no início foram criados para atender as necessidades das forças militares para comunicação e controle informacional. Em pouco tempo, esse sistema evoluiu sob o propósito governamental de promover e disseminar a ideia de uma sociedade informatizada.

²³ Site da Agência Nacional de Telecomunicações. Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalInternet.do>>. Acesso em 03 out. 2011.

²⁴ Disponível em: <<http://www.fundacaotelefonica.org.br/Arte-e-Tecnologia/Memoria-Telefonica-Historia-Telefone-Sistemas.aspx>>. Acesso em 05 out. 2011.

Para isso, diversas pesquisas em TIC foram financiadas e incentivadas pelos ministérios de defesa dos governos, com destaque para o dos Estados Unidos. O modelo de telefone acima (figura 16) é um exemplo de invento dessa corrida tecnológica em busca da mobilidade.

A partir de 1973, todas as teorias sobre o funcionamento do telefone celular foram comprovadas e que o sistema pensado em 1947, realmente teria sido projetado de maneira correta (JORDÃO, 2009). Apesar da possibilidade de mobilidade que os primeiros aparelhos possuíam, essa não era realizada com tanta facilidade, uma vez que os equipamentos eram pesados e, geralmente, precisavam ser transportados em carros, barcos e até em aviões.

A história do telefone móvel pode ser dividida em três momentos principais, que são frequentemente denominados de 1ª, 2ª e 3ª gerações. Tais momentos caracterizam as tecnologias de informação e comunicação empregadas aos dispositivos e aos serviços oferecidos associados às empresas operadoras do sistema de telefonia celular. No entanto, é importante pontuar que, atualmente, essa evolução entre as “gerações” caminha em direção a outro momento, denominado de quarta geração, marcada por novas possibilidades de interatividade.

De acordo com o artigo publicado na revista eletrônica do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC)²⁵ sobre os sistema de telecomunicação, a convergência tecnológica permite uma única rede, por exemplo, a Internet por banda larga, a ser usada para transportar, armazenar e propagar conteúdos de som, vídeo, voz e dados. Anteriormente a essas possibilidades, os serviços eram exclusivos de cada dispositivo. A convergência entre sinais e terminais fixos ou móveis permite diversos serviços como no caso do telefone celular, que é capaz de acessar a Internet ou mesmo à programação das emissoras de televisão abertas analógicas ou digitais. Possibilidades que dão a este aparelho, características fundamentais para a conquista definitiva do mercado. Essa conquista é tão significativa que gerou e ainda gera revolução na competitividade entre as empresas fabricantes e, também, entre as operadoras da telefonia móvel.

A evolução é extremamente dinâmica e rápida, pois ainda se vivencia o sistema 3G e já se transita entre as ideias e possibilidades das gerações seguintes. A corrida tecnológica em direção à quarta geração (4G) está sendo impulsionada

²⁵ Disponível em: <http://www.idec.org.br/telecom/convergencia_tecnologica/>. Acesso em 12 Nov. 2011.

pela convergência para transmissão de dados e, cada vez mais, os telefones celulares estão evoluindo para computadores portáteis (JORDÃO, 2009).

A massificação e apropriação desse dispositivo pela população vêm ocorrendo em todas as classes sociais, buscando atender aos interesses e necessidades de todos os usuários. Para isso, o mercado vai se adequando às necessidades financeiras da população, disponibilizando aparelhos com preços diversificados. Esse fato não se deu somente pelo aumento do número de dispositivos disponíveis no mercado e acessíveis aos usuários, mas principalmente, pelo fortalecimento e crescimento de um efeito conhecido como cultura de consumo emergente generalizado, característico do período contemporâneo ao processo de globalização e sabiamente caracterizado por Ianni (2002, p. 19) quando diz que:

a fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Acompanhada pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica, a indústria cultural, misturadas em jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videocliques, fax, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolve fronteiras, agiliza os mercados, generaliza o consumismo. Provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, gentes e ideias. Promove o redimensionamento de espaços e tempos.

A facilidade de acesso aos telemóveis amplia as formas de comunicação e estabelece novas maneiras de interatividade entre os indivíduos e também entre outros aparelhos. O crescimento no setor da telefonia móvel dá destaque para os serviços em maior escala para aparelhos pré-pagos, desbloqueados para acesso a outras operadoras, com acesso à Internet, serviços como envio e recebimento de torpedos (SMS e MMS), tocador de Mp3, sistema *Bluetooth*, câmera digital de fotografia e de vídeo. Outras características que vêm crescendo são as preferências por aparelhos com serviço para dois ou mais chips e operadoras de telefonias que apresentam menores taxas de cobrança e melhores serviços promocionais.

3.3 - Celular, a “telinha que nunca se apaga”.

O fato de o telefone celular fazer parte da preferência entre os dispositivos de TIC mais acessados por crianças e adolescentes, só ficando atrás da televisão, dá-lhe um lugar de destaque no gosto dos estudantes que diariamente, são flagrados

usando de forma variada o aparelho nas salas de aula e corredores das escolas. Na Escola Antônio Cordeiro Pontes, na cidade Macapá/AP não é diferente. Num passeio rápido pelos corredores do colégio, foi possível observar que alunos e alunas ostentam e utilizam normalmente seus dispositivos móveis para diversos fins. Durante o percurso, percebi que muitos deles, realizavam as atividades escolares com fones de ouvidos plugados nos celulares e em outros momentos, o usavam para fotografar, filmar, passar mensagens de texto e efetuar ligações.

Ao indagar Janinha, aluna colaboradora da pesquisa, sobre qual importância o telefone celular tem em sua vida e como faz o uso do dispositivo, a resposta foi rápida e esclarecedora. Ela disse:

Janinha: *O meu telefone é tudo pra mim. Tipo assim... É onde eu armazeno minhas coisas, minhas fotos, minhas músicas, meus vídeos, as mensagens e os contatos dos meus amigos. Tudo que eu falo ou troco com os meus melhores amigos fica aqui bem guardado. Eu costumo usar o meu celular para quase tudo que eu faço. Por exemplo, eu escuto música nele o dia todo e também fico conversando com meus amigos através de SMS. Bato fotos e tudo mais. Ah... A gente fica conversando pela Internet. Isso a gente faz direto. Eu gosto disso.*

O depoimento acima foi escolhido para exemplificar como o grupo dos colaboradores da pesquisa formado por estudantes veem e interagem com seus telefones celulares, reforçando a relevância dada ao dispositivo.

A partir dos dados coletados nas entrevistas individuais e grupais com os estudantes, foi possível constatar que os oito colaboradores possuíam Smartphones – que são telefone com potencialidades funcionais avançadas – e que todos, acessam a Internet por meio do dispositivo. A figura 17 exemplifica a afirmativa e reforça a ideia de que os alunos são fortemente influenciados pelo *Marketing* do produto vigente.

Figura 17 – Modelos dos telefones dos colaboradores da pesquisa



Fonte: Arquivo da autora

Uma pesquisa realizada pelo Blog LG²⁶, publicada em 15/12/2010, perguntou aos seus usuários: Qual serviço você mais utiliza no celular? Os resultados constataram que a Internet, o tocador de música, a mensagem de texto, os jogos e a câmera fotográfica, respectivamente, foram os serviços mais votados.

O site Teleco²⁷ divulgou outros percentuais sobre os serviços dos telemóveis mais utilizados pelos usuários. Segundo a tabela 01, em 2010, o acesso às músicas e aos vídeos foi bem mais alto que o acesso à Internet, contrariando os dados da enquete do blog LG, porém, este fato não invalida o resultado da pesquisa porque usaram parâmetros de análises diferentes. Ao contrário disso, ajuda a compreender que apesar de hábitos diversos, ainda assim, os meios interativos são largamente valorizados pelos usuários, do mesmo modo que apontou as preferências dos estudantes colaboradores da pesquisa.

Tabela 01 - Percentual sobre o total de pessoas que utilizam telefone celular no Brasil para:

ANO	Mandar e/ou receber	Acessar			
	SMS	Fotos e imagens	Músicas	Vídeos	Internet
2010	49%	18%	22%	15%	5%
2009	58%	24%	25%		5%
2008	55%	24%	23%		6%
2007	51%	15%	11%		5%

Fonte: <http://www.teleco.com.br/ncel_usu.asp>. Acesso em 29 ago. 2011

No período de out. de 2007 a junho de 2008, cerca de 26 mil estudantes dos seis aos 18 anos de idade, participaram da pesquisa *on line*, sobre os usos, os costumes e afinidades com as TIC, promovida pela empresa Telefônica. Essa pesquisa resultou na publicação do livro *A geração Interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas*, coordenado por Sala e Chalezquer, 2009, a qual, uso no decorrer da explanação, para dialogar com os dados da pesquisa realizada com os estudantes da Escola ACP em 2012.

²⁶ Disponível em: <<http://bloglge.com.br/2010/12/15/resultado-da-enquete-qual-servico-voce-mais-utiliza-no-celular/#more-8460>>. Acesso em 15 ago. 2011.

²⁷ Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/>>. 29 de ago. de 2011.

Um dos textos-base do livro é dedicado ao telefone celular e traz como título a frase *Celular: a tela que não se apaga*. É um título que faz referência às características principais do dispositivo de ser portátil, móvel, geralmente pessoal, por possuir tantas outras funções e/ou serviços em um único aparelho e, principalmente, por ser um acessório quase que indispensável no dia-a-dia dos usuários. Segundo esta pesquisa, 82,2% dos adolescentes investigados com idade entre 10 e 18 anos, afirmaram possuir um telefone celular. O acesso a estes dispositivos só ficaram atrás da televisão que assumiu o primeiro lugar na pesquisa. Sobre estes dados, Sala e Chalezquer, (2009, p.107) afirmam que:

a telefonia celular conseguiu conquistar este público, que associa o fato de ter um celular à tão desejada independência e liberdade que caracterizam esta faixa etária. Argentina, Venezuela e Chile lideram o uso do celular nessa faixa etária, todos com uma taxa de penetração superior a 90% (94%, 93% e 93%, respectivamente).

É imprescindível considerar o público chamado de Geração Interativa. São crianças e adolescentes que vivem imersos no contexto contemporâneo, permeado pelas evoluções tecnológicas que circundam e constituem o século XXI. A pesquisa revelou que o público que apresenta menor precocidade na aquisição do próprio celular está entre as crianças do Brasil (50,5%) e do Chile (50,3%), enquanto México (72%) e a Venezuela (67%) lideram a lista.

Dados recentes como os das tabelas 02 e 03 apontam percentuais significativos sobre o uso cada vez mais crescente do telemóvel entre crianças e adolescentes brasileiras em idade escolar e demonstram como os estudantes mais interagem com os serviços (conteúdos) do telefone celular.

Tabela 02

Percentual/2010 segundo grau de instrução sobre os brasileiros que possuem e utilizam o telemóvel:

Grau de Instrução	Possuem	Usam
Analfabeto/ Educação infantil	46%	63%
Fundamental	61%	80%
Médio	80%	91%
Superior	90%	95%

Fonte: <http://www.teleco.com.br/ncel_usu.asp>. Acesso em 29 ago. 2011

Tabela 03

Percentual/2010 sobre a utilização do telemóvel segundo grau de instrução:

Para	mandar e/ou receber		Acessar		
	SMS	fotos e imagens	músicas	vídeo	Internet
Analfabeto/ Ed. infantil	22%	7%	9%	6%	1%
Fundamental	49%	18%	24%	17%	4%
Médio	63%	23%	28%	19%	7%
Superior	75%	30%	33%	23%	12%

Fonte: <http://www.teleco.com.br/ncel_usu.asp>. Acesso em 29 ago. 2011

A constatação desses percentuais reforça a importância dada ao celular como um dispositivo de interatividade comum entre os educandos, haja vista a facilidade de uso e acesso que os usuários chamados de “geração interativa” possuem com o aparelho.

O celular é a telinha com o maior índice de aceitação e utilização pela Geração Interativa ibero-americana. Junto com a televisão, é a tecnologia mais difundida entre as crianças e jovens, sendo considerado um elemento básico de identidade para eles. O celular é muito mais do que um aparelho para fazer ligações, recebê-las ou enviar mensagens. A Geração Interativa caracteriza-se pelo uso multifuncional do celular, com um claro predomínio do aspecto lúdico neste sentido (SALA e CHALEZQUER 2009, p. 109).

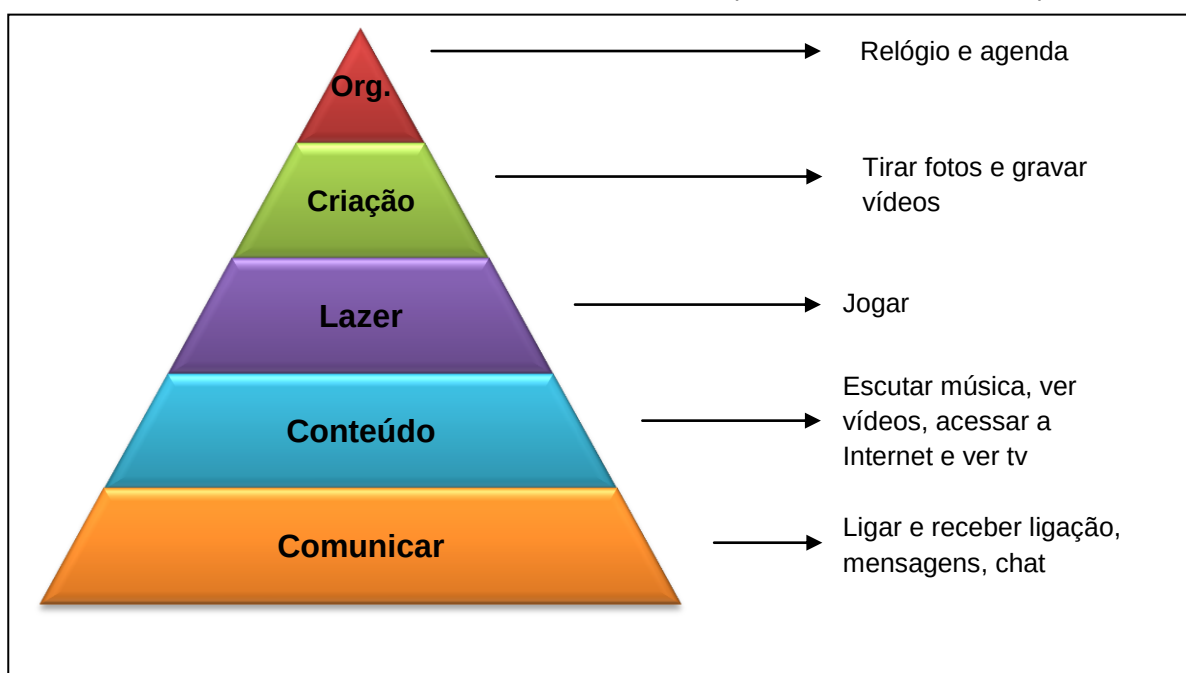
Ressalto que o aspecto lúdico do celular, muito comum entre as crianças e os adolescentes, também foi observado na pesquisa de campo com os estudantes colaboradores. A disponibilidade no mercado de *Softwares* cada vez mais interativos, com jogos e aplicativos extremamente atraentes, interfere definitivamente no gosto do usuário, sobrepondo-se à função primeira de telecomunicação do dispositivo.

A pesquisa *A geração Interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas* apontou os usuários de seis a nove anos de idade como os que mais utilizam a função dos jogos, enquanto que os usuários da faixa etária de dez a dezoito anos estão interessados por outros aplicativos multifuncionais do telefone celular. Para atender a esses interesses as empresas dos setores de telefonia móvel constantemente têm desenvolvido produtos como *softwares* de aplicativos, de

programas, de tutoriais, de exercitação, de investigação, de simulação e de jogos para tornar o telefone móvel cada vez mais atrativo.

Ao cruzar os dados relatados pelos colaboradores da pesquisa (professoras e estudantes) com os dados do gráfico 01, referentes à pesquisa *A geração Interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas* percebi que apesar de haver algumas diferenças nos modos como as informações são relatadas, ainda assim, existe entre elas, grande coincidência e concordância.

Gráfico 01 - Atividades realizadas com o celular (usuários de 10 a 18 anos)



Fonte: SALA; CHALEZQUER, 2009. p. 114

Há mudança de interesse dos recursos do telemóvel de acordo com o aumento da faixa etária e as transformações características da transição da infância para a vida adulta. A esse respeito, é possível afirmar que “à medida que a Geração Interativa cresce as possibilidades de dar uso multifuncional ao celular também aumentam. Ou seja, a telinha adquire uma nova utilidade e se transforma em algo mais do que um telefone” (SALA e CHALEZQUER, 2009. p. 114). Como demonstra o gráfico 01, a função mais explorada pela juventude foi a de *comunicação*. Geralmente, utilizam o celular para ligar ou receber ligações, enviar e receber mensagens e participar de chat.

A análise de Mantovani (2005) ajuda a entender a preferência por esta função. Segundo a autora, existem três principais formas de interatividade comunicacional entre os usuários do celular: a primeira é relativa à questão de segurança, para se pedir algum tipo de socorro; a segunda trata da possibilidade para coordenar atividades à distância; e a terceira vincula-se à expressividade e à representação do “eu”, possibilitando e ampliando a capacidade dos usuários de se conectarem uns aos outros independentes de suas situações locais e espaciais.

Na segunda função do telemóvel mais utilizado pelos jovens, percebe-se que ele “aparece como um suporte de *conteúdos* e não como uma ferramenta de comunicação” (SALA e CHALEZQUER, 2009, p.114). Neste caso, o dispositivo é tido como um veículo de mídias interativas. Dentre essas mídias, as mais citadas pelos jovens foram: para ouvir música, ver fotos e vídeos, navegar na internet, e assistir à televisão respectivamente. O relato de um aluno da escola ACP e colaborador da pesquisa reforça a ideia exposta. Durante a entrevista individual, Carlos disse:

Eu uso meu telefone para tudo. Uso para ouvir músicas, baixar músicas, vídeos e fotos da Net. Fico sempre online, no MSN e no Face book teclando com meus amigos. O pro (problema) é o sinal. O sinal em Macapá ainda é muito lento.

Utilizar o telefone celular para *lazer/jogar* ocupou a terceira função mais acessada pelos jovens, seguindo ainda a característica de acesso herdada das crianças de seis a nove anos e com mais frequência entre os usuários do sexo masculino. No que se refere ao quesito *criação*, que ocupou a quarta colocação para função mais acessada, atribui-se a constante inovação tecnológica associada à interatividade em tempo real. Dentre as novidades, “a mais usada pela Geração Interativa é a possibilidade de fazer fotos (50%) ou gravar vídeos (45%). Em termos gerais, as meninas tendem mais a usar o celular para fotografar, enquanto os meninos preferem gravar vídeos” (SALA e CHALEZQUER, 2009, p.114).

De acordo com os dados coletados na pesquisa de campo com os estudantes colaboradores, percebi que apesar de haver aproximações entre as formas de utilização dos recursos do telemóvel por homens e mulheres, ainda assim, prevalecem hábitos e gostos específicos para ambos os gêneros. Ou seja, homens e

mulheres preferem armazenar em seus telefones conteúdos que de certo modo, são padronizados e historicamente concebidos como aqueles que fazem parte do “mundo das meninas” ou do “mundo dos meninos”, que constroem noções de identidade feminina e/ou masculina. O trecho de uma entrevista focal ajuda a elucidar o exposto.

Clícia: *Então galerinha, voltando para o assunto das diferenças entre os arquivos que homem e mulher armazenam. Alguém gostaria de comentar?*

Janinha: *Bom... O que eu acho é que os meninos gostam de coisas assim... assim... (risos). Ah... Coisas mais fortes. É digamos assim... Coisas bem mais fortes. Coisas que eu tenho vergonha de falar.*

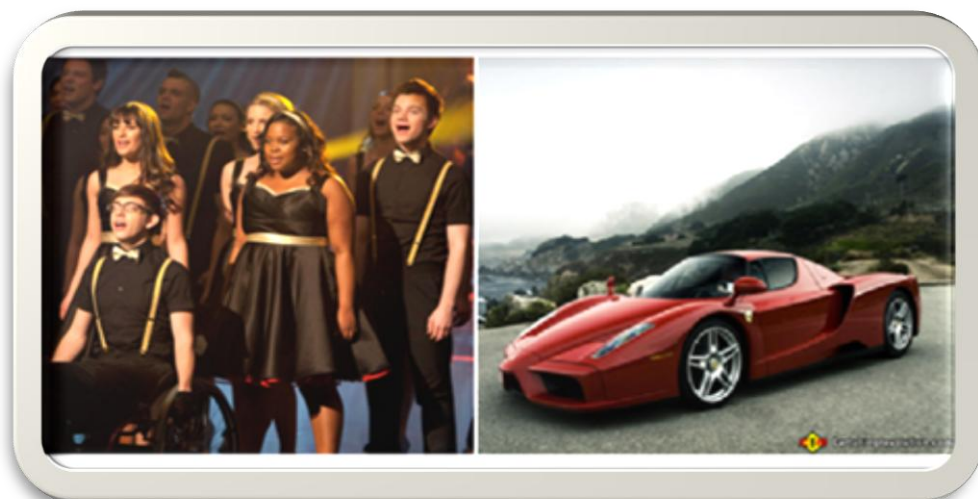
Todos riem.

Clícia: *Quer explicar melhor?*

Janinha continua: *Ah... Eu sei porque vejo nos telefones dos meus colegas, dos meus amigos. E eles têm coisas um pouquinho, digamos assim, erótico. (Risos) Coisa assim desse tipo. Umas imagens, tipo assim, mais sensuais mesmo. O meu amigo Marcus, ele é torcedor do flamengo e ele tem assim, essas coisas dessas musas do flamengo, assim, nuas. Aí ele diz que gosta dessas coisas porque ele é homem. (risos).*

A pesquisa apontou que os conteúdos imagéticos predominantes nos celulares dos estudantes colaboradores da pesquisa, são variantes de fotografias, vídeos, jogos e papéis de parede cujas características podem ser observadas na relação das figuras (18, 19 e 20) e a discriminação do acervo abaixo:

Figura 18 - Conteúdo dos papéis de parede coletados na pesquisa de campo, 2012



Fonte: Arquivo da autora

- Papel de parede dos homens - imagens com teor sensual, símbolos de times de futebol, carros, motos, personagem de filme ou de jogos eletrônicos;
- Papel de parede das mulheres – personagens de desenho animado, flores e símbolos como corações e de programas de televisão;

Figura 19 - Conteúdos das fotografias coletados na pesquisa de campo, 2012



Fonte: Arquivo da autora

- Fotografias dos homens – autofotográficas, dos colegas da escola, de familiares e de mulheres em pose sensuais;
- Fotografias das mulheres (editadas ou não) – autofotográficas, de colegas da escola, de amigos, de familiares e de artistas famosos;

Figura 20 - Conteúdos dos vídeos



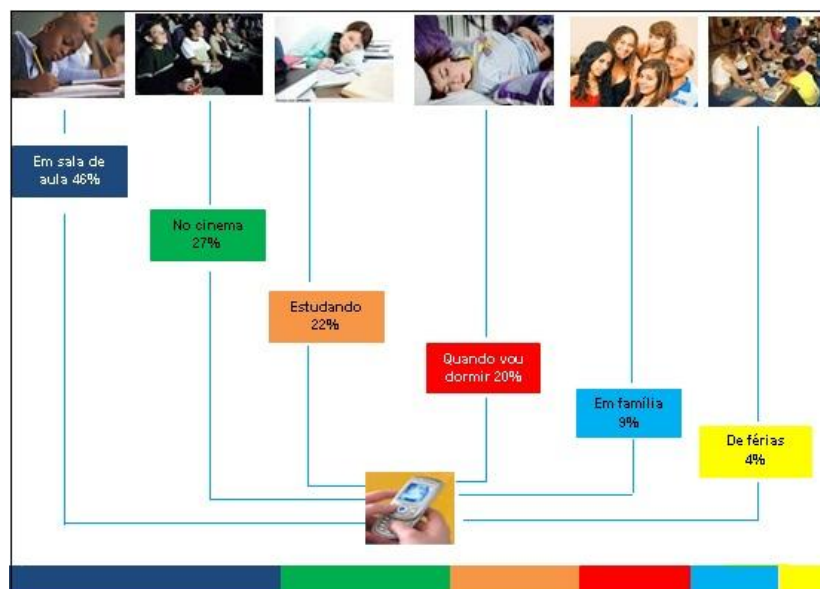
Fonte: Arquivo da autora

- Vídeos dos homens – (animados ou não, editados ou não) com teor sensual, sexual, esportivo, cenas na escola, clipes de artistas preferidos e brigas entre estudantes gravados com o próprio telefone, baixados da Internet ou trocados via *Bluetooth*;
- Vídeos das mulheres – (animados ou não, editados ou não) com teor romântico, mensagens positivas e de reflexão sobre a vida, o amor, cenas na escola, clipes de artistas preferidos, brigas entre estudantes feitos com o próprio telefone, baixados da internet ou trocados via *Bluetooth*.

A partir do cruzamento das informações da pesquisa, constatei a utilização dos recursos de calendário, relógio, despertador e agenda eletrônica como ferramentas importantes para a realização das tarefas e atividades diárias. De acordo com os relatos dos colaboradores (professoras e alunos), todos utilizam a função *organização* do celular como um suporte de extrema importância na realização de afazeres como: registrar datas e compromissos importantes, hora de acordar, sair e usar medicamentos.

A pesquisa *A geração Interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas* apontou também, dados que demonstram uma possível relação de dependência dos usuários com o aparelho. Especificamente falando do público de dez aos dezoito anos de idade. Essa dependência pode ser observada no gráfico 02, numa enquete realizada com 20.941 estudantes.

Gráfico 02 - Situações que os jovens desligam o celular



Fonte: SALA; CHALEZQUER, 2009. p. 116

Os percentuais da enquete demonstraram que a *sala de aula* (46%) é o lugar onde menos os jovens mantêm o telefone celular ligado, item que chama a atenção se relacionado ao percentual atribuído aos quesitos *estudando* (22%) e *em família* (9%). Segundo Sala e Chalezquer (2009, p. 116), “os professores exercem uma pressão muito mais forte do que os pais com relação a conveniência ou não do uso do celular em determinadas situações”. Considerando que o texto-base assinala o telefone celular como a “tela interativa” mais frequente e mais difundida entre as crianças em idade escolar e os jovens, pode-se inferir também, que a escola é o lugar onde menos se apropriam desse dispositivo móvel para fins educativos.

Saliento que a exposição desses dados não intenciona relegar à escola um discurso somente castrador, como o local onde poderes hierárquicos sobrepõem-se aos interesses da sociedade. A intenção é problematizar sobre os fatos. Discutir a persistência de atitudes e práticas normalizadoras como a proibição do celular. A ideia é questionar como as relações são estabelecidas na escola de uma forma e não de outra. Ressaltando a importância da apropriação de outras maneiras de pensar e agir.

De acordo com Jean-Claude Forquin (1993, p. 14):

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda educação, e em particular toda educação escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.

Reconheço que em muitos momentos na sala de aula, o professor seja levado a tomar atitudes – conscientes ou não – de formas autoritárias com a intenção de manter o que para muitos seja compreendido como a função da autoridade. No entanto, reintero que a atitude de conservar padrões de conduta não deve prevalecer às exigências urgentes de mudança da sociedade. Por isso a importância de se criar alternativas para interagir com as novas demandas sociais.

Em contrapartida às proibições e desconfianças relacionadas ao uso do celular nos ambientes educativos, Gómez (2007, p. 39, tradução nossa), afirma que:

hoje em dia, e graças às descobertas das novas tecnologias da informação, se aprende em qualquer lugar e em qualquer momento. Não é necessário circunscrever a aprendizagem a certos lugares de “baixo nível”, nem a

certos momentos regulados por horários e sequências de planos de estudos, como é costume dentro dos sistemas educativos.

Ao considerar o telefone celular como uma ferramenta de TIC capaz de expandir suas potencialidades a serviço da educação, pode-se inferir que por ser um objeto bastante difundido entre as crianças e os adolescentes, esse dispositivo também pode ser uma extensão da escola em outros ambientes e outros momentos da vida desses usuários.

Isto significa que não tem por que existir incongruência entre se educar e se divertir, ou entre o prazer e a aprendizagem. O que fazem os meninos e jovens durante todo o dia após ir à escola é exatamente isso: divertir-se; e enquanto divertem-se aprendem! Acostumaram-se a aprender de maneira prazerosa, e por isso se aborrecem e recusam outras maneiras tradicionais de aprender (GÓMEZ 2007, p. 43, tradução nossa).

Dessa forma, entendo que a apropriação de diferentes dispositivos de aprendizagem pelo educador, como: jogos de vídeo games, câmera fotográfica e vídeo, Internet, arquivo de multimídia do telefone celular, etc., configura-se na busca e expansão de possibilidades para tornar o processo educativo mais eficiente e ao mesmo tempo prazeroso aos educandos. É preciso entender, neste caso, que educar não é uma atividade dissociada da vida.

LINK 4



A ausência de um olhar crítico e sem sentido de responsabilidade, pode deixar as pessoas vulneráveis à manipulação da crescente e inesgotável diversidade de imagens – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano. Imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos (MARTINS, 2008, p. 34).

Começo esse capítulo estabelecendo uma ampla aproximação entre o pensamento de Martins (2008), epigrafado, e a intenção de poder delinear criticamente a importância que a imagem tem para esta pesquisa. A ideia de problematizar sobre a farta veiculação imagética ocorrida por meio do telefone celular, a qual os jovens estudantes têm livre acesso e as suas possibilidades educativas despertaram meu interesse em analisar as implicações e os deslocamentos entre a ideia metafórica de saber quem de fato armazena a imagem.

Uma pergunta desponta em decorrência desta metáfora: as imagens armazenadas pelos jovens estudantes, também, tem o potencial de “armazená-los”?

Esta pergunta tem pertinência com esta pesquisa porque comungo com a ideia que a imagem constitui-se, de maneira imaginada ou materializada, por uma dinâmica cultural mediadora de poderes psíquicos e sociais sobre os sujeitos. O uso metafórico do termo “armazenar” está associado com a noção de sujeito e de subjetivação.

Conforme a etimologia, sujeito vem do latim *subjectum*, que significa “posto debaixo”; “o que se encontra na base”. Tomando-se a noção de sujeito e associando-a com a de subjetividade, ou seja, com os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, é possível pensar em um sujeito que está “debaixo” de convenções construídas culturalmente e, a um só tempo, na base da formulação das resistências e da busca por liberdade. Comunga-se com ideia de que os sujeitos são produtores de saberes e, simultaneamente, subjetivados e objetivados pelos saberes que produzem (NASCIMENTO, 2005).

Em relação a esta pesquisa, pode-se afirmar que os jovens estudantes armazenam as imagens nos seus telefones celulares como uma forma de resistência e de liberdade em relação ao discurso pedagógico vigente e, simultaneamente, são armazenados pelas imagens que selecionam. As imagens armazenam e fazem projeções, modelando suas subjetividades. Eis, então, a razão da metáfora: os jovens estudantes armazenam e são “armazenados” pelas imagens dos seus telefones celulares.

O termo “armazenar”, usado metaforicamente, alude às escolhas e introduções processadas a partir das imagens que os jovens podem fazer para serem e se autodefinirem como sujeitos e como adolescentes, como estudantes e como pertencentes à cultura juvenil.

Para Hernández (2002), a perspectiva de uma educação transformadora precisa conceber a imagens como procuradoras de valores culturais e que sobrepujam metáforas surgidas da necessidade social de construir significados que expliquem a própria vida. O autor defende um ensino da Arte que valorize as possibilidades interpretativas contidas em tais simbologias em diferentes culturas para quem sabe, reproduzi-las ou criar novas maneiras de ver e pensar sobre elas.

Neste sentido, ainda de acordo com Hernández (2002), interpretar significa dar ênfase a diferentes fenômenos visuais, problematizando sobre suas origens, forças e os poderes que as fazem existir. Parte-se da compreensão que a interpretação é parte fundamental de um currículo educacional preocupado com a construção psicossocial do estudante. É muito importante que os estudantes possam interpretar as imagens, contestando-as e suspeitando de interpretações naturalizadas como “verdades” incontestáveis, presentes nas relações de poder e de saber na sociedade contemporânea.

Conhecer os posicionamentos dos colaboradores da pesquisa, sobre as imagens contidas nos celulares dos estudantes, possibilitou-me tecer relações interpretativas, para além do simples cruzamentos de dados. Provocou-me a enveredar por uma análise, enfatizando como as imagens e suas interpretações são demarcadas por relações de saber e de poder, podendo-se recorrer ao passado para ajudar a desconfiar e rever o presente no qual se incutem culturalmente (NASCIMENTO, 2011).

4.1- Imagens de celulares: as narrativas dos estudantes e das professoras de Arte.

Um dos questionamentos feitos às professoras de Artes da escola ACP, durante a pesquisa de campo, foi sobre a importância que atribuíam às imagens no processo de ensino e de aprendizagem. Dentre as várias declarações, a fala da

professora Teresa, colaboradora da pesquisa, chamou a atenção. Para ela, a imagem desenvolve um papel de grande importância pelos seguintes motivos:

[...] Quando você fala da imagem, você leva o aluno a imaginar a cor, imaginar a forma, ele só imagina... Quando você mostra a imagem, eles entendem melhor. E eu observo isso quando o trabalho é sobre os artistas e suas obras de arte, sobre pintura e arquitetura. Você percebe que o aluno grava melhor, passa a conhecer melhor. Você traz o que tá longe, aproxima pra vida deles. A imagem faz aproximar o aluno da obra de arte. E o faz perceber que a arte não tá simplesmente nos museus. Não é tão distante deles. As TIC possibilitam essa aproximação. Mesmo que seja só a imagem. Eu acho que essas imagens que eles têm nos celulares... Pra mim, não existe essa coisa de que uma imagem vale mais que a outra. Essa coisa de que a obra de arte é melhor que as coisas do telefone celular. Não é questão de valer mais. Eu não vejo assim. Até porque a imagem que ele tem agora tá chamando atenção por algum motivo. Então, tem um certo valor pra ele. Pode não ter assim... Digamos... Um valor comercial. Mas tem algum valor. Porque despertou, chamou atenção. Então, assim... Eu não vejo como se fosse assim... Porque é obra de arte, porque tá no museu, porque é de um artista renomado, que tem mais valor que as outras que ele carrega no celular. Inclusive, eu uso as imagens do dia-a-dia nas aulas. As imagens das revistas, da mídia... Eu uso também. Inclusive, tu se lembra daquela atividade que tu fizestes com teus alunos? Aquela que tu digitalizavas os desenhos deles e projetava no datashow pra trabalhar sobre desenho? Pois é... Eu fiz assim também esse ano, e eles adoraram. Gostei muito do resultado. E aquilo ali pra mim... Foi maravilhoso, porque eu vi que deu muito certo. (risos).

Com bastante desenvoltura e eloquência, Teresa expôs como concebe e pratica pedagogicamente a sua relação com as imagens para além do ambiente escolar. Ela estabelece conexões entre o currículo estruturado e suas possibilidades ampliadas para a vida cotidiana do aluno, compreendendo as TIC como ferramentas capazes de colaborar efetivamente para o processo de ensinar e de aprender.

A professora demonstra empenho em aprender a lidar com as transformações contemporâneas para melhor servir e atender aos interesses mais urgentes dos educandos. Mas, reconhece que se trata de uma tarefa árdua, requerendo bastante atenção. Outro ponto relevante do posicionamento dessa colaboradora foi a relação que ela estabelece entre as obras de artes e as imagens cotidianas, ou entre as

‘Belas Artes’ e as imagens da cultura popular. A professora compreende que ambas são importantes para o processo educacional.

Segundo as perspectivas da Educação da Cultura Visual (ECV), toda imagem produzida culturalmente tem potencial narrativo para promover embates e discussões críticas a cerca da vida. Por isso, não permite categorização hierárquica entre uma ou outra produção imagética. Ao contrário, problematiza e defende a educação pelo viés reflexivo, por meio das visualidades que fazem parte efetivamente do dia-a-dia do alunado, numa ação dialógica que inclua o sujeito e suas reais possibilidades de argumentação. Rejeita um ensino aprisionado em cânones artísticos, que não valoriza e nem abre espaço para as múltiplas formas de representação.

Uma imagem é aquilo que imita ou representa pessoas ou coisas, ou seja, é a representação mental ou física de qualquer forma (MICHAELIS, 1998). Kerry Freedman (2005, p. 126) refere-se a Ewen (1988) e a Freedberg (1989) para afirmar que “imagens são uma forma poderosa de representação. Boa parte desse poder está em seu caráter interpretativo”. Freedman também considera que a concepção de Arte também é um processo representacional historicamente construído. Por isso, a importância da tomada de novas veredas que atendam aos interesses da sociedade contemporânea. Defende a valorização das informações e dos conhecimentos que os alunos vão adquirindo fora da escola.

Cotidianamente, crianças e adolescentes são expostos a imagens propagadas pela cultura de massa. No entanto, “os alunos não veem essas imagens criticamente, a menos que sejam ensinados a fazê-los” (FREEDMAN, 2005, p. 130). Ao tentar compreender como os estudantes se relacionam com a cultura de massa, possibilitará o desenvolvimento de políticas educacionais condizentes com os interesses da contemporaneidade.

A partir dos posicionamentos da equipe docente de Arte, da escola ACP, sobre as imagens que alunos e alunas armazenam em seus telefones celulares, foi possível constatar que, unanimemente, todas afirmam que já se depararam com o fascínio que o dispositivo e suas possibilidades de uso provocam nos estudantes. O contraditório é que as professoras, raramente, conectam-se a este fascínio na elaboração e execução dos projetos pedagógicos.

O depoimento da professora Maria, colaboradora da pesquisa, explicita com veemência como ocorre esse deslumbramento.

Clícia: Como você vê a relação que os estudantes têm com seus telefones celulares?

Maria: Olha Clícia, é como se fosse ou fizesse parte deles. É um amor incondicional que eles têm pelo celular. Eles não conseguem viver sem o celular. Tudo gira em função do celular pra eles. (Risos) Seja pela música que gostam de ouvir, seja pelas ligações, pelas fotos, vídeos ou mensagens. Tudo isso chama a atenção dos alunos. Por isso que falo que é um amor incondicional. Todos têm. É difícil mesmo encontrar um deles sem celular e olha que a escola é pública e tem muita gente carente. Mesmo assim, eles têm telefones e olha que é um mais moderno que o outro.

As entrevistas individuais e as conversas focalizadas realizadas com a equipe docente da escola ACP, realizadas no mês de março de 2012, geraram outras constatações acerca do foco da pesquisa, reforçando o caráter contraditório do “fascínio” e de sua apropriação nos projetos pedagógicos, como os expostos a seguir:

- as quatro professoras possuem telefone celular e, também, utilizam esse dispositivo para armazenar arquivos de seus interesses como músicas, imagens fixas e móveis;
- conhecem ou fazem ideia dos arquivos armazenados nos celulares dos alunos;
- reconhecem a importância do uso das TIC na educação e da constante qualificação para saber administrar as mudanças no contexto contemporâneo. No entanto, reforçam que precisam de apoio técnico pedagógico mais eficiente para desenvolver tais atividades;
- relataram situações consideradas corriqueiras como os alunos ouvirem música, acessarem a Internet, fazerem ou acessarem imagens fixas e móveis durante a aula;
- relataram que a escola ACP não possui regras bem definidas a respeito do uso do celular na sala de aula;
- duas professoras afirmaram que nunca pensaram em desenvolver atividades escolares utilizando o celular como ferramenta e duas já realizaram atividades escolares utilizando os recursos do telefone celular para fotografar e filmar;

- nunca desenvolveram atividade utilizando os arquivos imagéticos pessoais dos estudantes armazenados nos seus celulares;
- reconhecem a importância do cotidiano para o planejamento das aulas;
- três professoras afirmaram trabalhar com imagens das Belas Artes e, também, com imagens da cultura de massa em suas aulas e uma delas afirmou trabalhar apenas com imagens de obras de arte;
- demonstraram dificuldades para explicar como concebem e praticam propostas pedagógicas, como a abordagem triangular e a educação da cultura visual;
- afirmam que seus cursos de Licenciatura em Educação Artística apresentaram déficit nas suas formações e que sempre procuram fazer cursos de qualificação profissional;
- seguem o plano curricular estruturado pela secretaria de educação, mas fazem modificações para atender as necessidades da realidade escolar.

Diante destas verificações é possível inferir que a equipe docente da escola ACP reconhece a importância de se adotar novas possibilidades educacionais no campo do ensino das Artes Visuais e da Arte/Educação. Se estas constatações fossem generalizadas, penso que outros docentes, também, se debateriam com essas problemáticas.

É plausível depreender, a partir dos dados encontrados nesta pesquisa e na minha experiência como docente, que existem muitos entraves que dificultam essas mudanças. São limitações de ordens pessoais e, principalmente, sistêmicas, instauradas historicamente no percurso do Ensino de Artes no Brasil. Observa-se que, apesar de terem ocorrido importantes transformações nesse campo, ainda se propagam concepções e práticas que ainda não atendem aos interesses da educação atual.

Somente a partir da década de 1980, intensificaram-se as pesquisas acerca da Arte/Educação com abordagens contemporâneas para tratar das questões do ensino e da aprendizagem, principalmente nas instituições de ensino formal, em defesa do desenvolvimento cognitivo e cultural do estudante. Essas pesquisas abrangeram mudanças de discursos modernistas a fim de instaurar outros condizentes com as transformações da sociedade. As mudanças perpassaram por

tendências da arte como linguagem, como cultura e, mais recentemente como cultura visual.

As mudanças mais significativas foram instituídas na legislação brasileira principalmente com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte, oficializados em 1997 (BRASIL, 1997 e 2010); a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação e deu outras providências, que também passaram por transformações em 2007 (BRASIL, 2001 e 2007).

É importante ressaltar que qualquer tentativa de delimitação acerca das tendências educacionais, concepções e práticas do ensino das Artes Visuais não podem ser entendidas como completas e definitivas. A esse respeito, é possível afirmar que:

o sistema educacional é afetado deliberadamente pela ‘tradição do novo’ em oposição à ‘tradição do antigo’. Rupturas e descontinuidades ocorrem a cada reforma, a cada modismo, a cada mudança de governo. A continuidade mais evidente é a da iminência de rupturas e descontinuidades. [...] Mutações discursivas e educacionais ocorrem, principalmente, em decorrência de alterações no equilíbrio das relações entre poder e saber. Os nomes da arte na educação e os respectivos programas educacionais estabelecem-se porque denunciam, com competência intelectual e respaldo político e econômico, limitações na maneira de ver, dizer e fazer anteriormente aceitas. A pertinência epistemológica e discursiva coaduna-se com a conveniência política e econômica (NASCIMENTO, 2005, p. 238, grifos do autor).

A busca constante por metodologias e abordagens que atendam aos interesses imediatos da sociedade contemporânea precisa estar em sintonia com a intenção do professor crítico e reflexivo, atentando constantemente para o cotidiano do alunado. Essa busca não consiste necessariamente em abandonar ou descartar ‘táticas metodológicas’ anteriormente instituídas, ao contrário, a articulação e combinação entre procedimentos podem levar a resultados significativos, se forem bem planejados e bem aplicados. O fator determinante para a escolha metodológica precisa se coadunar com a necessidade de cada ação.

De acordo com as perspectivas da Educação da cultura visual, o interesse em conhecer, considerar e problematizar as imagens que os estudantes escolhem e armazenam em seus celulares devem decorrer justamente pela crescente demanda

de acesso a essas mídias por parte desse público. Isso ocorre porque, diariamente, professores presenciam o deslumbramento que essas mídias exercem sobre os estudantes, necessitando que seja, efetivamente, dada a devida importância no planejamento escolar.

Hernández (2007) compreende o professor como mediador, aquele que identifica, indaga, critica e cria a partir da cultura visual. Aquele que, metaforicamente, é um catador de possibilidades e aprendiz atento às necessidades mais urgentes de seus alunos. “Deixam, então, de ser transmissores de informações a uma audiência passiva, para se transformarem em ‘autores’, junto com os alunos, em um processo de reelaboração de suas próprias experiências” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 89).

O trecho da entrevista abaixo, realizada com a professora Sônia, colaboradora da pesquisa, expõe a existência de uma dinâmica de acesso aos arquivos dos alunos e formas de intercâmbio cotidiano. Mesmo que essa interação ocorra de maneira desinteressada no sentido de não fazer parte do planejamento da aula, ainda assim configuram-se em importantes agências de mediação.

Clícia: *Você faz ideia do tipo de arquivos e conteúdo que os estudantes armazenam em seus telefones?*

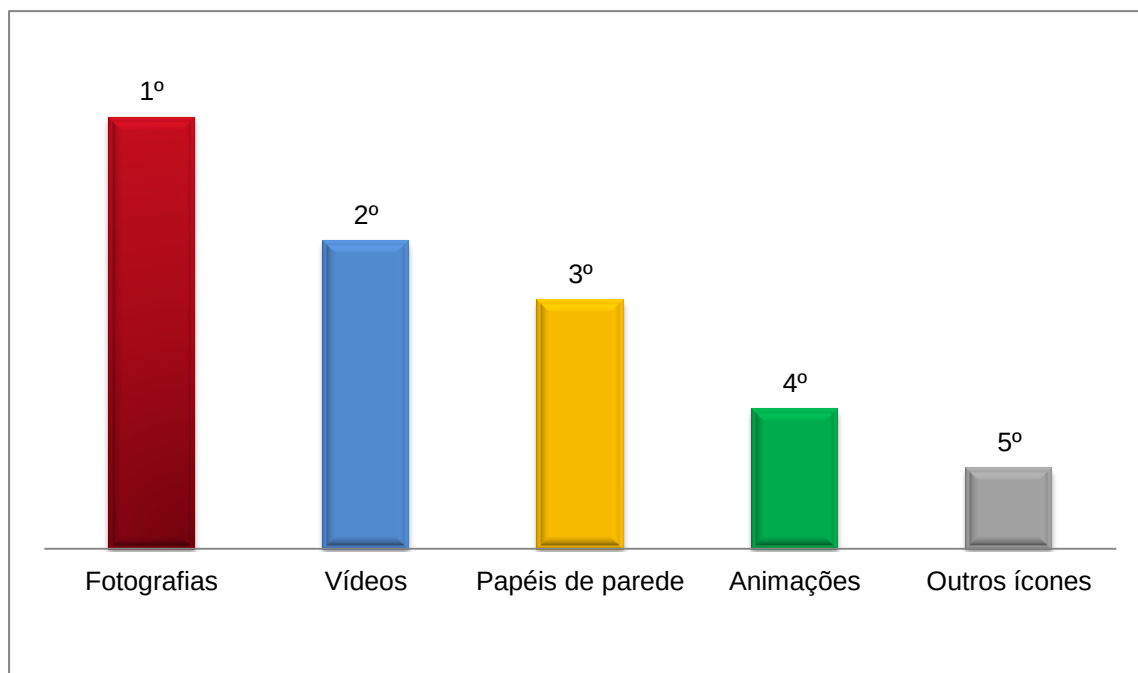
Sônia: *Sim, com certeza. Eles arquivam muita imagem, muita música e vídeos. É... Eu acho que são esses arquivos que eles mais têm.*

Clícia: *E como você tem acesso aos arquivos dos celulares deles?*

Sônia: *Às vezes passando... Caminhando pela sala a gente vê. Eu nunca tive a curiosidade pra ver. Melhor dizendo, eu já pedi pra ver, sim, mas, não foi agora. Já faz um tempinho (Risos). Pedi para a aluna passar um vídeo pra mim porque a minha filha queria. Eu a vi mexendo no celular e eu aproveitei para pedir e ela passou. Era um arquivo baixado da Internet.*

É nesta interação cotidiana “desinteressada” com os estudantes e rica de troca de experiências, que as professoras baseiam-se e relatam sobre os arquivos que eles armazenam em seus celulares. O gráfico 3 mostra em ordem decrescente os arquivos de imagens armazenados nos telemóveis mais acessados pelos estudantes, segundo as professoras colaboradoras da pesquisa.

Gráfico 3 - Tipos de arquivos presentes nos telemóveis dos estudantes segundo as professoras colaboradoras



Fonte: Arquivo da autora

As fotografias ocupam o primeiro lugar nos arquivos de imagens nos telefones celulares dos estudantes. São os mais presentes e acessados. De acordo com as professoras, isso se deve ao fato de quase todos os telefones celulares possuem câmeras fotográficas. Entre tais arquivos, existe a predominância de fotos de autorretratos, de amigos e de familiares. São fotos feitas para registrar a dinâmica do dia-a-dia.

Em segundo lugar, está a preferência por vídeos. Estes, da mesma forma que as fotografias, são muito comuns. Isso pode decorrer pelo fato de ser um recurso tecnológico comum nos celulares. Dependendo do modelo do telefone celular, possuem mais ou menos qualidades de áudio e vídeo.

Dentre os vídeos acessados pelos estudantes estão, em maior parte, os baixados da Internet, que são trocados via *Bluetooth* e os que são produzidos pessoalmente, usando a câmera filmadora do celular. Os temas mais comuns são os associados às imagens consideradas inapropriadas para menores de idade, o humor, a violência e as cenas da vida cotidiana dos próprios estudantes. O depoimento da professora Maria explicita com detalhes a preferência de alguns temas entre os estudantes.

Maria: *Eu percebo que os alunos têm muita pornografia armazenada no telefone (Risos). Nesse caso, são mais os meninos. Eles têm muitas imagens, muitas músicas do tipo deles, imagens do tipo deles, que eles pegam na rua. Eles brincam na sala de brigar e gravam. Já os vi gravando a fala e filmando os professores. Eles fazem imagens das aulas dos professores até pra usar isso contra o professor. Isso eu já vi acontecer aqui na escola. Gravam aquilo que o professor fala sem o professor saber de nada. Adoram filmar as brigas entre eles... Passam um para o outro e pegam as imagens dos outros da escola toda. Gostam dessas coisas de violência. Eles baixam da Internet imagens de filme pornô. Quando a gente os vê em grupinhos e rindo... Geralmente é isso que eles estão vendo. Pornografia. (Risos) E olha que já vi crianças de 5ª série. A gente vê isso em todas as séries... Como eu dou aula para as 5ª, eu vejo mais entre eles.*

Ao analisar os relatos das professoras, dos estudantes e os arquivos imagéticos coletados na pesquisa de campo, constatei um grande interesse por “conteúdos considerados inapropriados para menores de idade”, principalmente, no que se refere à imagem com teor sexual. A figura 21 foi elaborada a partir de cenas de um vídeo armazenado no celular de um aluno colaborador da pesquisa. Trata-se de um *making of*, documentário de bastidores de um ensaio fotográfico de uma revista direcionada ao público adulto, cuja protagonista é popularmente conhecida na mídia como Mulher Melancia.

Figura 21 – Cenas do vídeo: *making of* da Mulher Melancia, arquivo coletado na pesquisa de campo, 2012.



Fonte: Arquivo da autora

Na discussão focalizada realizada no mês de março de 2012, com os estudantes, colaboradores da pesquisa, questionei a respeito da preferência por armazenarem arquivos de conteúdo considerados proibido para a faixa etária deles.

No início demonstraram constrangimento para discorrer sobre o tema, no entanto, bastou um começar a falar para a conversa crescer, conforme pode ser observado no diálogo abaixo.

Clícia: *Porque a timidez para falar sobre esses arquivos? Vocês acham que é um problema?*

Carlos: *É um problema, sim, professora. (Risos).*

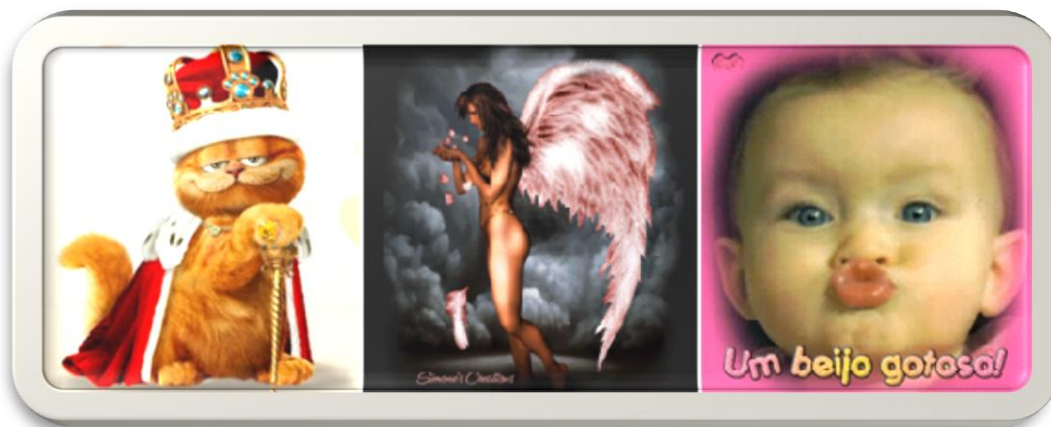
Pan: *Na minha concepção é porque a gente tem vergonha dos pais, das outras pessoas. Tipo assim... Muitos adolescentes não conversam com os pais. Então, já que eles não têm isso em casa, eles vêm pra escola e acessam essas coisas. E fazem tudo aquilo que eles não podem fazer em casa, eles fazem aqui na escola. Entendeu?! Então eu acho que parte disso, também, é culpa dos familiares. Na minha concepção, pode ser uma coisa errada sim, mais numa outra não. Porque no ponto de vista deles pode não ser. Entendeu? Então, acho assim, que... Se você for perguntar para cada um deles, eles consideram isso uma coisa certa, porque são homens. Tipo assim... Eles têm a concepção de mulher daquela forma, dessas aí... Assim, meio peladas. (risos). Então assim, tem que ter a conversa dos pais com os adolescentes, senão a gente vai descobrir de uma forma bem diferente e pode ser a errada. Entendeu?*

O posicionamento de Pan aponta uma situação conflitante entre o que se ensina, relacionado à educação pensada e executada pelos pais e instituições formais, e, o que os adolescentes consideram importante aprender e conhecer. Configurando contextos divergentes, um de caráter impositivo por parte de quem educa e outro subversivo, por parte de quem é educado, pois a vida para estes, pulsa em outra direção.

Para Prensky (2001), as crianças nascidas em qualquer nova cultura interagem facilmente com o desafio das novas linguagens e reagem com resistência as que para eles pareçam “velhas”. Suas atitudes, consideradas como rebeldes, muitas vezes são guiadas pela vontade de se manifestar contra aquilo que julgam antiquados.

Quando se referem ao terceiro quesito, *papel de parede*, as professoras compreendem que são as imagens fixas que os alunos geralmente usam como plano de fundo no visor do telefone celular. Neste caso, elas apontaram também, que geralmente são imagens de arte digital, na maioria, coletadas da internet e trocada entre eles utilizando o celular. As imagens (figura 22), coletadas com os estudantes, materializam as suposições das professoras acerca dos arquivos de papel de parede.

Figura 22 – Imagens de papel de parede coletados na pesquisa de campo, 2012.



Fonte: Arquivo da autora

Dando continuidade às proposições feitas pela equipe docente, as imagens sobre *animação* compuseram o quarto quesito do gráfico 3. Segundo elas, são os desenhos, as charges, os cartuns e as caricaturas, que muitas vezes apresentam algum efeito de movimento e de caráter humorístico. Já o quinto e último quesito, chamado de *outros ícones* vinculam-se aos símbolos, ícones e caracteres imagéticos, também, conhecidos como *emoticons*, *smileys* e *winks*. Podem ser considerados tipos de animação criados com a intenção de dinamizar e ilustrar a comunicação digital e virtual.

Chamo atenção para a forma que a professora Teresa narra sua experiência cotidiana com os alunos e o uso que eles fazem do telefone celular na escola. No depoimento abaixo, ela expõe detalhadamente essa relação.

Eles têm imagens de plano de fundo do celular, me passam vídeos engraçados, de piada. Eles têm imagens pornográficas também. Sei que eles armazenam esses arquivos e trocam com os colegas. Têm muitas fotografias que eles fazem na escola, dos colegas, deles mesmos. Eles gostam das coisas que estão na mídia. Alguns pedem pra fazer fotos minhas quando estou dando aula. Eles perguntam: professora, posso tirar uma foto sua? Então eles batem fotos quando eu estou sentada, fazendo a chamada. Um dia desses um aluno me mostrou um aborto pelo celular. Na imagem, parecia um bebezinho, mas depois era uma coisa horrorosa. Eu disse: Ah menino, não me mostra essas coisas que eu não gosto de ver! (risos) Era uma coisa muito feia. Eles adoram essas coisas de terror, atrocidades e acidentes. Eu nem gosto de ver. Um dia me mostraram um vídeo da internet onde vários meninos pulavam de uma rampa n'água e tinha um deles que pulava e batia a cabeça numa pedra e partia a cabeça. Ai, que horror! Eles adoram carregar isso no telefone. Têm alguns que já me conhecem, que já foram meus alunos desde a 5ª série e querem me assustar com essas coisas. Eles se divertem com a minha cara (risos).

Nesta narrativa, a professora Teresa, demonstra entrosamento e intimidade na relação dialógica com os estudantes. Expressa perplexidade diante dos conteúdos que os estudantes armazenam nos celulares e ressalta que os interesses deles estão voltados para as imagens da cultura de massa. Dessa forma, é possível mais uma vez, constatar que as imagens das ‘Belas Artes’, não fazem parte do interesse dos estudantes, no que se refere a guardá-las e carregá-las no telefone celular.

A exposição dos quesitos de imagens e a forma como as professoras de Artes pensam, foram adotadas, nesse momento, para dar visibilidade ao fato de que elas têm conhecimento, interagem e até reconhecem o potencial desses arquivos como possibilidades pedagógicas. Porém, não as absorvem como recursos para suas práticas, como alternativa para estabelecer uma aproximação entre o “gosto refinado” e preferências pessoais pelo uso das imagens das belas artes, como manutenção de valores historicamente instaurados, frente ao bombardeio de imagens produzidas pela indústria midiática.

Nesse sentido, percebo a existência de conflitos entre culturas. De um lado a cultura escolar com seus discursos consolidados e, de outro, a cultura midiática, que diariamente é posta a disposição dos usuários por meio de variados dispositivos.

Tourinho e Martins (2011, p. 56) alertam sobre esta situação afirmando que:

condições e circunstâncias apontam para a necessidade de formar professores de arte preparados não apenas para analisar imagens, artefatos artísticos e tecnológicos, mas especialmente, para ajudar os alunos a compreender e desenvolver uma atitude crítica em relação à indústria da imagem e do entretenimento.

A necessidade de compreender e atender aos interesses emergentes da sociedade precisa fazer parte das metas da educação na contemporaneidade. A adoção de procedimentos metodológicos pautados na dinâmica do cotidiano merece fazer parte das escolhas dos educadores, pois, as “novas” exigências sociais apontam para a importância de estimular ou desenvolver competências para que o aluno possa aprender a lidar com tais demandas.

Fazer conexões entre variadas formas de construções culturais amplia as possibilidades de contribuir de forma crítica para a formação dos educandos, especialmente, o público infanto-juvenil, com faixa etária em processo acelerado de

desenvolvimento e heterogeneidade. O ensino das artes visuais, voltado para os jovens, precisa envolver suas peculiaridades como sujeitos sociais ativos, que historicamente produzem “vozes rebeldes” de protesto contra as coisas postas e ou impostas. Eis, em suma, algumas características que considero de extrema importância para a formação intelectual e psicossocial do sujeito.

4.2- Regularidade e inconstância nos modos dos estudantes verem e/ou serem vistos pelas imagens.

Ao analisar as imagens dos celulares dos estudantes, juntamente com as entrevistas e os registros de diário de campo, percebi a existência de dois eixos distintos que merecem ser percorridos. Um deles delineia uma *regularidade*, no sentido de apontar para uma certa homogeneidade e persistência nos modos em que as narrativas imagéticas: vídeos, fotografias, papéis de parede, animação e outros ícones se apresentam, e também, nas formas em que os colaboradores da pesquisa narram sobre elas. O outro eixo delineia uma *inconstância*, revelando uma instabilidade na maneira em que esses mesmos quesitos sobrepuseram-se.

No referente à regularidade das narrativas sobre as imagens dos celulares, foi possível constatar a persistência em armazenar arquivos advindos da cultura de massa, principalmente aqueles que fazem parte da mídia - do conjunto dos meios de comunicação social atuais, como: imprensa radiofônica, televisiva, publicação na Internet, videograma, satélite de telecomunicação, etc., ou seja, todo e qualquer suporte e difusão de informação, destinado a um grande público. São imagens que versam sobre situações cotidianas, vinculadas às vivências, preferencialmente, da cultura juvenil.

A concepção de cultura de massa empregada aqui está baseada nas prerrogativas postuladas por Néstor García Canclini (1998), em sua obra *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Para este autor, o conceito de cultura de massa está imbricado de aspectos multiculturais e desdobra-se em uma “nova” demanda que ele chamou de culturas híbridas. Depreende-se, a partir do exposto, que a cultura de massa é formada a partir da inter-relação de outras formas culturais, como cultura religiosa, popular, culta, religiosa, nacional, etc. Entende-se, neste caso, que um mesmo produto ou artefato, pode ser concebido,

lido ou interpretado de diversas maneiras, dependendo da formação socioeconômica e histórica do consumidor.

García Canclini, não compreende a cultura de massas de forma isolada, pois defende que:

o culto, o popular e o massivo não estão onde estamos habituados a encontrá-los. É necessário demolir essa divisão de três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo da cultura e averiguar se sua hibridação pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente: a história da arte e a literatura se ocupam do 'culto'; o folclore e a antropologia, consagrados ao popular; os trabalhos sobre comunicação, especializados na cultura massiva. Precisamos de ciências nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam esses pavimentos (CANCLINI, 1998, p. 19).

A fragmentação das estruturas sociais e identitárias engendradas na contemporaneidade colaboram para o desenvolvimento de culturas híbridas, que misturam elementos das culturas popular, culta e massiva em suas formações. Seguindo essa linha de raciocínio, fica difícil conceber a cultura contemporânea classificando-a de erudita, popular ou massiva. Isso ocorre porque, entre outros fatores, existe um descolecionamento²⁸ e desterritorialização²⁹ de bens simbólicos conforme os interesses se mesclam e se inter-relacionam.

Considero propício relacionar a ideia de cultura híbrida às representações culturais juvenis. Conforme explorei no primeiro capítulo desta pesquisa, as ações que movem esse público são heterogêneas, transeuntes e fortemente impregnadas pela mídia, que se alimenta da ambivalência entre a cultura popular e a culta.

Outra regularidade percebida corresponde à predominância de arquivos imagéticos, na maioria de origem midiática, relacionados às questões identitárias, que reforçam e demarcam condições de gênero, sexualidade, família, ciclo de amizade, padrões de beleza, moda, humor, estilo musical e violência na escola. Nesse ponto, a vida cotidiana desses jovens, com suas especificidades e características culturais peculiares, atua como principal mote para a escolha e a manutenção de tais arquivos.

²⁸ Termo empregado por Canclini (1998) para designar metaforicamente “o fim das coleções”. Ou seja, a impregnação de um mesmo bem cultural.

²⁹ Termo empregado por Canclini (1998) para designar a perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais.

É interessante notar que é a partir dessa regularidade e persistência, que as inconstâncias são percebidas, principalmente pelo fato haver diferença entre o que as “meninas” e os “meninos” armazenam em seus celulares.

As imagens (vídeos, fotografia, papel de parede...) comuns entre os arquivos dos colaboradores do sexo masculino são, em sua maioria, relacionados com a sexualidade, ou seja, exploram mulheres nuas ou seminuas em poses sensuais, coisas que não aparecem nos arquivos das alunas colaboradoras da pesquisa. Também, estão presentes entre a preferência só dos homens, as imagens sobre time de futebol, carros e motos.

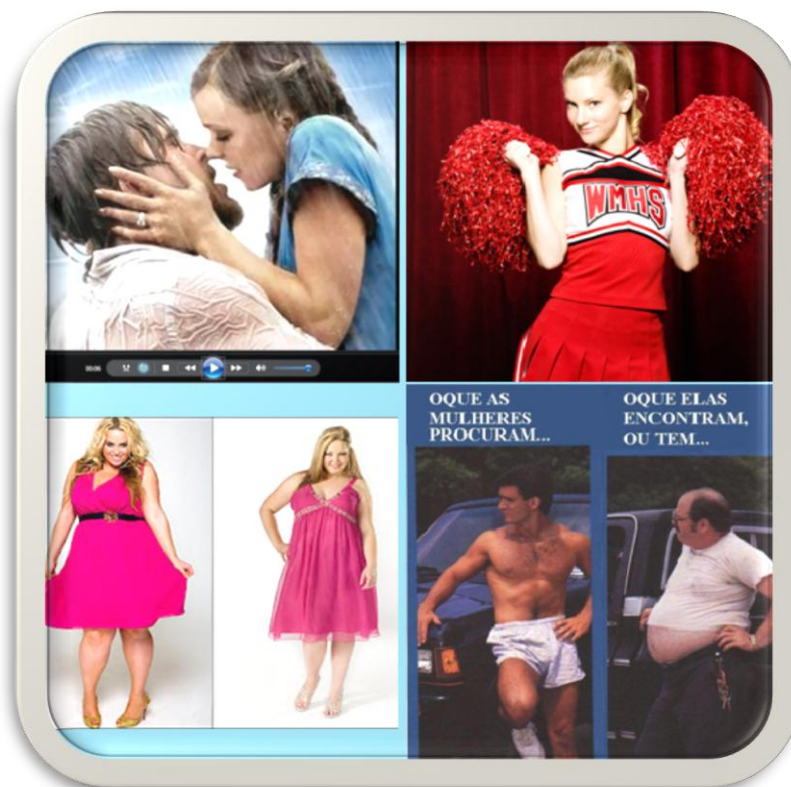
Entre os arquivos mais comuns das mulheres e que quase não apareceram entre a preferência dos homens, estão os relacionados à família, amizade, moda, mensagens de otimismo e de relacionamento amoroso. As figuras 23 e 24 caracterizam as imagens que demonstram as preferências predominantes entre os arquivos dos meninos e das meninas respectivamente.

Figura 23 – Imagens recorrentes nos celulares dos alunos colaboradores da pesquisa



Fonte: Arquivo da autora

Figura 24 – Imagens recorrentes nos celulares das alunas colaboradoras da pesquisa



Fonte: Arquivo da autora

A partir dessa analogia entre as regularidades e inconstâncias presentes nos arquivos imagéticos dos estudantes, surgiu a necessidade de selecioná-los para uma análise mais densa, seguindo padrões de interpretações que problematizassem sobre a cultura de tais imagens. Nesse caso, as imagens são consideradas “não apenas em termos do seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura” (MARTINS, 2008, p. 30).

As escolhas de padrões interpretativos que valorizem as dimensões históricas e sociais das imagens, que ultrapassem as abordagens formalistas, perceptivas e semióticas são condizentes com o viés conceitual empregado ao longo deste estudo. Opto por articulá-las com a perspectiva da educação da cultura visual porque trata a imagem “como espaço possível de experiências múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias” (MARTINS, 2008, p. 31).

Seguindo esse enfoque, é possível compreender os modos de ver e de ser visto pela imagem como construções discursivas tramadas em redes sociais pautadas em variáveis de classe, de identidade, de etnia, de faixa etária, de gênero, de costumes, de preferência sexual, de religião, entre outras, que são, muitas vezes,

formadas a partir de discursos instaurados e que, também, constroem ou reforçam ‘novos’ discursos.

Nesse âmbito interpretativo, procuro analisar como os discursos são construídos a partir das imagens e como as imagens são construídas a partir de discursos instaurados, atentando para como essa relação pode reverberar de maneira mais crítica na vida das pessoas. Para Nascimento (2011, p. 214), “o discurso, tal como as imagens, são vistos como uma prática, resultante das relações de saber e poder. As imagens, de qualquer tipo, veiculam significados porque fazem parte do processo de dispersão do discurso”.

Na ótica de Michel Foucault (2008), a articulação entre o poder, saber e verdade insere o discurso no interior de uma ‘ordem’. Ou seja, o discurso é compreendido como um conjunto de enunciados verbais, articulados como performances, como algo que desempenha um papel. Apresenta-se como prática discursiva. Os enunciados são instáveis e reconhecidos como ordens de luta e regulação. Segundo o autor:

a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (não é — não obstante um mito, de que seria necessário estabelecer a história e as funções — a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua «política geral» de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2008, p. 12, grifos do autor).

Partindo dessa ideia de articulação discursiva entre *saber/poder/verdade*, e, na abertura transmetodológica da cultura visual, foi possível pensar num processo analítico para os arquivos imagéticos dos celulares dos estudantes, que melhor explorasse as suas peculiaridades críticas.

A seleção das imagens analisadas foi abalizada pelas amostras coletadas na pesquisa de campo, que melhor sintetizam a dualidade entre *regularidade* e *inconstância* presentes nos arquivos e sobre os quais os colaboradores demonstraram maior interesse em discutir. Para dar conta de uma análise baseada na linha da compreensão crítica da cultura visual, busquei fundamentação

metodológica em Hernández (2000 e 2007) e em Franz (2003), que elaboraram linhas de pensamentos analíticos afins para compreender a relação com os artefatos visuais e suas representações.

Hernández (2000 e 2007) imprime a esse viés de análise a *crítica* como o eixo catalisador e disseminador de outras vertentes analíticas como: a semiótica, a estruturalista, a desconstrucionista, a intertextual, a hermenêutica, a discursiva... Compreende a cultura a partir do campo socioantropológico, dando ênfase ao cotidiano e as relações de poder. Os processos representativos e identitários são fatores valorizados no cerne de seus significados, em prejuízo do apego aos artefatos e aos sujeitos, isso se forem deslocado do contexto histórico e social. O autor afirma que “diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136).

Teresinha Franz (2003), também fundamentada em pressupostos deflagrados por Hernández, esquematizou uma abordagem dinâmico-analítica de imagem, mediada pela compreensão crítica de cinco âmbitos não hierárquicos, os quais estão expostos a seguir:

- ➡ *histórico-antropológico* – incide na ideia de que representações e os artefatos visuais não podem ser vistos, analisados e interpretados fora de um contexto histórico-social. Entende que aspectos históricos e antropológicos influenciam fortemente na vida contemporânea;
- ➡ *estético-artístico* – consiste na problematização das legitimações estéticas e artísticas instauradas em diferentes contextos históricos e sociais. Sendo que os questionamentos acerca destas compreensões precisam superar as ordens canônicas e restritas às Belas Artes. Nesta perspectiva, os discursos podem ser transitórios, transformados e ressignificados.
- ➡ *pedagógico* – versa sobre as possibilidades de ensino e de aprendizagem desencadeadas a partir dos artefatos e de suas representações, independentemente da sua situação educacional, quer seja formal, informal ou não formal.

- biográfico – compreende os aspectos identitários dos sujeitos envolvidos no processo de análise. Refere-se à posição crítica, autorreflexiva acerca das questões instauradas e à importância da discussão sobre a problemática para a vida individual e coletiva.
- crítico-social – trata das contribuições que a análise de artefatos e suas representações podem promover para a construção de uma consciência crítica e social dos sujeitos.

No intuito de abranger os diferentes âmbitos de compreensão, acima propostos, elenquei algumas questões flexivas para delinear, orientar e mediar de maneira direta ou indireta a análise das narrativas visuais. Os pontos elaborados são:

- Que saberes são validados pelas imagens?
- Quais saberes são produzidos na relação com as imagens?
- O saber de quem e para quem?
- Como as imagens mostram tais saberes?
- Quem são os sujeitos destacados ou excluídos na imagem?
- Quem fala ou quem está autorizado a falar?
- Como as imagens são mostradas?
- O que pode estar sendo ou não dito na imagem ou a partir dela?
- Como as imagens se relacionam com o que penso, vejo, ajo e digo?

As indagações foram formuladas partindo das ideias deflagradas por Nascimento (2011), que também se aproximam da lógica enunciada por Hernández (2011), ao defender a expansão dos rumos para se analisar artefatos e suas representações. Segundo o autor, as questões podem configurar-se em:

[...] o que você vê nesta imagem? Qual história conta esta obra? [...] O que vejo de mim nesta representação visual? O que diz esta imagem de mim? Como essa representação contribui na minha construção identitária – como modo de ver-me e ver o mundo? (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38).

Quatro narrativas visuais, dentre as amostragens, foram selecionadas para serem analisadas segundo um padrão de recorrência temática e àquelas que mais instigaram e promoveram discussões nas entrevistas com os colaboradores da

pesquisa. A primeira, o vídeo *Mega Fight. 3* e a segunda, a fotografia de autorretrato *Euuu*, representam o eixo das regularidades; a terceira, o papel de parede *Mulher Tattoo* e a quarta, também papel de parede: *Vote 2*, representam o eixo sobre as inconstâncias, porque, no conjunto das amostragens, promovem diferenças e peculiaridades entre os arquivos dos homens e das mulheres. Apesar das quatro narrativas serem exploradas separadamente, ainda assim, não são consideradas de maneira isoladas. Elas mantêm inter-relação por se caracterizarem como artefatos de interesse dos adolescentes, colaboradores da pesquisa.

Ressalto que esta análise vincula-se aos objetivos principais deste estudo, que visa saber como são as narrativas visuais (fixas e móveis) e orais que um grupo de estudantes do 9º ano da Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes, em Macapá/AP-BR, armazenam e transportam diariamente, nos seus telefones celulares e como as professoras de Arte desta mesma escola, pensam e reagem sobre tais imagens? Por isso, a importância do desdobramento analítico acerca das quatro narrativas visuais selecionadas e suas reverberações nas vozes dos estudantes e professores.

1º Eixo de Análise: Mega Fight. 3 - regada a champanhe e água benta.

Champanhe e água benta

Atitude a gente tem
 Sorte a gente tem também
 De um jeito ou de outro, pode crer que elas vêm
 Mas não só pro rolê, pra muito mais que isso
 O que elas querem é aquilo e você tá ligado nisso
 Vem, vem com tudo, me leva pro seu mundo
 Toda patricinha adora um vagabundo
 Se fui pobre não me lembro, se fui rico me roubaram
 Meu esporte predileto é o mesmo do Romário
 Não tão complicado demais
 Mas nem tão simples assim
 Não tão complicado demais
 Mas nem tão simples assim
 Minha vida é tipo um filme de Spyke Lee
 Verdadeiro, complicado, mal-humorado e violento
 Você é bonito e eu sou feio [...]
 Quem tem boca fala o que quer, só não pode ser mané
 Coração de vagabundo bate na sola do pé
 Zica tem monte, zóião da até em penca,
 Tomo banho de banheira com champanhe e água benta [...]

(Charlie Brown Jr, 2003)

Figura 25 – Cenas do vídeo *Mega Fight. 3*



Fonte: Arquivo da autora

O trecho da música: *Champanhe e água benta*, da banda de rock brasileira, Charlie Brown Jr, acima epigrafada, é a trilha sonora do vídeo: *Mega Fight. 3* (Grande luta). Esse arquivo visual estava armazenado no telefone celular, gentilmente cedido pela aluna Jujuba, colaboradora da pesquisa. O vídeo (Figura 25), de autoria desconhecida, cujas cenas foram selecionadas e manipuladas a fim de ilustrar a narrativa, tem duração de 1 minuto e 14 segundos. Apresenta baixa qualidade na resolução da imagem e som original, característica que não impede a sua compreensão. O áudio original foi editado e sobreposto por um som de ritmo forte e de compasso dinâmico. Retrata um episódio verídico de uma briga corporal entre duas adolescentes, trajando uniformes escolares diferentes. É importante ressaltar que as cenas não mostram placas ou letreiros identificando a escola. A identificação institucional só foi possível por meio dos relatos dos estudantes e porque reconheci o local como o meu ambiente de trabalho.

Apesar da briga ocorrer em frente à Escola Estadual ACP, é possível perceber que as adolescentes, protagonistas da “briga”, não são

estudantes deste estabelecimento de ensino. Isso se depreende porque uma delas usa a farda da *Escola Estadual Barão do Rio Branco* e a outra, da *Escola Estadual Azevedo Costa*, ambas localizadas nas mediações da Escola ACP.

O evento, provavelmente ocorrido durante o horário do intervalo das aulas (o recreio), conta com a presença de outros estudantes, espectadores, que se aglomeram para assistir, incentivar e filmar com câmeras de seus celulares. É possível notar que durante alguns segundos, a “briga” acontece sem a interferência de outras pessoas e, somente depois, outras adolescentes entram em cena para apartar o confronto.

Segundo a aluna que cedeu o arquivo, ela o obteve por intermédio de um colega de classe, via o sistema *Bluetooth*, trocado entre celulares. Jujuba relatou que não estava presente no dia deste episódio, mas ressaltou que situações como a do vídeo são muito comuns de acontecer no dia-a-dia da escola. No diálogo abaixo a colaboradora explica como geralmente, as “brigas” acontecem.

Clícia: *Foi você quem fez essa filmagem? Fale sobre esse episódio?*

Jujuba: *Não, não. Esse vídeo foi um colega lá da turma que tava passando para os outros e eu pedi pra ele passar para mim também.*

Clícia: *Passando... Como assim?*

Jujuba: *Ah... Por Bluetooth professora. A senhora sabe né? Eu não estava na hora dessa briga. Aconteceu à tarde e eu estudo de manhã. É que a gente fica passando as coisas interessantes. Essas coisas acontecem direto. De manhã também acontece, mas a tarde as brigas rolam mais.*

Clícia: *Você poderia explicar melhor? Achei importante saber.*

Jujuba: *A senhora já deve ter visto isso também. Às vezes, alunos de outras escolas ficam aí na frente. E, às vezes, é só pra brigar. Já vi mais briga de meninas por causa de namorado. A senhora sabe como é. (Risos). Isso é muito comum. Às vezes, é só pra zoar... Brincar. A senhora sabe como é. Coisas de adolescente. (Risos). Muitas vezes, são os colegas que ficam mandando elas brigarem. Só pra ver a briga e filmar. Só de brincadeira.*

Clícia: *Então a briga do vídeo era só uma brincadeira?*

Jujuba: *Não, não. Essa aí foi de verdade. Por isso que todo mundo tem nos celulares. Eu conheço essas meninas. Uma é lá do Azevedo e a outra é aí do Barão. Elas vêm pra cá por causa dos meninos. A senhora sabe né. (Risos). Tipo assim... elas querem ficar com os meninos daqui. É Isso.*

É interessante notar que o vídeo *Mega Fight. 3*, também, faz parte dos arquivos coletados em campo com o aluno colaborador Carlos, assim como detectei a existência de outro vídeo, intitulado: *Carol vs Talita* (figura 26), retratando “briga” entre duas adolescentes, trajando uniformes escolares, entre seus arquivos.

Figura 26 – Cenas do vídeo *Carol vs Talita* – Arquivo cedido pelo aluno colaborador Carlos



Fonte: Arquivo da autora

Segundo Carlos, a preferência por arquivos desse tipo deve-se ao fato de se conhecer as adolescentes protagonistas dos vídeos e por ser algo que todos os seus colegas de turma e outros amigos gostam de ver. Ele afirma já ter filmado cenas de brigas com seu telefone celular e, também, ter trocado com outras pessoas por *Bluetooth*, ou ter baixado diretamente da Internet vários arquivos dessa natureza.

Ao levar a discussão sobre esse assunto para o grupo focal, formado por estudantes, pude constatar que a temática obteve grande interesse por parte dos integrantes. A discussão abaixo explicita a repercussão do debate.

Clícia: *Comentem sobre essas preferências.*

Logan: *O vídeo da briga das alunas, aquele tipo todo mundo tem.*

Pan: *É verdade porque eu mesma já gravei uma vez. Foi ano passado. Os meninos da escola, da sala... Eles ficaram mandando elas brigarem só pra gente gravar. E elas... Assim... Chegaram às vias de fato mesmo. Foi engraçado. Mas, depois eu apaguei.*

Janinha: *Muitos fazem isso só pra zoar mesmo... Só pra se divertir mesmo. Botam música e publicam na internet. Só pra brincar mesmo.*

Logan: *É... É legal! (Risos). Não é que eu goste de briga, mas, é engraçado ver as meninas brigando. O vídeo fica engraçado quando é publicado.*

A persistência do interesse dos adolescentes por fotos e vídeos envolvendo o cotidiano escolar e, principalmente, episódios de violência ocorridos nesse contexto, chamou minha atenção e me levou a pensar e refletir acerca de tal preferência.

Acontecimentos como estes estão associados às peculiaridades histórico-sociais que envolvem as culturas juvenis. Por isto, não é possível, dentro de uma abordagem crítico social, não considerar que, apesar da variação de faixa etária, ser jovem é transitar entre a dicotomia da construção de identidade e de projetos de vida. A construção da identidade não ocorre de maneira estanque e desvinculada do meio em que se vive. Da mesma forma, criar expectativa ou projetar o futuro não é tarefa alheia ao que se vivência cotidianamente. Seus gostos, suas maneiras de pensar e agir são mirados, tomados como exemplo ou não, outros projetos de vida.

Em consonância com o exposto, Novaes (2007, p. 08) afirma que:

a juventude é como um espelho retrovisor da sociedade. Mais do que comparar gerações é necessário comparar as sociedades que vivem os jovens de diferentes gerações. Ou seja, em cada tempo e lugar, fatores históricos, estruturais e conjunturais determinam as vulnerabilidades e as potencialidades das juventudes. Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita.

Refletir sobre as motivações e interesses que levam os jovens a fazerem escolhas de comportamentos e atitudes; requer uma contextualização de cada ação e integrá-la a um âmbito de ordem sistêmica e conjuntural da sociedade. No que diz respeito aos fatores que podem influenciar no comportamento dos jovens, aponto os altos índices de violência aos quais vivenciam diariamente.

Os dados do estudo *Mapa da Violência 2012 - Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil*³⁰, coordenado pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, do Instituto Sangari, de São Paulo, mostram que, em 2010, o Amapá foi o 5º estado mais violento do país, com uma taxa de assassinatos de 38,7 por 100 mil habitantes. A pesquisa, em um seguimento voltado especificamente para o público infanto-juvenil, revelou que os números de homicídios de crianças e adolescentes de um a 19 anos de idade, no estado do Amapá, em 2009, foram de 42 casos e, em 2010, foram de 65. Aponta, também, que no Brasil, em 2011, os índices de atendimentos

³⁰ Pesquisas disponíveis em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012.php>>. Acesso em: 25 out. 2012.

desse público de zero a 19 anos, por violência, segundo o local de ocorrência e faixa etária das vítimas, foram de 63,1% na residência, 4,7% na escola, 1,9% no bar, 18,1% na via pública e 12,2% em outros.

A análise destes dados exhibe a situação de risco que crianças e adolescentes vivem de maneira direta ou indireta. Independentemente de localização geográfica e condição econômico-social. A violência é uma das principais causas de desestabilidade psicológica que aflige os jovens. É interessante notar o fascínio que as situações de risco exercem sobre esse público, tornando-o alvo fácil de envolvimento. Falo com a propriedade de quem conhece a realidade dos adolescentes, colaboradores da pesquisa, porque também é a minha como profissional, servidora do sistema educacional da esfera pública.

Os fatores econômicos e sociais têm forte influência nas escolhas, comportamentos e atitudes dos jovens. A constatação de que a violência começa dentro de casa e se alastra para as outras situações da vida, só reforça a ideia de que a identidade juvenil é ‘líquida’ e construída todos os dias, mas, que também segue padrões de existência e de pertencimento, mesmo parecendo desconexos. Para compreender essa dinâmica é importante ter consciência que:

[...] o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (BAUMAN, 2005, p. 17, grifos do autor).

As motivações que desencadeiam nos jovens vontades, escolhas e interesses de fazer parte deste ou daquele grupo, tribo ou gangue, são todos os dias negociáveis e revogáveis, ou seja, não é necessariamente uma condição sem alternativa. No entanto, os embargos da vida como: ser menor de idade, dever satisfação aos adultos, depender economicamente destes, e ainda assim, fazer parte, ser incluído e aceito pelos ‘iguais’ (outros jovens), não são tarefas fáceis de lidar. Ao contrário, muitas vezes, tornam-se o “bicho papão” da condição juvenil na adolescência. As escolhas, nessa fase da vida, são frequentemente guiadas por projeções pessoais no outro ou em um grupo, não simplesmente como ‘válvula de escape’, mas, por questão de desejo e amadurecimento para a vida adulta.

A figura 27, frame do vídeo *Mega Fight. 3*, retrata o momento em que três jovens, do sexo masculino, trajando o mesmo uniforme escolar de uma das adolescentes protagonistas da briga, são flagrados filmando a cena, provavelmente, com a câmera de seus telefones celulares.

A atitude deflagrada por estes jovens, associado o fato de o episódio atrair a atenção ou ser provocado e excitado pelos espectadores, são exemplos de como a espetacularização da vida pública e das mazelas sociais, como a violência e a conduta antiética, são muitas vezes, banalizadas e vistas como mais uma

Figura 27 – Cena/destaque do vídeo *Mega Fight*



Fonte: Arquivo da autora

possibilidade de 'curtição'. Porém, o fenômeno da espetacularização da vida pública e a banalização dos problemas sociais não são próprios da condição juvenil. Ao contrário, atinge todas as esferas geracionais porque fazem parte do conjunto dos discursos que se encontram posicionados em determinados momentos históricos, políticos, econômicos e operam governos, subjetividades e processos de sujeição (FOUCAULT, 2008).

Nessa miragem, a juventude vista como uma construção social reflete o que emana da sociedade.

Carla Andrade (2007), em sua tese de doutorado, na área da antropologia social, intitulada *Entre gangues e galeras: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal*, aborda o tema da violência juvenil, não apenas pelos vieses das causas e consequências. A pesquisa busca delinear os valores culturais que estão na base do seu exercício e situar a violência dentro do sistema de relações sociais dos jovens. Percebe a relação dos jovens com o mundo, seus valores, suas representações de si e do outro, visando compreender os significados que eles próprios dão as suas experiências e práticas cotidianas.

De acordo com a essa autora, existe uma tênue diferença conceitual entre os termos *gangues* e *galeras*, principalmente, a partir de qual discurso se analisa. Se analisado a partir do discurso comum, os termos tendem a cair numa visão

estereotipada e pejorativa. As *galeras* são vistas como turmas de amigos que geralmente se reúnem com um propósito lúdico, diferentemente de como as *gangles* são prescritas. A mídia fortalece a ideia de vulgarização do termo gangle associando-a a atos arruaceiros e violentos. De forma estereotipada,

uma turma de jovens reunida se transforma numa gangle, o jovem de boné e bermudas largas passa a ser membro de uma gangle, a troca de insultos entre adolescentes na porta da escola se transmuta em desafio entre gangles rivais. A violência das gangles é sempre apresentada com relatos exagerados, apimentados, tingidos de bastante sangue (ANDRADE, 2007, p. 122).

Os limites entre uma coisa e outra se difere pela força e dramaticidade aplicada a uma existência circunstancial. Distante dos padrões normativos da sociedade, um jovem poderia sair para curtir com sua galera e mais tarde, reunir os “companheiros para enfrentar outra galera ou ‘fazer uma fita’, transformando-se em integrante de uma gangle. No dia seguinte iria à escola, sairia com a galera para se divertir e voltaria para casa onde desfrutaria do convívio familiar” (ANDRADE, 2007, p. 125, grifos da autora). Essa situação reforça a dificuldade de englobar todas as formas de *ver e ser visto*, apenas pela ótica do senso comum.

Para os jovens, em especial, os adolescentes, existem incongruências entre as “lições de moral” previstas e ensinadas pelos adultos e suas reais ações na sociedade. Durante a entrevista focalizada com os estudantes colaboradores da pesquisa, uma aluna enfatizou essas contradições dizendo:

Pan: *O jovem vai muito pela curiosidade. A gente tem curiosidade de ver e fazer as coisas. Os pais, os adultos fazem e não querem que o jovem faça também. Tem muito adulto fazendo coisa errada por aí.*

Ao aproximar a fala desta aluna, ao contexto onde o vídeo *Mega Fight. 3* foi filmado, ou seja, na via pública, calçada da Escola ACP, provavelmente no horário do recreio, percebo e confirmo a ideia da existência de um grande deslocamento entre os discursos engendrados pelas organizações – família, escola, igreja..., gestoras da “ordem” e da “moral” – e as práticas culturais dos jovens. Conforme demonstra o vídeo, os adolescentes saem de dentro da escola (órgão regulador) e vão para frente desta, (des)praticar e negligenciar as normas que acabaram de

‘aprender’, mais precisamente, ensinadas por professores, também, disciplinados por suas disciplinas curriculares.

Concordo com Forquin (1993), ao considerar que a transmissão ou a mediação dos saberes entre as gerações no contexto escolar, ocorre de maneira conflituosa, principalmente, quando o conhecimento é restrito a conteúdos impostos de maneira dissociada da realidade de quem aprende e de quem ensina. Nessa ótica, não existe sentido na relação de ensino e aprendizagem uma vez que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos” (FORQUIN, 1993, p. 09). Ainda assim, existiria a dúvida se ensinar de um determinado modo, não poderia ser melhor compreendido se fosse transmitido ou mediado de outra forma ou sobre outra miragem.

A figura 28 é uma das séries de fotografias de autorretrato arquivadas nos celulares dos estudantes colaboradores da pesquisa. Selecionei esta em especial, por sua riqueza de detalhes.

Figura 28 – Euuu, fotografia de autorretrato – Arquivo cedido por uma aluna colaboradora



Fonte: Arquivo da autora

A imagem acima é constituída por quatro fotografias diferentes, mas que mantém o mesmo padrão temático. As imagens foram feitas na intimidade do quarto da adolescente, onde a mesma, se fotografa em quatro poses distintas, utilizando a câmera do seu telefone celular.

Analisando as fotografias isoladamente, no sentido horário, a primeira, retrata a adolescente em cena casual, deitada de bruços na cama, com as pernas flexionadas, apoiada nos dois cotovelos, onde uma das mãos é levada a boca, simulando um gesto inusitado de surpresa e a outra, segura o celular direcionando o foco para um espelho a sua frente. A segunda cena mostra a adolescente sentada na cama, abraçada a um ursinho de pelúcia e com um leve sorriso nos lábios. Na terceira cena a garota, também, aparece sentada na cama, mas sem a presença do urso de pelúcia. Já na quarta cena, ela posiciona-se de pé em frente ao espelho, ao lado da cama. Nas três primeiras fotos, é possível vê que o espelho usado para refletir a imagem da adolescente, é parte de uma cômoda que possui uma bancada onde objetos pessoais como escova de cabelos e outros acessórios são organizados.

Ao ter sido indagada sobre a imagem acima descrita, a colaboradora da pesquisa explana alguns pontos que ajudam a compreender a poética da composição fotográfica desde a concepção até a sua arte-final.

Ah... Essa foto fui eu mesma que fiz lá em casa com o meu telefone. Tipo assim... É uma brincadeira que a gente faz pra fazer nossas fotos. Nessa aí, eu tirei varias fotos com o meu celular e depois fui escolhendo as que eram mais legais pra montar essa. Isso eu fiz com um aplicativo do próprio telefone. Aí, eu fui colocando esses desenhinhos... Escrevendo na foto e, também, pode colocar moldura... Essas coisas. Eu faço isso na imagem depois uso como papel de parede. Essas coisas.

A fotografia de autorretrato é o registro fotográfico que um indivíduo faz de si próprio. “Representa o que ele imagina, deseja ou idealiza ser. Constitui-se de um discurso feito na primeira pessoa, de uma autobiografia visual. [...] Revela um olhar voltado sobre si mesmo, reflexivo” (PESSOA, 2006, p. 01). Esta definição, vinculada a análise da imagem (figura 28), enquadrada sob o viés da persistência temática presente nos arquivos imagéticos dos estudantes, leva-me à constatação da importância que o adolescente (homem ou mulher) dá a sua imagem.

A fase transitória entre a infância e a vida adulta acarreta transformações de ordens biopsíquicas e emocionais de forma que, questões relativas à autoimagem e autoestima ganham grande notoriedade na adolescência.

O si mesmo, o autoconceito e autoimagem sempre estiveram presentes em estudos científicos de diversas áreas do conhecimento. As ideias de Garcia Del Cura (2001) abarcam a autoimagem e autoestima como conjuntos de atitudes conscientes ou não, tomadas pelo indivíduo, num exercício perceptivo e avaliativo de si próprio que assumem características positivas ou negativas na interação social. O autor faz referência a questões que circunscrevem esse exercício dinâmico como: segurança e confiança em si mesmo, procura da felicidade, reconhecimento de qualidades e defeitos, sentimentos de superioridade ou inferioridade, limitações e possibilidades, fracasso, vitória, introspecção, expansão e criticidade.

As fotografias de autorretratos armazenadas nos celulares dos estudantes colaboradores da pesquisa denotam questões relacionadas à identidade e a subjetividade como duas demandas estreitamente relacionadas e autodependentes. Ou seja, a prática de se autofotografar é constituída de subjetividades que constroem e reconstroem identidades.

Pessoa (2006, p. 02) afirma que o autorretrato faz do “corpo um corpo objeto, oferecendo-o como um objeto ao olhar. Dessa forma, posso afirmar que sou um sujeito real que se constrói como objeto ideal, pleno em sua autoconsciência, num movimento de pôr-se a si mesmo.” Nesse sentido, a suposta realidade captada pelas lentes de uma máquina fotográfica passa a ser suplantada por uma realidade forjada ou idealizada. Principalmente quando essa realidade é passível de transformação na sua estrutura física ou virtual como é o caso das imagens manipuladas pelos estudantes utilizando os recursos de computadores transeuntes como é o caso do celular.

Essa abordagem desencadeia outra questão relativa ao protagonismo juvenil no que tange os processos de produção de imagens utilizando, também, o aparelho de telefones celulares como pode ser observado na figura 29, que se trata de um vídeo com duração de 12 segundos, onde dois alunos simulam uma cena de luta entre si, dentro de uma sala de aula da Escola ACP. Sendo que, durante o processo cinemático do acontecimento, uma terceira pessoa desliga a luz do espaço encenado e após alguns segundos, reacende e apaga novamente, atribuindo ao vídeo um efeito especial fictício.

Figura 29 – Cenas do vídeo Apagão. Arquivo cedido por uma aluna colaboradora, 2012



Fonte: Arquivo da autora

O protagonismo é atribuído a essa ação como algo que dá ao adolescente a possibilidade de ser agente construtor de sua própria história. Interferindo e transformando o seu cotidiano de forma lúdica e educativa. Pois, na relação diária com outras pessoas e com as mídias digitais, esta possibilidade se torna cada vez mais possível.

2º eixo de Análise: “Coisa de menino” e “coisa de menina.” Será?

[...] Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando. – Que é isso? Espantava-se seu Setúbal. – O que foi que aconteceu?
– Foi o Carlão! Foi o besta do Carlão! Me pegou na esquina. Choramina Pedro.
Seu Setúbal ficava furioso: – E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!
Pedrinho desapontava: – Eu estou chorando é de raiva! É de ódio!
Joana se metia: – Homem é assim mesmo! Quando a gente chora é porque é mole, é boba, é covarde. Agora, homem quando chora é de ódio...
Pedro ficava furioso, queria bater na irmã [...] (ROCHA, 2002, p.5-7).³¹

A autora Ruth Rocha em seu livro infantil *Faca sem ponta e galinha sem pé*, aborda o tema da diferença entre os gêneros masculino e feminino por uma linha tênue e sem uma demarcação rígida, deixando sempre dúvidas se as “coisas” dos meninos são práticas exclusivas deste gênero ou, se vistos ou analisados de outra forma, poderiam, também, ser desempenhadas pelas meninas e vice-versa.

Deslocando a narrativa criada por Ruth Rocha para o imaginário infanto-juvenil, mais precisamente para as diferenças e semelhanças que regulam e

³¹ ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta galinha sem pé*. São Paulo: Ed. Ática, Ed. 7ª, 2002.

constroem suas identidades, é possível perceber que a herança cultural desagrega e demarca fortemente as posições sociais dos sujeitos.

O segundo eixo de análise faz um paralelo entre as diferenças predominantes nos arquivos dos “meninos” e das “meninas”, ou seja, dentre o material coletado com os estudantes na pesquisa de campo, as imagens recorrentes nos celulares dos homens que se diferem das encontradas nos telefones das mulheres. Dentre os arquivos (vídeos, fotos, papel de parede...) coletados com os meninos, e especialmente os mais recorrentes, estão os que apresentam teor sensual e apelo sexual. A imagem (figura 30), arquivada com o título *Mulher-tattoo* é um exemplo disso e foi escolhida para servir de referência para exemplificar essa abordagem.

Figura 30 - Mulher-Tattoo, arquivo de celular cedido por um estudante, colaborador da pesquisa.



Fonte: Arquivo da autora

O arquivo de celular *Mulher-Tattoo*, foi gentilmente cedido para esta pesquisa pelo aluno colaborador Brow. Trata-se de um papel de parede, também conhecido como papel de fundo de tela, plano de fundo ou *vallpaper*, que consiste em uma imagem com resolução apropriada para ser colocada sob a área de trabalho de equipamentos como computadores e telefones celulares. Tem a função de ilustrar e personalizar a tela principal do dispositivo.

A imagem é uma fotografia digital que retrata uma mulher jovem, de pele branca, nua, em pose sensual, que possui o corpo quase todo tatuado, usando sapatos do tipo *Scarpin*, vermelhos, envernizado e saltos altos. É presumível inferir que a modelo posou para a fotografia no ambiente interno de uma casa ou um apartamento de luxo, pela aparência requintada do local, mais precisamente, na área de um corredor de acesso para outros cômodos, pois é possível perceber a existência de duas portas ou passagens.

A posição em que a modelo foi retratada chama a atenção porque ela está deitada sobre o piso, com o corpo arqueado no formato de um “C”, com as nádegas encostadas na parede e as pernas levemente flexionadas, apontando para cima. Apesar de estar nua, retratada de perfil, o contorno do corpo não deixa seus órgãos genitais explícitos. Ela usa as mãos para cobrir os seios, mas não demonstra constrangimento na cena e, sim, sensualidade, principalmente, por sua expressão fisionômica evidenciada pelos lábios pintados de vermelho, a boca levemente aberta e os olhos fechados dando a impressão de se encontrar em estado de êxtase.

Em entrevista, Brow, aluno que cedeu o arquivo, confirmou que a imagem da *Mulher-Tattoo* foi repassada por outro colega, também, via *Bluetooth*. Brow presume que a foto tenha sido baixada da Internet. Ele disse que achou legal o fato da modelo ter o corpo todo tatuado porque, também, tinha vontade de fazer uma tatuagem quando fosse adulto. Ao ser indagado sobre a nudez da modelo, ficou meio encabulado, mas respondeu que isso era “coisa de homem”.

Culturalmente os estereótipos e os rótulos fazem parte das relações sociais. Atuam na esfera dos relacionamentos como representações distorcidas das identidades sociais, subdividindo-se em classes, gêneros, sexualidades, raças, etnias, nacionalidades... Essas subdivisões muitas vezes são carregadas de preconceitos que legitimam e formulam modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, moral ou imoral, feio ou bonito, bem-sucedido ou fracassado, isso ou aquilo.

Isso está em consonância com o que afirma Kathryn Woodward (2000, p. 17-18):

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. Por exemplo, a narrativa das telenovelas e a semiótica da publicidade ajudam a construir certas identidades de gênero.

Desta maneira, os diferentes significados produzidos pelas representações influenciam e passam a dar sentido à forma de ser, agir e pensar dos sujeitos. Ao reafirmar sua masculinidade, por meio da frase: “É coisa de homem”, Brow expressa a sua condição forjada em discursos que o torna agente de um assujeitamento histórico, psíquico e social.

Durante a reunião do grupo focal, realizada com os estudantes, ao exibir as imagens de teor sensual e erótico, gentilmente cedidas pelo grupo, como o arquivo da Mulher-Tattoo, percebi que os meninos reagiram automaticamente com risos, olhares e cutucadas entre si. E apesar de demonstrarem constrangimento, ainda assim, pude ouvir um leve assovio configurando que gostaram do que viram. A atenção das meninas foi direcionada para os meninos como se esperassem que eles dissessem algo sobre o assunto. Quando indaguei o grupo sobre o tema, todos ficaram se olhando esperando que alguém se manifestasse. De maneira retraída, Carlos iniciou o diálogo:

Carlos: Essa imagem não é minha não! (Risos).

Logan: Nem minha. (Risos).

Janinha: Gente, agora não é de ninguém! Tipo assim, ninguém tá perguntando de quem é. É só pra falar, não é professora?

Clícia: Janinha tem razão. Não interessa para gente de quem sejam as imagens. O importante é saber o que vocês pensam sobre elas. Ok?

Brow: A gente gosta disso aí professora! (Risos).

Todos riem.

Clícia: Como assim? Você pode explicar?

Brow: Não, não! (Risos).

Jujuba: Eles têm vergonha de falar, mas sabem muito bem porque gostam. (Risos).

Clícia: Ok. Então, falem sobre as imagens.

Pan: Professora, eles gostam dessas imagens porque são homens. Eles veem as mulheres assim. Igual todo homem.

Carlos: Também não é assim como a Pan tá falando. Não é que a gente só vê assim, não! Tipo... Isso é coisa de adolescente. Só uma coisa assim. Quase todo mundo gosta, é só isso.

Clícia: Como vocês encaram a questão da sexualidade? Será que existe diferença na forma que homens e mulheres pensam?

Alguns respondem: Sim!

Pan: Tem sim. Muita diferença.

Bia: Verdade professora!

Clícia: Gostaria de saber o que a Bia pensa. Pode ser Bia?

Bia: (Riso tímido e gestos de negação) Sem comentários professora, sem comentários!

Logan: Parece que é só a gente que faz tudo. Também não é assim. (voz impaciente).

Jujuba: Olha só... A gente, também, tem curiosidade de saber, de ver sobre esse assunto, mas os meninos podem se expressar mais. Porque não fica feio. As pessoas vão achar... Tipo assim... Vão achar feio se uma menina tiver, mas se for um menino não. Entendeu?

Brow: Nada a ver... Agora, só os meninos são assim... Mauzinhos! (Voz impaciente).

Clícia: Como assim? Quer dizer que as meninas são “boazinhas” e os meninos “mauzinhos”? O que vocês acham?

Coro: Não, não! Não é bem assim. (Vozes de dois ou três alunos).

Janinha: Tipo assim... Também tem menina que gosta de ter tipo assim... Esses vídeos pornográficos sim. Que gosta de falar sobre sexo sim.

Pan: Eu acho que as meninas, a mulher tem uma concepção mais calma sobre o assunto, só isso. Mas, também tem curiosidade sim.

Carlos: Já vi as meninas, também, com essa coisa. Só que é mais leve. Mas, não é coisa só de menino não. Mesmo porque já aconteceu isso comigo... As meninas queriam ver as coisas do meu celular também.

Clícia: Que coisas?

Carlos: Vídeos e fotos ora! (Voz enfática).

Pan: Eu acho que existem umas meninas com uma vontade maior de ver essas coisas e outras não.

Carlos: Não é bem assim. Não existe essa coisa de maior ou menor não. As meninas, também, têm o mesmo interesse sim. Às vezes, elas só têm vergonha, só isso.

Jujuba: Elas guardam mais, é isso. Só falam com as amigas.

Coro: É... É isso aí! (Vozes de dois ou três alunos).

Brow: Concordo plenamente! (Risos).

Todos riem.

O diálogo acima é um recorte de uma longa conversa sobre o tema. Estimulei e deixei que falassem porque senti o grande interesse pelo tema por parte dos colaboradores. Percebi que as imagens serviram de mote para a expansão e externalização dos seus pontos de vista, situação que considero de extrema importância para a compreensão de seus comportamentos e modos de pensar sobre sexualidade e posições de gênero instituídas a partir da compartimentalização do sujeito social.

Nas perspectivas dos estudos pós-estruturalistas, o conceito de gênero evidência o caráter histórico-sociológico da construção de significados sobre masculinidade e feminilidade para além das configurações biológicas e diferenças sexuais; enfatiza a abordagem crítica sobre os processos identitários, suas tecnologias de sujeição e deslocamentos entre o que é ser homem ou mulher segundo padrões de uma heterossexualidade compulsória instituída culturalmente; e, promove a diversidade analítica dos processos de subjetivação nos domínios do desejo e da sexualidade até então pouco abordadas como objetos de estudo.

De maneira que, ao aproximar as premissas pós-estruturais deste eixo de análise é imprescindível evidenciar diferentes possibilidades de abordagem e importantes questionamentos a se pensar como: *Por que os adolescentes confundem sexualidade com sexo? De que maneira a sexualidade pode ser expressa? Que sentimentos podem estar envolvidos na expressão da sexualidade? O que se entende por sexualidade, sensualidade, erotismo e pornografia? Como os estereótipos são adquiridos? Por que muitas vezes as aparências enganam? Os estereótipos influenciam no comportamento e nos sentimentos das pessoas? De que maneira? Tudo o que parece ser é? E o que é parece ser?*

São tantas indagações. Porque tanta vontade de saber? O homem torna-se presa da curiosidade sobre o sexo. Desde muito cedo é enquadrado em regras e tradições culturais que o assujeitam a ser, pensar e agir, mas, ainda assim questiona e forma discursos a respeito. Busca saber para controlar ou liberar vontades.

Foucault (2005a, p. 88.), em sua obra *História da sexualidade 1: vontade de saber*, afirma que “analisar a formação de um certo tipo de saber sobre sexo, não tem termos de repressão ou de lei, mas em termos de *poder*”. Elabora uma nova hipótese para se enxergar a sexualidade humana. Enfatiza que a sexualidade é socialmente construída e, assim como a hipótese da repressão, é uma explicação que funciona, pois cada um acolhe a verdade que lhe convém. O autor fala de um

poder imanente como uma complexa estratégia social de manutenção de discursos e delinea quatro regras metodológicas para se analisar a sexualidade e suas correlações de força.

A *regra de imanência* enfatiza que o saber está vinculado às relações de poder e compreende o conhecimento científico sobre a sexualidade como sendo um processo histórico-cultural marcado por rupturas. A *regra das variações contínuas* ressalta que não importa investigar a ordem de quem detém o poder de forma isolada ou quem tem o direito de saber ou é privado deste, mas sim, os esquemas que as correlações de poder provocam por meio do seu próprio jogo e suas matrizes de transformações.

A *regra do duplo condicionamento* reforça que os focos locais de poder (micropoderes) são condicionados por estratégias globais (macropoderes) e vice-versa, apoiando-se mutuamente. Ocorrendo uma inter-relação entre aspectos estratégicos (gerais) e táticos (específicos) na efetivação do poder. A *regra da polivalência tática dos discursos* ressalva que “o discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços [...]” (FOUCAULT, 2005a, p. 96). Ou seja, não há discurso excluído e/ou dominante, mas uma pluralidade de versões, que se inserem em estratégias diversas. O discurso veicula, produz e articula relações de saber e de poder.

Em sua análise, Foucault elucida que a partir do século XVIII, quatro conjuntos estratégicos (macropoderes) de discursos sobrepuseram-se e seus reflexos perduram aliados a outros na contemporaneidade com rupturas e transformações sobre a sexualidade. O discurso da *histerização do corpo da mulher*, referindo-se a saturação sexual do corpo da mulher em virtude de possíveis patologias, apregoando a imagem da “mulher nervosa”, apontando o estreito lugar social conferido a ela, dedicada à família e amparada pela medicalização; da *pedagogização do sexo da criança*, aludindo-se a constituição de um saber/discurso sobre o sexo usado estrategicamente na educação das crianças sob a justificativa de uma tendência nata e limiar a uma atividade sexual tida como inadequada, referindo-se a masturbação como prejudicial à saúde física, moral, individual e coletiva; da *socialização das condutas de procriação*, associando a questões econômicas, políticas e médicas de controle de natalidade para o bem social; e da

psiquiatrização do prazer perverso, condizente a análise, normalização de condutas e técnicas corretivas no caso de anomalias sexuais vistas como tendências perversas.

De forma que, entram e cena e ganham visibilidades os personagens caracterizados como:

“a mulher nervosa, a esposa frígida, a mãe indiferente ou assediada por obsessões homicidas, o marido impotente, sádico, perverso, a moça histérica ou neurastênica, a criança precoce e já esgotada, o jovem homossexual que recusa o casamento ou menospreza sua própria mulher. [...] Nasce então, uma demanda incessante a partir da família [...] presa na cilada desse dispositivo de sexualidade que sobre ela investira de fora, que contribuíra para solidificá-la em sua forma moderna, lança aos médicos, aos pedagogos, aos psiquiatras, aos padres e também aos pastores, a todos os ‘especialistas’ possíveis, o longo lamento de seu sofrimento sexual” (FOUCAULT, 2005a, p. 104, grifos do autor).

Analisar o dispositivo da sexualidade na contemporaneidade consiste em considerar o seu percurso histórico e sua constituição como difusor e catalisador das relações de saber e poder incutidas na sua magnitude. Atitudes, tradições e comportamentos continuam reverberando na atualidade. Desde muito cedo, meninos e meninas são educados sexualmente a partir de “verdades” instituídas em nome de uma ordem possível de governabilidade. E apesar da proliferação de “novas” demandas ou velhos problemas ressignificados, ainda assim, prevalecem padrões de conduta que ensinam a ser, agir e pensar de uma forma e não de outra a fim de manter a hegemonia discursiva.

No entanto, ao considerar as inquietações presentes nos enunciados das entrevistas com os estudantes, colaboradores da pesquisa, percebo a impossibilidade de enquadrar os problemas e as aflições geradas por suas condições identitárias ou estereotipadas cabíveis ao universo adolescente como situações comuns e iguais para todos. Ao contrário disso, os conflitos gerados durante a roda de conversa com os estudantes colaboradores, ressaltam a importância de se analisar as heterogeneidades inerentes aos agrupamentos juvenis.

Ao se referir à imagem da *Mulher-Tattoo* (figura 30), Brow, colaborador da pesquisa, enfatizou admirar a beleza da modelo nua, com o corpo todo tatuado e em pose sensual. A mulher fotografada representa um padrão de beleza que lhe agrada.

Ao questionar o grupo, formado por meninas e meninos, sobre as suas preferências e padrões de beleza, foi possível constatar que o padrão estético admirado por Brow, também agradava aos outros meninos, e, apesar das meninas demonstrarem concordância a esse gosto, ainda assim, ressaltaram a diferença entre o que elas admiram e admitem como postura moral da beleza da mulher. Em suma, refutaram a necessidade da superexposição do corpo.

Tais constatações aludem e reforçam as estratégias discursivas das relações de saber e poder disseminadas pelo dispositivo da sexualidade teorizada por Michel de Foucault (2005a). Demonstram a persistência de um discurso de ordem e de regulação que dita postura e a maneira como homens e mulheres devem se comportar socialmente. Os adolescentes são submetidos a discursos que produzem saberes, dos quais precisam se apropriar para ingressar na vida adulta e, por consequência, também, se transformam em agentes disseminadores de tais enunciados. Os adolescentes põem em prática as relações de saber e poder de forma que estas se mantêm, não somente como repressão e negação, mas, também, como produtoras de prazer e de contemplação.

Outro ponto importante de análise, também, teorizado por Foucault (2003 e 2005b) e cabível a esta discussão, trata-se da busca da gênese do “homem e do desejo”, com vontades e interesses próprios. Diz respeito às relações que o adolescente faz consigo mesmo, pensa sobre si e pratica sobre si, que o constituem como um sujeito ético. O agenciar a si é uma premissa para se falar em subjetividade, não conduzir-se no sentido de controlar apenas, mas sim, de se constituir como sujeito, de produzir a si. Nesse sentido, o próprio autor propõe:

analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser [...] a exercer, sobre eles mesmos e sobre os outros, uma hermenêutica do desejo [...] (FOUCAULT, 2003, p.11).

O pensamento de Foucault ajuda a esboçar algumas situações em que o adolescente é posto como produtor de significação e agente passível e ou ativo das relações de saber e poder. O sujeito se materializa em modelo, em identidade padrão aceitável, mas também, pode insubordinar-se como estratégia de resistência a tais modelos de subjetivação impostos. Sua insubordinação e resistência

provocam rupturas em normas que o assujeitam a uma homogeneidade compulsória.

Taticamente, a condição do sujeito adolescente, período transitório da vida, já lhe confere uma demanda de liberdade, mesmo que esta seja vigiada. Essa vontade de liberdade configurada no desejo de saber mais sobre sua(s) sexualidade(s) para aprender a lidar com ela(s) foram marcas insistentemente presentes nas falas, silêncios, expressões corporais e comportamentos dos estudantes colaboradores da pesquisa.

Carolina Dubeux (1998), em sua dissertação de mestrado intitulada *Quando o assunto é sexo: um estudo geracional a respeito da transmissão de valores sobre a sexualidade em famílias de camadas médias* enfatiza que a velocidade e a intensidade da penetração dos meios de comunicação de massa na cultura juvenil têm sido muito altas. Em muitas situações, chegam a suplantiar outros meios tradicionais de transmissão de informação e conhecimento como a família e a escola. Com isso, a possibilidade de distorção e equívocos na comunicação de saberes acerca da sexualidade, também, se torna mais evidente haja vista que a disseminação da informação não resulta necessariamente em qualidade do conhecimento.

O adolescente, todo dia, é exposto a uma variedade de estímulos e apelos sexuais, eróticos e pornográficos, tornando-se impossível negar ou velar a possibilidade de saber. Antes de ser social, o ser humano já é concebido biologicamente nas tramas da sexualidade, assim como qualquer outro mamífero. No entanto, é a bagagem cultural e suas relações com o meio, que fornece a possibilidade de viver ou velar suas escolhas, de aprender a lidar com a força da sexualidade numa sociedade que passa por grandes transformações.

As percepções sexuais são comuns durante todo o desenvolvimento humano, mas, na puberdade há a intensificação destas sensações, pois, com o desenvolvimento físico e hormonal, o ser humano torna-se apto a materializar a sexualidade plenamente por meio do ato sexual, permitindo-lhe obter prazeres eróticos e a possibilidade da procriação.

Dubeux (1998) considera a adolescência como uma fase confortável e promissora para a educação sexual, pois, abarca toda uma vontade de saber explícita no jovem. A autora enfatiza a importância da distinção entre a educação sexual e a orientação sexual, pois ambas são usadas recorrentemente como

sinônimos desencadeando equívocos e confusão. Segundo a autora, a educação é a submissão a um processo ininterrupto por meio do qual o sujeito vai formando sua opinião, criando e desfazendo coisas superadas e transformando em novos pensamentos, posturas e posicionamentos; já a orientação sexual, possui um caráter formalista, sistêmico e relativamente temporário.

É interessante ressaltar que, mesmo bombardeados por informações midiáticas sobre sexo ou que utilizam o tema para seduzir e estimular o sujeito de alguma forma, ainda assim, o caráter educativo, compreendido como gerador de reflexão e formador de opinião, em muitas situações é suplantado pela força do caráter da orientação sexual que é formal e provisório. Ou seja, sem construir sentidos significativos, resultando em contradição entre uma geração supostamente bem informada e os altos índices de “mazelas” que atingem estes jovens como: gravidez na adolescência e contaminação por doenças sexualmente transmissíveis.

Atualmente, diante das inversões e problematizações de valores éticos, das mudanças provocadas pelas lutas de classes e uma tendência à relativização das questões ligadas a sexualidade, a sociedade tem proferido mensagens ambíguas a juventude sobre quando estes estão biologicamente, psicologicamente e socialmente preparados para iniciar a vida sexual. De acordo com Stella R. Taquette (2008, p. 208):

este contexto dificulta o relacionamento entre as moças, de quem são cobradas atitudes castas, e os rapazes, que têm de provar sua masculinidade precocemente, com o início muitas vezes prematuro da atividade sexual, por pressão social. Outro aspecto importante é a defasagem existente entre a maturidade biológica, alcançada mais cedo, e a maturidade psicológica e social que cada vez mais tarde se torna completa. Perante este quadro, os jovens se encontram perdidos, sem um parâmetro social claro de comportamento sexual e com uma urgência biológica a ser satisfeita em idade precoce.

É na roda de conversa entre amigos (na sua tribo) que os adolescentes demonstram mais liberdade para falar sobre temas considerados tabus. São nesses momentos informais e “mais prazerosos” que suas dúvidas são expostas, debatidas, solucionadas ou não. “Quando estão com os amigos, falam quase sempre sobre suas paqueras, trocando ideias para aumentar a segurança em relação ao sexo oposto ou falando aquelas bobagens sem sentido que os fazem morrer de tanto rir por horas a fio” (ZAGURY, 1996, p. 83). O sentimento de liberdade e o lúdico desses

momentos os atraem. Com a disponibilidade das TIC e o crescimento do acesso à Internet, muitos buscam nesses meios uma forma para sanar suas curiosidades mais latentes e secretas. Os estudantes colaboradores da pesquisa alegaram que apesar de reconhecer o esforço da escola e da família em tratar de assuntos “curiosos”, ainda assim, a abordagem é feita de maneira muito formal, pouco estimulante e poucas vezes alcançam suas expectativas. Esta afirmativa pode ser verificada no diálogo abaixo.

Fani: *É professora, a escola ensina umas coisas, sim. Os professores nas aulas de Ciências e Projetos ensinam a gente sobre gravidez na adolescência, sobre o corpo da gente, essas coisas. Mas é assim, tipo assim, coisa de escola. A gente não conversa assim, como a gente tá fazendo agora. É mais pra estudar e acertar na prova. Mas também, é legal.*

Pan: *Assim... Acho que a escola e nossos pais tentam falar e ensinar essas coisas, mas às vezes não falam das coisas que a gente quer saber. Por isso, muitos adolescentes vão em busca de ver essas coisas, como a senhora viu nos arquivos.*

Clícia: *E sobre o que vocês querem saber? Podem dar exemplo?*

Pan: *(Risos) Ah... Essas coisas mais interessantes. Coisa de intimidade. Coisa que o adulto faz e não quer que a gente saiba. Com as colegas a gente fala mais e sem vergonha. Eu, por exemplo, eu namoro. Meus pais sabem e consentiram. Mas minha mãe conversa comigo... Meu pai também. Ele diz assim: Pan, tem cuidado. Porque a mulher tem que tá preparada pra isso. Não tem que ser só porque o menino quer. Entendeu? E eu tenho vontade de saber mais. Mas, é só assim. Dizem que a mulher tem que se valorizar.*

Brow: *Professora, as pessoas só acham que a menina tem que se valorizar. Eu não acho isso. O homem também tem.*

Carlos: *Isso é verdade. Só acham que a gente que faz tudo. Mas, não é assim não. A gente, também, tem que aprender sobre essas coisas curiosas pra poder se prevenir e saber como são as coisas.*

Os dizeres dos adolescentes revelam que a apesar de haver diferença entre os posicionamentos de homens e mulheres e de persistir relações de poderes impostas pela sociedade, enaltecendo uma masculinidade que, muitas vezes, sobrepõe-se à condição da mulher, ainda assim, a curiosidade e a vontade de se informar e conhecer são comuns para ambos os sexos. É uma situação que confirma a necessidade da educação sexual ser pensada, conforme os parâmetros

da inclusão social seja ela formal ou informal, a fim de promover a construção social e identitária dos jovens. Talvez esse seja o principal desafio para quem lida com a educação do adolescente, pois atender a um sujeito que se encontra em pleno processo de transformação consiste em conhecer suas especificidades e necessidades. Exige um processo de desenvolvimento também de quem educa.

O processo de formação identitária do sujeito não ocorre de maneira isolada da vida cotidiana, pelo contrário, é no dia-dia que acontece e se fortalece. Na condição de adolescente, o sujeito busca esse fortalecimento nas coisas mais corriqueiras e disponíveis.

Para fortalecer esse discurso, retomo a abordagem do segundo eixo de análise, chamando a atenção para os temas com características regulares e inconstantes mais presentes nas narrativas orais e imagéticas dos estudantes colaboradores da pesquisa, enfatizando a predominância entre o que chamo de “coisa de menino” e “coisa de menina”. A persistência de arquivos referentes a minisséries de televisão destinadas ao público infanto-juvenil foram os mais comuns nos celulares das meninas e pouco presente nos gostos dos meninos. A exemplo disso, selecionei a imagem (figura 31) que se trata de um papel de parede baixado da Internet e arquivada no telefone celular da aluna Fany, com o título: *Vote-2*.

Figura 31 – *Vote-2*, arquivo de celular cedido por uma estudante, colaboradora da pesquisa



Fonte: Arquivo da autora

O papel de parede *Vote-2*, é uma fotomontagem que retrata oito personagens da série de televisão norte-americana destinada ao público infanto-juvenil chamada *iCarly*.³² A série que possui o formato de comédia de situação foi criada pelo escritor Dan Schneider e produzida pela emissora de Televisão Nickelodeon on Sunset Studios, em Los Angeles – Califórnia. Estreou em setembro de 2007 nos Estados Unidos e em abril de 2008 no Brasil, exibida na televisão aberta pela Rede Globo.

A narrativa retrata a vida da protagonista Carly Shay (Miranda Cosgrove – atriz e cantora), uma adolescente de dezesseis anos, de classe média alta, que mora num apartamento triplex em Seattle, Estados Unidos, com seu irmão mais velho Spencer (Jerry Trainor), um talentoso artista plástico que possui a tutela da garota porque seu pai é um militar da marinha americana e vive em missão secreta num submarino. A adolescente é engraçada, inteligente, delicada, bonita, responsável e muito criativa. Os melhores amigos de Carly são seu vizinho Freddie Benson (Nathan Kress), visto como intelectual e mimado pela mãe, e sua amiga de infância Samantha (Sam) Puckett (Jennette McCurdy) que é hilária, sarcástica, esfomeada e, ao contrário de Carly, não é feminina nem delicada e adora aprontar com Freddie. Gibby (convidado regular da série) é o amigo Nerd de Freddie e alvo de bullying, Veronica e Griffin integraram o elenco como personagens secundárias.

Os três amigos vivem muitos conflitos com os adultos e um dia resolvem criar um web Show³³ (site interativo) caseiro para retratar diversas situações sobre seus dilemas cotidianos. Freddie, batizou o programa com o nome "iCarly", "I" de Internet e Carly em homenagem a protagonista da série.

Na ficção, o programa alcançou grande audiência na Internet. É exibido semanalmente e tem a finalidade de apresentar coisas divertidas e temáticas, transformando os adolescentes em celebridades. Ao longo da série os amigos passam por diversas situações atrapalhadas, criam amizades, inimizades, situações amorosas onde contracenam com outros personagens, além de interagirem com o público que pode enviar suas fotos e vídeos para serem exibidos durante a programação.

³² Endereço eletrônico do site oficial da série *iCarly*: <<http://www.icarly.com/>>. Acesso em 27 nov. 2012.

³³ Também conhecido como web série, são séries produzidas para a World Wide Web, geralmente mantidas por produtores independentes e disponibilizadas em portais particulares ou populares.

Segundo a informação do site oficial da Rede Globo de Televisão³⁴, publicada no dia 18 de maio de 2012, a série iCarly teve o seu último episódio exibido em novembro de 2012 e o seu sucesso de audiência alcançou durante as temporadas, cerca de cinco bilhões de pessoas no mundo todo. Faz parte do ranking de séries infanto-juvenis mais assistidas dos últimos anos. O seu prestígio é evidenciado pela participação de celebridades do cenário mundial como Michelle Obama, primeira dama dos Estados Unidos.

A intenção de descrever a imagem e fornecer informações para além das percepções visuais contidas, busca criar elos para analisar e compreender as razões pelas quais este tipo de imagem faz parte da preferência dos adolescentes.

De acordo com Fischer (2002b), a análise dos dispositivos midiáticos precisa dar conta da complexa relação entre produção, emissão, veiculação, recepção e apropriação das temáticas contemporâneas postas em pauta e o público investigado. As pesquisas educacionais voltadas para o tipo específico da linguagem audiovisual precisam dar conta das paisagens imaginárias promovidas pela ficção. Precisam considerar, acima de tudo, a relação com o cotidiano dos sujeitos sociais envolvidos, que, no caso específico, são adolescentes, professores, pais e demais agentes ligados ao universo das culturas jovens.

No texto *Mídia: espelho das imagens humanas*, Rosangela Marçolla (2006) faz uma analogia entre a mídia e outras formas tradicionais de narrativas orais, escritas e visuais transmitidas entre gerações. A autora versa sobre o mito que se criou em torno da mídia como sendo perversa, cruel e agenciadora das mazelas contemporânea. Para ela, “a mídia legitima o que o ser humano já conhece, desvenda o que ele guarda ao longo de gerações e, porque não, retrata, por meio de suas imagens, as próprias imagens humanas” (MARÇOLLA, 2006, p. 158). Nesse sentido, os conteúdos veiculados na mídia por meio das TIC só refletem a imagem da sociedade que a produz e reproduz historicamente sob seus regimes de verdades, normatização, normalização e governabilidade.

A participação de Michelle Obama na trama da série iCarly, exibido em Janeiro de 2012, evidencia a histórica força agenciadora da mídia, potencializada pelo uso das TIC na contemporaneidade. No episódio “Conheci a primeira dama”, o trio de amigos encontrou com a mulher do atual presidente dos Estados Unidos da

³⁴ Site Oficial da Rede Globo de Televisão:< <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/05/seriado-adolescente-icarly-nao-tera-nova-temporada-diz-site.html>>. Acesso em 27 nov. 2012.

América, Barack Obama, enquanto tentavam se comunicar por videoconferência com o pai de Carly que estava numa missão da marinha Americana. Na trama, a primeira dama elogia o sucesso da série dizendo que ela e suas filhas são fãs do programa e, homenageia os militares. Esse evento seria uma estratégia inédita de agenciamento ou reprodução que repercute historicamente sob outros (ou os mesmos) regimes de verdades hegemônicas?

Durante a seção de entrevista individual realizada no mês de março de 2012, a aluna Fany falou sobre sua preferência em armazenar imagens de personagens e artistas famosos em seu celular. De acordo com a estudante, trata-se de guardar algo que ela gosta muito porque se identifica com as narrativas das produções. O trecho do diálogo abaixo explicita o posicionamento da aluna e fornece pistas de como o público adolescente se relaciona com as narrativas televisivas destinadas a esse público.

Clícia: *Fany, quais os tipos de arquivo você costuma armazenar em seu celular?*

Fany: *Ah, eu gosto de imagem da Icarly que é a minha série favorita, minhas músicas e outras coisas como fotos e uns vídeos... Essas coisas. Mas, fotos minhas eu não gosto muito porque eu não sou muito fotogênica. (Risos tímidos).*

Clícia: *Qual é a sua série favorita? Fale sobre ela.*

Fany: *Eu gosto da série iCarly. Bom... Ela passa na TV aberta, é uma série engraçada sobre a vida dos adolescentes que vivem se envolvendo em confusão e tem uma web site pra criar as histórias. É mais ou menos isso.*

Clícia: *E porque você gosta?*

Fany: *Porque os personagens são muito legais... Tem histórias engraçadas e interessantes. Por isso eu gosto.*

Clícia: *Você faz ideia sobre o tipo de arquivos que os seus colegas, meninos e meninas, costumam armazenar nos seus celulares?*

Fany: *Bom... As meninas armazenam muita música do tipo tecnomelody, funk e os meninos, também, gostam. Das imagens... Assim... Eu sei que os meninos como são assim... Meios tarados, eles têm arquivos daqueles impróprios pra menores de dezoito. (Riso tímido). Já as meninas, elas têm muita fotos delas mesmas e imagens de séries de TV famosas como a iCarly, que fala das coisas de adolescentes, de artistas famosos... Essas coisas. Também, gostam de clipes de música... Essas coisas.*

Ao considerar a transitoriedade e descobertas inerentes à vida dos adolescentes e o processo de construção de identidade ao qual estão imersos, é oportuno conjecturar que programas de TV como a série *iCarly*, exercem uma grande força discursiva sobre suas atitudes, comportamento, posicionamentos, maneira de ver, agir e interagir com o meio onde vive. De uma forma ou de outra, explícita ou implícita, os telespectadores identificam-se com as narrativas fictícias ou almejam fazer parte do mundo imaginário ao qual são submetidos. Como um espelho, a mídia fornece ao sujeito formas de se mirar e refletir a vida com possibilidade de aproximação da realidade ou como uma fuga dela.

Na narrativa fictícia da série *iCarly*, dentre muitas possibilidades de análise, um ponto chamou bastante a minha atenção por sua aproximação com o comportamento dos adolescentes colaboradores da pesquisa, referente à maneira que estes se relacionam com as ferramentas e recursos das TIC. Trata-se da possibilidade que a Web Show, criada pelo trio de amigos (Carly Shay, Freddie e Sam), dá aos espectadores da vida real de tornarem-se, também, personagens da série ao terem seus arquivos pessoais de imagem, áudio e vídeo veiculados no programa. Como já foi exposto anteriormente, essa é uma prática cada vez mais comum entre os adolescentes que filmam, fotografam, editam seus arquivos de imagens e disponibilizam na web em sites de relacionamentos como o YouTube, o Facebook entre outros.

Fischer (2002b, p. 84), baseada em pressupostos teorizados por Foucault, propõe que a análise dos dispositivos midiáticos busque “os enunciados de certos discursos, de certos regimes de verdade, próprios de uma época, produzidos, veiculados e recebidos de formas muito específicas, [...] que falam de determinadas relações de poder, que produzem sujeitos de uma certa forma”.

De certo, as relações de poder enunciadas de forma amena e hilária na narrativa cômica da série de televisão *iCarly*, não deixam de exercer sua função primordial de seduzir, manipular e demarcar território. Não que essa função seja compreendida apenas de forma negativa, pois, como elucidou Foucault (2008) em seus estudos, as relações de poder são importantes para a manutenção do que já se naturalizou como ordem social.

No entanto, o que se deve sempre considerar é a maneira como tais relações foram estabelecidas e como poderiam existir sob outra miragem. Por isso, a importância de sempre provocar uma discussão que permita desconfiar e educar

sob o regime de outras verdades, quem sabe, menos opressoras para quem esta do outro lado da telinha da TV, do computador ou telefone celular, mas, que ao mesmo tempo, de um modo ou de outro, também, são representados por meio das narrativas fictícias veiculadas por essas mídias.

Adolescentes são sujeitos em processo construção para a vida adulta. Nessa fase da vida buscam por meio de diversos meios e dispositivos, encontrar respostas ou explicação para sua condição, tornando essa transitoriedade menos árdua e complexa. E quando encontram qualquer situação que lhes dê respostas a contento para suas dúvidas e crises existenciais, é ali, que eles buscam refúgio. Por isto a necessidade dos sistemas educativos formais e informais estarem preparados para que estes jovens encontrem neles a razão de acreditar e buscar suas respostas sobre a vida.

LINK 5



Eu gosto do mangá do Naruto porque conta histórias legais de luta e de batalha entre adolescentes guerreiros. Esse é o Gaara, um ninja amigo de Naruto. Ele era muito perturbado e triste com sua vida. Mas, ele supera isso e passa a fazer parte do grupo do Naruto. [...] Eu uso esse papel de parede no meu celular porque eu gosto desse personagem (Logan – aluno colaborador da pesquisa, 2012).

Figura 32 – Gaara, personagem do Mangá Naruto – imagem coletada na pesquisa de campo, 2012



Fonte: Arquivo da autora

Gaara do deserto (Figura 32) é um dos personagens mais populares e intrigantes da série de anime - nome dado aos desenhos animados vindos do Japão - e mangá Naruto³⁵. A palavra mangá é o resultado da união dos ideogramas *man* (humor, algo que não é sério) e *ga* (imagem, desenho), usada para definir qualquer história em quadrinhos japonesa.

³⁵ Série de mangá japonesa, criada por Masashi Kishimoto e serializada na revista semanal Shonen Jump desde 1999. Recebeu uma adaptação para anime em 2002 produzida pelo Studio Pierrot e exibida pela TV Tokyo, seguida de Naruto: Shippuuden em Fevereiro de 2007, correspondente à segunda parte do mangá. No Brasil, a série começou a ser exibida em Janeiro de 2007 no canal a cabo Cartoon Network e na TV aberta no canal do SBT em Julho de 2007. Fontes: <<http://www.naruto-kun.no.comunidades.net>> e <<http://pt.naruto.wikia.com>>. Acesso: 13 dez. 2102.

O Mangá Naruto é uma narrativa que se passa no vilarejo ninja chamado Konoha, que fora atacado pelo monstro Bijuu Kyuubi – uma raposa gigante de nove

Figura - 33 Naruto Shippuuden – Arquivo de celular do colaborador Logan, 2012



Fonte: Arquivo da autora

caudas. Nessa ofensiva, ninjas morreram, casas foram destruídas e Yondaime, considerado o ninja mais forte, lutou com Kyuubi, mas viu que não tinha como vencê-lo. Decidiu, então, usar uma técnica proibida que selasse a raposa no corpo de uma criança, mas, que resultaria em sua morte em seguida. Ele aprisionou a besta no corpo de um menino chamado Naruto (figura 33), que dá nome a série e logo em seguida, Yondaime morreu. Naruto cresceu sem família e foi ajudado por um programa social do vilarejo. Por causa de sua história pregressa, ele era desprezado e ignorado por todos os moradores do vilarejo. O seu maior desejo era se tornar o melhor ninja de todos os tempos

para, assim, ter o reconhecimento e o respeito de todos. Depois de muitos confrontos, ele consegue seu intento e passa a ser um defensor de todos juntamente com seus amigos, outros ninjas.

Gaara é um dos amigos de Naruto. Ele é um adolescente aparentemente sem emoções, frio, violento e incompreendido. Sua história é parecida com a de Naruto, personagem principal da série, por ambos terem sido hospedeiros de monstros na infância e criados sem o amor de seus pais. Desde muito cedo eles sabem o que é sentir solidão e o desprezo de todos ao redor. Gaara, com seus cabelos ruivos e desalinhados, olhos marcados, pele alva e aparência indiferente – condizente com a representação mitológica de um personagem do horror nipônico – depois de uma batalha e em crise existencial, esculpe na sua testa o ideograma do amor (“Amor ai” em japonês) e passa a se dedicar a sua amizade com Naruto e os outros companheiros ninjas em defesa de todos no vilarejo.

Com essa contextualização e descrição do personagem Gaara, representado imagneticamente em um papel de parede digital, arquivado no celular do Logan, aluno colaborador desta pesquisa, começo a delinear as considerações finais deste estudo. Primeiramente, sou provocada pela leitura da imagem encontrada no celular, depois pela fala de Logan, autor da “armazenagem” e por outras deduções derivadas das reflexões feitas ao longo desta investigação.

Antes de qualquer informação dada pelo estudante, ainda na fase de pré-análise dos dados, a imagem de Gaara (figura 32) chamou a minha atenção. A aparência do jovem e a forma como é graficamente representado impressionam bastante. Seu “gesto” e expressões fisionômicas são fortemente carregados de vestígios de tristeza, angústia e sofrimento. Com uma postura inquietante e olhar desafiador, o personagem expressa um misto de rebeldia e incompreensão.

Essa imagem levou-me a conjecturar sobre o porquê dos adolescentes admirarem tal personagem a ponto de transportarem consigo em seus telefones celulares, assim como as outras amostras dos seus arquivos expostas ao longo desse texto. Ouvir as vozes dos colaboradores da pesquisa proferindo, questionando, gesticulando e inferido a respeito dos arquivos imagéticos dos celulares, elucidou, reforçou e fortaleceu o que as imagens tinham me levado a deduzir.

Presumo que ‘qualquer semelhança entre as imagens dos celulares dos estudantes com a vida real não é mera coincidência’. Ao contrário disso, percebo que não desejam armazenar imagens que lhes sejam alheias, distantes do seu dia-a-dia. Ao contrário, querem arquivar e propagar aos demais colegas, imagens e assuntos que os toquem, os mobilizem porque dizem respeito ao que vivenciam.

A cada tempo social, “novas” ou “velhas” culturas se estabelecem ou são ressignificadas para atender às necessidades da contemporaneidade. Adolescentes são sujeitos em transição para uma adultez que dificilmente abre precedente para alguém que não amadurece e vence a etapa de dúvidas e incertezas que rondam suas condições.

Em uma cultura da adolescência, derivada da estrutura socioeconômica, que exige um tempo de preparação para se ingressar na vida adulta, no mercado de trabalho, para a constituição de uma família, para a independência dos pais, em que o próprio sujeito passa a cuidar de si e a ser responsável por sua vida; essa tarefa não ocorre sem grandes confrontos. Contudo, essa dinâmica não condiz

necessariamente com todas as adolescências instauradas socialmente, haja vista a impossibilidade de enquadrá-las em um único padrão.

A busca por passar e superar essa fase da vida com êxito expõem os adolescentes e os aproximam de contextos que lhes convêm. Tomando como exemplo a preferência dos estudantes por umas imagens e não outras, suponho que as narrativas fictícias, como as de Gaara e Naruto, são eleitas como preferidas porque os jovens identificam-se com os perfis dos personagens. As imagens dos personagens são escolhidas porque vivem situações parecidas com as dos jovens ou fornecem auxílio para que possam se autocompreender.

Será que essa busca identitária por espelhos imaginados é típica da adolescência? Será que adultos ‘desenvolvidos’, também, não buscam na ficção audiovisual, como novelas e filmes, respostas para suas dúvidas identitárias? Será que os adultos, muitas vezes, não agem da mesma forma que os adolescentes com atitudes por eles criticadas? Ou a vontade de saber sobre a vida, sobre sexualidade ou ter atitudes consideradas irresponsáveis como manter conversas paralelas ou atender a um telefonema em momentos considerados inadequados só correspondem à fase da vida infanto-juvenil? Todas as ações dos adultos são pautadas em padrões eticamente estabelecidos e compatíveis a sua fase de desenvolvimento humano?

Segundo Bauman (2005, p. 104), “a mídia fornece a matéria bruta que seus leitores/espectadores usam para enfrentar a ambivalência de sua posição social”. Vivenciam concomitantemente sentimentos conflitantes diante da vida real e da realidade imaginada, desejada ou refutada. Os meios de tecnologia de massa contemporâneos detêm o poder da propagação em velocidade aumentada, no entanto, as tecnologias, considerando cada contexto, acompanham a humanidade e nunca deixaram de desempenhar seu poder de subjetivação. Isso vem de acordo com o seguinte: “os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios” (WOODWARD, 2007, p. 55). O discurso fornece subsídios para contemplar as múltiplas identidades ofertadas.

Percebo que as respostas que busquei ao longo desta investigação começaram a fazer sentido e, a um só tempo, a abrir precedentes para outras indagações, caracterizando a incessante busca por compreender a dinâmica da

atividade docente e dos processos de ensino e de aprendizagem a cada ação impetrada.

Ao trilhar os caminhos em busca das pistas que me levassem ao objetivo de conhecer e analisar como eram as narrativas imagéticas (fixas e móveis) e orais que um grupo de estudantes do 9º ano, da Escola Estadual do Ensino Fundamental Antônio Cordeiro Pontes, na cidade Macapá/AP-BR, armazenavam e transportavam, diariamente, em seus telefones celulares, bem como as proferidas pelas professoras de Arte desta mesma escola sobre tais imagens, constatei que a preferência dos estudantes por imagens da mídia e não por imagens de Arte – Belas Artes – se dá, muito mais, por falta de envolvimento e de significados.

Isso leva a depreender que ir para a sala de aula estudar conteúdos descontextualizados, que não fazem sentido para a vida dos jovens, não atendendo às suas necessidades, não lhes parecem atraentes e por isso, são descartados ou rejeitados. Força-os a uma permanência na escola para suprir obrigações momentâneas como, por exemplo, alcançar média para passar de ano.

A intenção desta discussão não é desmerecer a função das Belas Artes no processo educativo da disciplina de Arte. Ao contrário, reintero a importância de considerar todos os tipos de imagens presentes na cultura visual de maneira planejada e condizente com a ação pedagógica destinada a um público específico e heterogêneo. As Belas Artes, com todo seu potencial e riqueza visual, fornece a área de ensino incontestável contribuição. No entanto, sua abordagem curricular merece especial atenção para que não seja apenas reprodutora de padrões anteriormente estruturados e não ressignificados.

Durante a elaboração desta pesquisa, outras possibilidades de investigações correlacionadas foram surgindo. Dentre elas, cito algumas indagações que, posteriormente, podem se transformar em provocações para outras investigações: como o adolescente ou a cultura juvenil vem sendo representada conceitualmente pela arte e como esse público constrói sentidos a partir desta área do conhecimento? Como professores e alunos concebem e vivenciam a escola? Como dispositivos de TIC móveis, como o celular, podem ser utilizados pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem em Artes? Ou como os arquivos imagéticos do telefone celular podem ser utilizados pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem em Artes? Enfim, são fecundas as conexões temáticas possíveis

quando a intenção é construir bases teóricas que ajudem a compreender as relações entre a educação, a arte e a vida.

Analisar os arquivos imagéticos dos celulares e ouvir os colaboradores da pesquisa sobre o tema proposto reforçou a abordagem dos referenciais teóricos discutidos nesse texto sobre a necessidade de uma educação dialógica e em constante transformação. Não convém mais pensar e executar processos educativos “obsoletos” ou que não sejam ressignificados e adequados às novas demandas contemporâneas. Estudantes e professores, apesar de distintos em suas maneiras de ver, pensar e agir, não se encontram separados por barreiras geracionais ou ideológicas tão diferentes e contrárias a ponto de não serem compreendidos. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho conjunto.

Encontrar alternativas para educar as “gerações interativas, de *homo sapiens* e de nativos digitais”, perpassa pela dinâmica de reconhecer as diferenças e tomá-las como aliadas e não desfavoráveis ao processo educacional. Atribuir malefícios, sem respaldo que ecoe coerência, ao uso de *gadgets* que tanto atraem consumidores de todas as faixas etárias, parece equivocado já que este estigma só aumenta a vontade de usufruí-los.

A escola é palco de jogos de saber e de poder. Por isso, torna-se necessário, estar atento às lógicas que fundamentam tais relações, já que são produtoras e reprodutoras de saberes e posturas universalizadas, mas, também de focos de resistência. A esse respeito, quanto mais se coíbe o uso dos telefones celulares na escola, sem que em contrapartida se justifique plausivelmente sua proibição, mais subversões e manifestações de insubordinação são geradas. Isso ocorre porque onde se manifesta o poder, também, se desencadeia resistência, como bem elucidou Foucault (1997, p.91):

Lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor e por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] Pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.

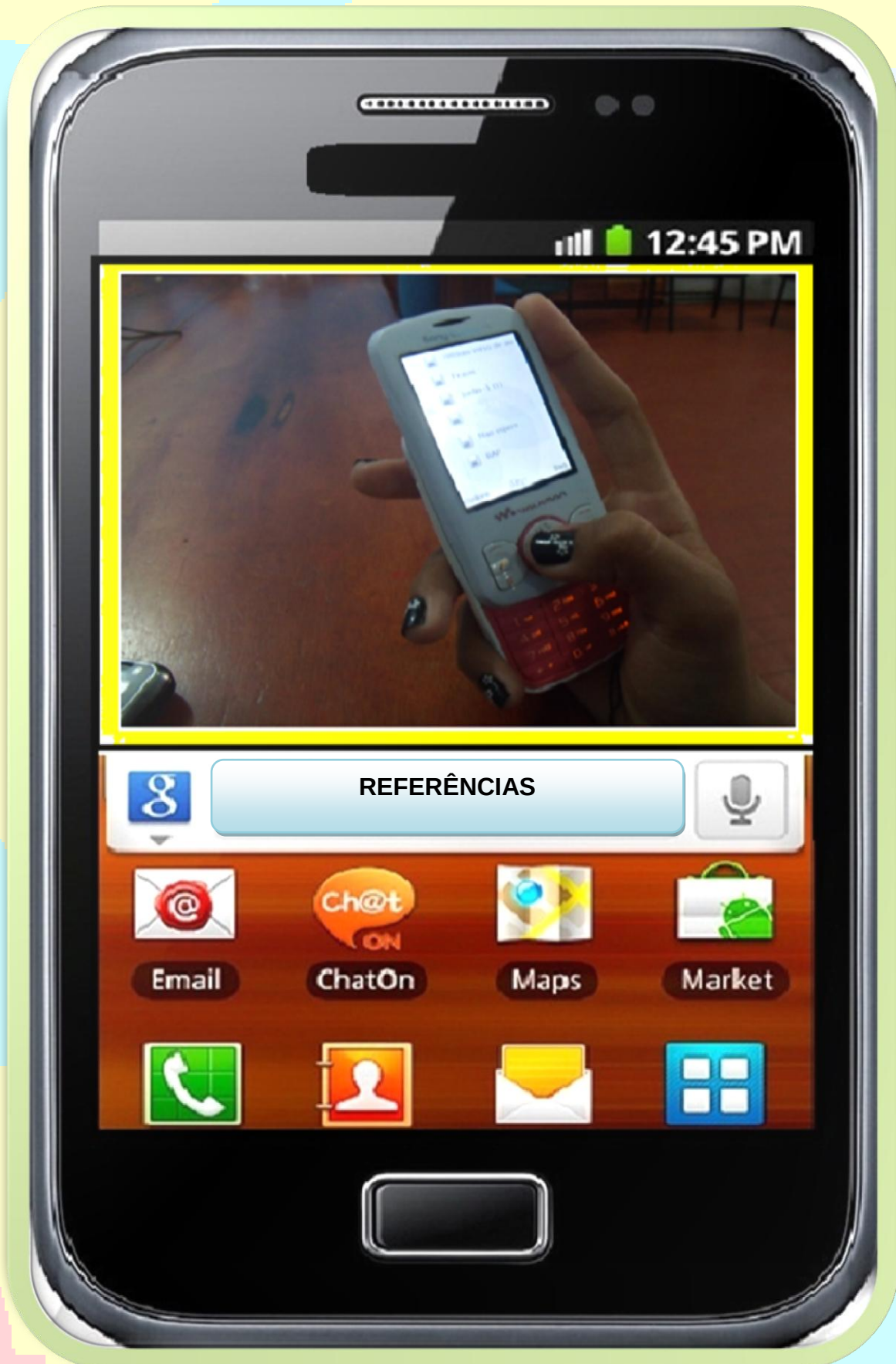
Discutir sobre a presença e a permanência das TIC – especialmente o telefone celular – na vida das pessoas é mais uma reflexão a respeito dos inúmeros meios tecnológicos (mecânicos ou digitais) que podem se tornar dispositivos pedagógicos com grande possibilidade de alcance nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao invés de conceber o telefone celular como um ‘vilão’ do processo de ensino e aprendizagem na escola, porque não tomá-lo um aliado? É importante rever esta atitude porque, cada vez mais, esse dispositivo de TIC se alastra e se estabelece em todas as camadas sociais. Pedagogicamente falando, contar com o auxílio das potencialidades tecnológicas do celular poderá desencadear um processo de reflexão sobre o seu uso consciente como um bem de consumo importante para a vida contemporânea, mas, não de forma desenfreada e sacralizada.

A fartura de imagens de todos os tipos e conteúdos diversos na vida cotidiana suscita a necessidade de problematizá-las de maneira crítica para que possam construir sentidos. Se os principais meios de difusão dessas imagens são os de tecnologia, informação e comunicação, porque não usá-los como dispositivos pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem da Arte/Educação?

Como professora de Artes, defendo a importância do profissional da educação estar em constante reflexão sobre suas concepções e práticas educativas, de estar aberto às descobertas e cultivar a simplicidade de saber que sempre é tempo de rever, recriar e repensar os motivos para se manter determinados modos de pensar, ver, dizer e agir.

As imagens armazenadas nos celulares dos estudantes também são convites a repensar o currículo e a escola, pois, atuam nestes meios como modalidades de resistência ao poder instituído pela escola quando são proibidas, não valorizadas ou ignoradas. Contudo, se tomadas como dispositivos pedagógicos, podem ser uma oportunidade para que os processos de ensino e de aprendizagem tornem-se repletos de significação para sujeitos ativos, efetivamente, envolvidos e interessados.

LINK 6



ABDALLA, M. M.; BRAVO, I. G. “Eu odeio coca-cola”: uma análise netnográfica sobre discurso antimarca da comunidade virtual do Orkut. In. **Revista Estratégia e Negócios**, Florianópolis, v.4, n.2, p. 61-86, jun./dez. 2011. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/viewArticle/714>>. Acesso em 08 jan. 2012.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

ANDRADE, C. C. de. **Entre gangues e galeras**: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal. Tese de doutorado. Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UNB, Brasília: 2007.

AZAMBUJA, G.K. B. As tecnologias móveis de comunicação e as apropriações pelos ‘repórteres de ocasião’: novas dinâmicas emergentes nos espaços públicos. In: **INTERCOM**: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. PR, 2009, p. 01-12. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2225-1.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2011.

BAITELLO, N. **A era da iconofagia**. Ensaios de comunicação e cultura. São Paulo, Hacker, 2005.

BAUER, M. W; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In. BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som – um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002, p. 17-36.

BAUER, M. W; AARTS, B. Construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In. BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som – um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002, p. 39-63.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2009.

BRANDÃO, I. L. A caixa de Vozes. In. NAKAGAWA, R. (Org.). **Fotografia e telefonia 01**: progresso e desenvolvimento no interior do Estado de São Paulo. SP: Fundação Telefônica, 2011.

BRASIL. Câmara. Senado. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **PNE verso e reverso**: Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em jul. 2012.

CARDIN, E. G. Escola e cotidiano: notas para o estudo da cotidianidade da educação. Foz do Iguaçu: **Pleiade**, v. 2, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uniamerica.br/pdf/geral/ada07970ff.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2ª Ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1- Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, A. R. **Mídias na educação**: um estudo sobre a proposta do curso de formação continuada de professores para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação na rede pública de ensino do Estado do Amapá. Dissertação de Mestrado. UNOPAR e UFC, CE, 2007.

CÔNSOLO, A. T. G. **Mobile Learning**: o aprendizado do século XXI. Dissertação de Mestrado, PUC, SP, 2008.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Ed. Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2012.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006.

DIAS, B. Cotidiano, prática escolar e visualidades. O cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas. In: SILVEIRA, E. (Org.). **Cultura visual e escola**. TV Escola/ Salto para o futuro. Ano XXI Boletim 09, RJ, 2011a, p. 22-29.

_____. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Ed. da pós-graduação em artes da Universidade Federal de Brasília, 2011b.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. RJ: Ed. Lucerna, 2005, p. 159-177.

DOMINGOS, D. E. L. **Práticas Culturais de Movimentos Juvenis Contemporâneos**: a tribo psicadélica e as suas relações com as novas tecnologias

de informação e comunicação. UALG, Algarve, 2009. Disponível em: <<http://www.intermidias.com>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). In: **CIES e-Working Paper** N.º 60 2009, p. 01-24 Disponível em <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf> Acesso em: 27 jan. 2012.

DUBEUX, C. R. **Quando o assunto é sexo**: um estudo geracional a respeito da transmissão de valores sobre a sexualidade em famílias de camadas médias. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 1998, p. 158.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar. Tradução: Gisele Dionísio da Silva. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 15-30.

DUTRA, L. F.; MAIO, A. Z. F. O ensino de arte diante das tecnologias contemporâneas. In: **Revista Palíndromo**. SC: UDESC, 2009, p. 40-63. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/arquivos/3_palindromo_lidiane.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

FARIA, H. O. **Socializando e aprendendo**: a incorporação da rede social orkut ao ensino de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2010.

FISCHER, R.M.B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In: **Educação e pesquisa**, vol. 25, nº 1, São Paulo: 2002a, p. 151-162. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/19240>>. Acesso em 05 abr 2012.

_____. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago de 2002b, p. 83-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200007&script=sci_arttext>. Acesso em 08 Ago. 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2004.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREEDMAN, K. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16^a. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005a.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 10^a. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, São Paulo: Edições Graal, 2003.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. 8^a. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, São Paulo: Edições Graal, 2005b.

_____. **Dits et écrits**. Tradução: Wanderson F. Nascimento. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 730-735.

_____. **Microfísica do Poder**. 25^a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARBIN, E. M. Diferentes de alguns, iguais a outros! As culturas juvenis invadem a escola. In: CAVALCANTE, K; SOUZA, R. A. (Org.). **Culturas juvenis dinamizando a escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 11-18.

GARCÍA DEL CURA, J. M. V. **La autoestima en la escuela, la afectividad, actitudes y valores**. Pamplona: Edição do autor, 2001.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som – um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5^a Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5^a Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1010.

GILL, R. Análise de discurso. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som – um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002, p. 244-270.

GÓMEZ, G. O. Aprendizaje con videojuegos. In. **III Congresso Ibero-Americano Educared**: Educação, Internet e oportunidades. – São Paulo: CENPEC, 2007, p. 38-47.

GREEN, B; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 208-243.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução e revisão: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997 a. Disponível em: < <http://www.educacaoonline.pro.br> > Acesso em: 05 mar. 2012.

_____. **Identidade cultural**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997 b.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. Tradução: Danilo de Assis Clímaco. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31-49.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização, 2002.

JORDÃO, F. História: a evolução do celular. In: **Tecmundo**, 2009. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/2140-historia-a-evolucao-do-celular.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

KENSKI, V. M. As muitas tecnologias e as muitas formas de comunidades de aprendizagem In: DALBEN, Â. I. L. F. [et al.], (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.214-229.

KNAUTH, D. R; GONÇALVES, H. Juventude na era da Aids: entre o prazer e o risco. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas Jovens, novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 92-104.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**. London: Ed. Arnold, 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEMOS, A. A Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. In: **Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. UERJ: 2005 p. 01-17 Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005, p. 19-62. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2012.

MAFFESOLI, M. Perspectivas tribais ou a mudança de paradigma social. In: **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia. Vol. 1, nº. 23. Porto Alegre, 2004.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. Traduzido por Rubens Figueiredo [et al.]. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANTOVANI, C. M. C. A. Telefonia Celular: Informação e Comunicação em Novo Espaço de Fluxos. In: **Intercom**: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. UERJ, 2005. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/16845/1/R2607-1.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

MARÇOLLA, R. Mídia: espelho das imagens humanas. In: HERMES, D. (Org.) **Mídia, educação e cultura** – Múltiplos olhares sobre a comunicação regional. Ed. Universitária Argos, Chapecó, 2006, p. 157-190.

MARTINS, R. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS R. (Org.) **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 25-35.

_____. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. In: **Imagem em deslocamento**: educação e visualidade. Revista VIS, V. 8, nº. 1. PPGA/UNB. Ed. Brasil, Brasília, 2009, p. 33-39.

_____. Imagem, identidade e escola. In: SILVEIRA, E. (Org.). **Cultura visual e escola**. TV Escola/ Salto para o futuro. Ano XXI Boletim 09, RJ, 2011, p. 15-21.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. In: **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v.30, nº.1, jan./abr. 2001, p.71-81.

MELLO JÚNIOR, O. F. **Percepções do professor universitário sobre a incorporação e o uso de novas tecnologias na sua prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, PUC, MINAS, 2001, p. 157.

MICHAELIS, **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, p. 2260.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na Educação. In: **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Vol. 03, 2007, p.41-50. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>. Acesso em 17 ago. 2011.

MOURA, M. A; MANTOVANI, C. M. C A. Fluxos informacionais e agregação just-in-time: interações sociais mediadas pelo celular. In: **Revista Textos de la Cibersociedad**, 6. Temática Variada, 2005. Disponível em: <http://www.cibersociedad.net>. Acesso em: 12 set. 2011.

NASCIMENTO, E. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.).

Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 209-226.

_____. **Mudanças nos nomes da arte na educação:** qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente? Tese de doutorado. Escola de Comunicação e Artes/USP: São Paulo, 2005.

NOVAES, R. Os Jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas Jovens, novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120.

_____. Juventude e Sociedade: Jogos de Espelhos. In: **Sociologia Especial: Juventude Brasileira**. São Paulo, Ed. Escala, Col. Ciência&Vida, Ano I, n. 2, 2007.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 13/10/2011.

_____; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; CAMILO, A. A.; ASSUNÇÃO, C. V. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. In: **Temas em Psicologia da SBP—2003**, Vol. 11, nº 1, 61-75. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n1/art06_t.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

PAIS, J. M. Correntes teóricas da sociologia da juventude. In: **Culturas Juvenis**. Col. Análise Social. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993, p. 37-63.

_____. Jovens e Cidadania. In: **Sociologia, problemas e práticas**. N.º 49, 2005, p. 53-70. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2012.

_____. Busca de si: expressividade e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas Jovens, novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 07-27.

PAMPANELLI, G. A. A Evolução do Telefone e uma Nova Forma de Sociabilidade: O Flash Mob. In: **Razón y Palabra**, nº. 41, 2004. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/gazevedo.html>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

PENIN, S. **Cotidiano e escola**. A obra em construção. 2ª ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 1995.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

_____. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/335/289>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

PESSOA, H. G.R. **Auto-retrato - o espelho, as coisa**. Dissertação de mestrado. Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2006. p. 51.

RILLO, M.; DURÁN, N. **Vídeos de bolso: Faça o seu - Narrativas Audiovisuais**. Ed. Secretaria de Cultura, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.feitoamouse.org/videodebolso/>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

SALA, X; CHALEZQUER, S. **A Geração Interativa na Ibero-américa: Crianças adolescentes diante das telas**. Col. Fundación Telefónica, 2009.

SÁ-CHAVES, I; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, Isabel (org.) **Escola reflexiva e supervisão**. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto (Portugal): Ed. Porto, 2000, p. 79-85.

SÃO PAULO, (Estado). Secretaria da Saúde (Coord.). **Manual de atenção à saúde do adolescente**. São Paulo: SMS, 2006, p. 328.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed., Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

SILVA, M. G. M.; CONSOLO, A. T. Uso de dispositivos móveis na educação – o SMS como auxiliar na mediação pedagógica do curso a distância. In. **Quinto Elemento: Design da informação**. Revista Eletrônica, 2007. Disponível em: <http://www.5e.com.br/infodesign/146/Dispositivos_moveis.pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2011.

SOUZA, E. C. Histórias de vida e formação de professores. In. Viana V. P. (coord.). **Salto para o futuro**. RJ: TV Escola/MEC., 2007, p. 03-13.

TAQUETTE, S. R. Sexualidade na adolescência. In: RUZZY, M. H. e GROSMANN, E. (Org.) **Saúde do Adolescente: competências e habilidades**. Departamento de

Ações Programáticas Estratégicas Saúde do adolescente: competências e habilidades / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008, p. 205-212.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, R. L. (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: Ed. DP&A, 2003, p. 43-62.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

TAVIN, K. Contextualizando visualidades no cotidiano: problemas e possibilidades do ensino da cultura visual. Tradução: Gisele Dionísio da Silva. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 225-239.

TOURINHO, I; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p.51-69.

VEEN, W; VRAKKING, B. **Homo Zappiens, Educando na Era Digital**. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2ª. Ed. Campinas: Ed. Papirus, 1992.

VICTORIO FILHO, A. V.; BERINO, A. P. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.7-20, Jul/Dez 2007. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/victorio-berino.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

VICTORIO FILHO, A. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 jan. 2012.

WERNECK, C. L. L.; CRUZ, E. P. O Uso do Youtube como ferramenta de marketing: Estudo de caso da Imobiliária Tecnisa. In. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Nº. 07. UFF. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/rpca/Ano09vol7.html>>. Acesso em 05 jan. 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 7-72.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2001.

ZAGURY, T. **O Adolescente por Ele Mesmo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

